

**Título: La actuación del docente en la enseñanza presencial de la comprensión lectora en ELE**

**Subtítulo: Contextualización, desarrollo e integración de la comprensión lectora en el proceso de aprendizaje en el aula**

**Autora: Encina Alonso**

**TESI DOCTORAL UPF/ 2018**

**Director de la tesis: Dr. Daniel Cassany**

**Departamento de la tesis: Traducción y Ciencias de la lengua**





Esta tesis está dedicada a Erich, por su apoyo infinito, y a mis hijas, Sara y Paula, que hacen que cada día sea una mejor versión de mí misma.





## **Agradecimientos**

En primer lugar, debo dar las gracias a todos los participantes en esta investigación, ya que sin ellos no hubiera sido posible. A los docentes, que desde el primer momento me apoyaron, me facilitaron el entrar en sus clases, me concedieron su tiempo para explicar mi proyecto, prepararon sus clases, me dieron todos sus materiales y acordaron hacer las entrevistas. Después quiero dar las gracias a todos los alumnos que permitieron que me inmiscuyera en sus clases, grabara algunas de sus actuaciones, hiciera fotos y compartieran el tiempo para reflexionar conjuntamente sobre cómo habían comprendido los textos. Espero poder haber ayudado a todos a tomar conciencia de la importancia de la comprensión lectora en el proceso del aprendizaje de una lengua; a reflexionar sobre las estrategias y técnicas a la hora de comprender un texto y, sobre todo, a mejorar su auto-concepto como lectores.

En segundo lugar, quiero reconocer la ayuda de mi supervisor, el doctor Daniel Cassany. Me ha guiado, dándome sabios consejos y me ha ayudado a centrarme cuando me iba por la tangente. Gracias a sus comentarios siempre tan acertados, he podido corregir y afilar ideas, a la vez que me han abierto nuevas puertas en la investigación. Dr. Cassany me ha ayudado a tomar este nuevo papel de investigadora, recordándome continuamente que en esta tesis tenía que abandonar mi voz de formadora de profesores y autora de materiales.

En tercer lugar, tengo una cuenta pendiente con todos los autores que han investigado en este campo antes que yo y de los que he aprendido tanto: Cassany, Koda, Grabe, Alderson, entre otros, con los que he pasado tantas horas en los últimos años. Solo espero que mi tesis pueda ayudar a futuros doctorandos, formadores y docentes como a mí me han ayudado sus libros y artículos.

En cuarto lugar, quiero compartir esta tesis con alumnos, colegas y amigos. Su apoyo y ánimos constantes han hecho que no desfalleciera en los momentos duros. Múltiples han sido las discusiones sobre la comprensión lectora en estos años, que me han inspirado y me han hecho profundizar en los verdaderos objetivos de este estudio.

En quinto y último lugar, quiero agradecer a mis hijas, Sara y Paula, por creer en mí y mostrarme su orgullo por lo que estaba haciendo. Y a Erich mi eterno agradecimiento por su constante ayuda para que yo tuviera tiempo, porque se necesita mucho para realizar un doctorado y solo un equilibrio emocional y psíquico lo posibilita y es eso lo que me ha dado en estos cuatro años de trabajo.



## Resumen

En aquesta tesi ens centrem a estudiar l'actuació del docent d'ELE quan treballa textos a classe, tant abans com durant i després de la seva lectura. Per fer-ho, hem dut a terme una recerca etnogràfica, mitjançant mètodes qualitatius. Les eines usades són observacions, entrevistes en profunditat i un quadern de camp, per acabar amb una triangulació de les dades obtingudes. Els aspectes estudiats són: els recursos del docent per preparar l'alumne en la contextualització del text abans de la lectura; el treball del propòsit, la modalitat, les tasques i les dinàmiques adients per ajudar a comprendre, i la integració de la comprensió lectora amb altres destreses, tot aplicant allò que s'ha comprès per assolir els nivells alts de pensament i, d'aquesta manera, construir significat. Igualment, hem estudiat la incidència important que tenen en el procés de comprensió diversos elements com: les llengües conegudes; els factors cognitius (atenció, memòria, estratègies); els factors socioculturals (andamiatge, treball cooperatiu), i els components afectius (autoconcepte i motivació). Finalment, s'integren els resultats de la recerca en unes pràctiques docents adreçades a ajudar l'alumne d'ELE en el desenvolupament de la seva comprensió lectora.

En esta tesis nos centramos en estudiar la actuación del docente de ELE al trabajar textos en clase tanto antes como durante y después de su lectura. Para ello, hemos llevado a cabo una investigación etnográfica a través de métodos cualitativos. Las herramientas utilizadas han sido: observaciones, entrevistas en profundidad y cuaderno de campo, para acabar con una triangulación de los datos obtenidos. Los puntos estudiados son: recursos de los docentes para preparar al alumno en la contextualización del texto antes de su lectura; trabajo del propósito, modalidad, tareas y dinámicas apropiados para ayudar a comprender, e integración de la comprensión lectora con otras destrezas, aplicando lo comprendido para llegar a los niveles altos de pensamiento y de esta manera construir significado. Asimismo, hemos estudiado la incidencia que tienen en el proceso de comprensión, las lenguas conocidas, los factores cognitivos (atención, memoria, estrategias), los factores socioculturales (andamiaje, trabajo cooperativo) y los componentes afectivos: (autoconcepto y motivación). Para terminar, hemos integrado los resultados de la investigación a unas prácticas docentes dirigidas a ayudar al alumno de ELE en el desarrollo de su comprensión lectora.

This thesis focuses on studying the ELE teacher's performance when working with texts in the classroom before, during and after the reading. The study was undertaken using ethnographic research, with qualitative methods. The tools we used are: observations, in-depth interviews and a

field notebook finishing with the triangulation of the obtained data. The points we studied are: resources that the teachers have in order to prepare the student in the contextualization of the text before reading; the work on the appropriate purpose, modalities, tasks and dynamics in order to help comprehension and the integration of the reading comprehension with the other language skills, applying what was understood to reach the higher-thinking levels and in this way, construct meaning. Furthermore, we studied the value in the comprehension process of known languages; cognitive factors: attention, memory, strategies; sociocultural factors: scaffolding, cooperative work; affective components: self-concept, motivation. To finish, we integrated the results of the research into a body of recommended teaching practices directed to the ELE student in the development of the reading comprehension.

**Palabras clave:**

Comprensión lectora, lectura, prácticas docentes, integración de destrezas, lectura, tareas de comprensión, trabajo de textos, observación

## **Prólogo**

Nuestro objetivo al llevar a cabo esta investigación ha sido: aprender para compartir y ayudar. Esto es, hemos querido profundizar en la lectura en ELE y, en particular, en la actuación del docente al trabajar los textos en clase con los alumnos para poder ayudarles en el desarrollo de esta comprensión. Nuestra opinión es que existe una necesidad de mejorar las prácticas docentes respecto al trabajo con los textos. Asimismo, creemos que deberíamos cuestionar nuestras creencias y hábitos sobre la lectura para dar un paso hacia adelante.

La finalidad de esta tesis es ayudar: a otros investigadores que tengan la pasión por la comprensión lectora para poder avanzar; a docentes, para que su trabajo sea más efectivo y motivador, y siempre, a los alumnos, el objetivo final de todos nuestros empeños, porque si los docentes son mejores y los materiales y la gestión de aula también, entonces los alumnos comprenderán mejor los textos y aprenderán mejor español.

Nos gustaría compartir lo aprendido a través de publicaciones, ponencias y talleres y, por supuesto, con la misma tesis. Consideramos que los docentes necesitan más conocimientos sobre la comprensión lectora y ayuda para ponerlos en práctica. Si no se trabaja la comprensión lectora mejor quizás es porque no hemos reflexionado lo suficiente y hemos aceptado unos modelos que necesitan revisión.

Esta tesis está especialmente dedicada a todos aquellos alumnos a los que leer en ELE todavía no les gusta. Seguramente será debido a que les cuesta porque no pueden comprender y retener lo leído y como consecuencia no construyen ningún conocimiento, ni obtienen ningún placer. Si esta investigación consigue ayudar a algunos de esos alumnos a mejorar su auto-concepto sobre la lectura, sus recursos y estrategias, su comprensión de los textos, entonces estos cuatro años de trabajo habrán estado bien empleados.



## **Una reflexión antes de leer...**

Para usted, que está leyendo estas líneas, me gustaría pedirle que antes de embarcarse en la lectura de esta tesis reflexionara sobre estos puntos, que son los que vamos a desarrollar y cuestionar a lo largo de la misma. ¿Está de acuerdo con alguno de ellos, aunque solo sea parcialmente? ¿Cuáles son sus argumentos a favor y en contra?

Al terminar de leer la tesis, vuelva a pensar sobre los mismos. ¿Ha cuestionado alguna de sus creencias sobre la comprensión lectora?, ¿ha aprendido algo nuevo?, ¿ha asociado lo que ha aprendido con algún otro conocimiento?, ¿cree que puede aplicar lo aprendido?

- 1) Las estrategias y habilidades se transfieren de una lengua a otra. El que es buen lector en una lengua también lo es en otra.
- 2) Es esencial pre-enseñar léxico antes de leer un texto.
- 3) La primera lectura debería ser siempre global, del texto completo.
- 4) Todos los alumnos saben extraer las ideas más importantes de un texto si les dejas tiempo.
- 5) No se puede aburrir a los alumnos con un texto. Después de trabajarlo un máximo de veinte minutos, se debe pasar a otros materiales.
- 6) Para comprender un texto, no hace falta entender todas las palabras, con la mitad es suficiente.
- 7) La lectura es una destreza receptiva porque la información va del texto al lector.
- 8) Cuando se lee en español, hay que tratar de olvidar la lengua materna y, en caso de conocer otras lenguas, estas también para concentrarse en el español.
- 9) Primero hay que elegir el texto, después diseñar la tarea, y al final el propósito con el que se lee el texto.
- 10) En la clase se debe leer un texto como lo hacemos en la vida real.





## Tabla de contenidos

Agradecimientos.....	v
Resumen .....	viii
Prólogo .....	x
Una reflexión antes de leer.....	xii
<b>1. Introducción .....</b>	<b>1</b>
1.1. Necesidad de la investigación .....	1
1.1.1. Razones académicas .....	1
1.1.2. Razones personales.....	4
<b>2. Objetivos y preguntas de investigación.....</b>	<b>9</b>
2.1. Objetivos generales.....	9
2.2. Objetivos específicos.....	10
2.3. Ajustes en el plan de investigación.....	11
2.4. Preguntas de investigación.....	12
2.5. Visión global de la tesis.....	13
<b>3. Marco Teórico .....</b>	<b>15</b>
3.1. La naturaleza de la lectura.....	15
3.2. El proceso de la lectura.....	16
3.3. Los niveles de la comprensión lectora.....	19
3.4. La comprensión lectora en la historia de la metodología.....	20
3.5. Leer en una lengua extranjera.....	21
3.5.1. Las diferencias entre leer en L1 o L2.....	21
3.5.2. La importancia de la L1 y las lenguas previas.....	24
<b>4. Estado de la Cuestión: Enfoques.....</b>	<b>27</b>
4.1. El enfoque cognitivo.....	28
4.1.1. La activación de los conocimientos previos.....	29
4.1.2. La atención.....	30
4.1.3. La memoria.....	31
4.1.4. La fluidez en la lectura.....	32
4.1.5. Las habilidades y las estrategias.....	34
4.1.5.1. La clasificación de las estrategias.....	35
4.1.5.2. La importancia de las estrategias.....	38
4.2. El enfoque sociocultural.....	39
4.3. El componente emocional/ afectivo.....	43
4.3.1. El auto-concepto.....	44
4.3.2. La motivación.....	45
4.3.3. Las emociones negativas.....	45
<b>5. Estado de la Cuestión: Prácticas docentes.....</b>	<b>49</b>
5.1. El propósito de la lectura.....	49
5.2. Las modalidades de lectura.....	50
5.3. La elección del texto y su tipología.....	54
5.4. Las tareas.....	58
5.4.1. Los tipos de tareas.....	59

5.4.2. Las tareas y las modalidades.....	61
5.4.3. La relación de tareas y textos.....	63
5.4.4. La gestión del tiempo en las tareas.....	65
5.5. El tratamiento de los componentes lingüísticos.....	66
5.5.1. El tratamiento del léxico.....	66
5.5.2. El tratamiento de la gramática.....	69
5.5.3. El tratamiento de la ortografía y la prosodia.....	70
5.6. La integración con otras destrezas.....	71
5.7. La gestión de aula.....	71
5.7.1. Las instrucciones.....	74
5.7.2. Las dinámicas de grupos.....	75
5.7.3. El andamiaje.....	76
5.7.4. El feedback.....	77
<b>6. Metodología.....</b>	<b>79</b>
6.1. Filosofía y posición investigadora.....	79
6.2. Metodología cualitativa.....	80
6.3. Consideraciones.....	81
6.3.1. Cuestiones éticas y émicas.....	81
6.3.2. Cuestiones ontológicas.....	83
6.3.3. Cuestiones epistemológicas.....	85
6.4. El pilotaje.....	85
6.5. Los participantes.....	89
6.5.1. Los docentes.....	90
6.5.2. Los alumnos.....	91
6.6. Las clases.....	93
6.6.1. Las aulas.....	93
6.6.2. La duración.....	94
6.6.3. Los recursos.....	94
6.7. Las preguntas de investigación.....	94
6.8. Las herramientas de la investigación.....	97
6.8.1. Las observaciones.....	99
6.8.1.1. Las parrillas.....	99
6.8.1.2. Las conversaciones con los alumnos.....	100
6.8.1.3. La inclusión de grabaciones.....	102
6.8.1.4. La inclusión de fotografías.....	102
6.8.1.5. La cantidad de observaciones.....	103
6.8.1.6. El papel de la investigadora en las observaciones.....	103
6.8.2. El cuaderno de campo.....	104
6.8.3. Las entrevistas en profundidad semiestructuradas.....	107
<b>7. Corpus y Recogida de los datos.....</b>	<b>111</b>
7.1. El código y las categorías.....	111
7.2. La triangulación de los datos.....	118
7.3. Las convenciones y abreviaturas.....	119
7.4. El Corpus de las once observaciones.....	122
7.4.1. Observación 1.....	122
7.4.2. Observación 2.....	133
7.4.3. Observación 3.....	142
7.4.4. Observación 4.....	163
7.4.5. Observación 5.....	171

7.4.6. Observación 6.....	183
7.4.7. Observación 7.....	200
7.4.8. Observación 8.....	217
7.4.9. Observación 9.....	227
7.4.10. Observación 10.....	238
7.4.11. Observación 11.....	250
<b>8. Análisis de los resultados según las categorías.....</b>	<b>263</b>
8.1. Ayuda a la motivación y al componente afectivo.....	265
8.2. Activación de los conocimientos previos de la lengua y el mundo.....	268
8.3. Trabajo de léxico antes de la lectura.....	272
8.4. Instrucciones/enunciados, su comprensión y comprobación.....	275
8.5. Propósito de la lectura.....	280
8.6. Números y tipos de lecturas.....	285
8.7. Dinámicas de grupos.....	288
8.8. Ayuda de las otras lenguas conocidas.....	293
8.9. Atención al léxico durante las lecturas.....	296
8.10. Puesta en común y corrección.....	300
8.11. Comprobación de lo comprendido.....	303
8.12. Ayuda a la reflexión de lo leído.....	306
8.13. Aplicación de lo comprendido.....	310
8.14. Los materiales.....	314
8.15. Las tareas propuestas.....	320
<b>9. Discusión de los resultados.....</b>	<b>329</b>
9.1. Algunas consideraciones generales.....	329
9.1.1. Diferencias en número de clases.....	329
9.1.2. Los exámenes.....	330
9.1.3. La enseñanza de la comprensión.....	330
9.2. Respuestas a las preguntas de investigación.....	331
9.2.1. ¿Cómo motivar a leer y ayudar con el componente afectivo?.....	332
9.2.2. ¿Cómo activar conocimientos previos? .....	333
9.2.3. ¿Cómo ayudar a afrontar léxico desconocido en el texto antes de leer? .....	334
9.2.4. ¿Cómo dar y comprobar las instrucciones? .....	336
9.2.5. ¿Cómo centrar la atención en el propósito de la lectura? .....	336
9.2.6. ¿Cómo se realizan las lecturas?: ¿En silencio, en voz alta, una vez, más veces, el texto completo o partes? .....	339
9.2.7. ¿Cuáles son las dinámicas que se siguen?: ¿Hay interacción entre profesor y alumno, alumno y recursos y entre los alumnos y qué efectos tiene? .....	340
9.2.8. ¿Intervienen otras lenguas además de la meta en la ayuda a la comprensión?.....	342
9.2.9. ¿Cómo se atiende al léxico durante las lecturas? .....	343
9.2.10. ¿Cómo se ponen en común y/o se corrigen las tareas? .....	344
9.2.11. ¿Cómo comprobar lo que comprende cada alumno? .....	346
9.2.12. ¿Cómo ayudar a reflexionar sobre cómo se ha leído y cómo se ha sentido?.....	346
9.2.13. ¿Cómo se aplica lo comprendido en el texto al conocimiento del alumno?.....	347
9.2.14. ¿Cómo son los materiales de apropiados y útiles y qué influencia tienen en las actividades de leer, comprender y aprender? .....	349

9.2.15. ¿Qué tareas propone el docente? .....	349
<b>10. Cumplimiento de los objetivos.....</b>	<b>353</b>
10.1. Objetivo global.....	353
10.2. Objetivos generales.....	354
10.3. Objetivos específicos.....	357
10.4. Limitaciones y logros del estudio.....	360
<b>11. Conclusiones.....</b>	<b>364</b>
11.1. Conclusiones generales.....	364
11.2. Recomendaciones didácticas.....	371
11.2.1. Contextualización de la comprensión lectora.....	371
11.2.2. Desarrollo de la comprensión lectora.....	372
11.2.3. Integración de la comprensión lectora.....	379
11.3. Líneas de futuro trabajo.....	380
11.3.1. Corrientes e investigaciones actuales.....	380
11.3.2. Proyectos personales.....	383
11.4. Punto final.....	385
<b>12. Bibliografía.....</b>	<b>387</b>
<b>13. Anexos .....</b>	<b>403</b>
13.1.1. Anexo 1: Carta de consentimiento de los alumnos .....	403
13.1.2. Anexo 2: Parrilla para las observaciones .....	404
13.1.3. Anexo 3. Parrilla de las preguntas de reflexión al final de la actividad de comprensión.....	407
13.1.4. Anexo 4. Parrilla de preguntas para la entrevista en profundidad al profesor...	409
13. 2. Listado de figuras.....	410

# **1. Introducción**

## **1.1. Necesidad de la investigación**

### **1.1.1. Razones académicas**

Estamos convencidos de la gran importancia que tiene la lectura en el aprendizaje de una lengua extranjera, en nuestro caso el español (a partir de ahora ELE). En primer lugar, es importante a través de los textos que se trabajan en clase: lo escrito impregna todo el proceso de aprendizaje. Los alumnos necesitan leer para entender los enunciados, para hacer las actividades, para entender la gramática, etc. Además, la comprensión lectora es una parte muy importante en todos los exámenes. Como manifiesta Acquaroni (2004: 943), “la lectura constituye una herramienta imprescindible para el desarrollo de la vida académica”.

La razón principal por la que se investiga este campo es porque se percibe un problema en las clases de ELE. Por una parte, creemos que en las clases o no se encuentra el tiempo o no se sabe atender, seguramente por desconocimiento, falsas creencias y hábitos adquiridos sin cuestionar, a los factores y pasos que hay que tener en cuenta para trabajar la comprensión lectora a un nivel profundo. Por otra parte, muchos docentes utilizan los textos de los manuales sin trabajar la comprensión de manera profunda, a nuestro parecer. En muchas ocasiones, tanto docentes como manuales trabajan la comprensión lectora solo de forma evaluativa o con un foco lingüístico. Y aquí consideramos que la comprensión lectora debería ser una gran ayuda en el aprendizaje de una lengua y que puede consistir en mucho más que leer un texto en clase y contestar unas preguntas. Con esta investigación intentamos cubrir ese vacío que hemos detectado, al menos en el contexto cultural en el que nos movemos, que es ELE en Europa.

No se tiene conocimiento de que exista un estudio similar al que proponemos aquí. Por ello apreciamos una necesidad de investigar sobre cómo los docentes trabajan la comprensión lectora en clase y más concretamente los siguientes puntos:

- a) cómo usan docentes y alumnos los textos de los libros de texto para ELE;
- b) qué aporta cada docente a una determinada tarea del libro;
- c) cómo se modifican estas tareas en el día a día y con las circunstancias de cada curso, clase y sesión;
- d) cómo se planifican, aplican o implementan estas tareas en el aula; qué se quiere conseguir mediante estas tareas, cuál es el objetivo;

- e) cómo se trabajan los componentes lingüísticos-discursivos, socioculturales y afectivos;
- f) cómo se integran las tareas de comprensión lectora con las otras destrezas.

De nuevo según nuestro criterio, los presupuestos que adoptan muchos docentes respecto a la comprensión lectora en la clase de ELE tienen estas características:

En primer lugar, al tratarse de la enseñanza de una lengua extranjera (a partir de ahora L2, conscientes de que el español para muchos alumnos es la tercera o cuarta lengua), se supone que el alumno llega a las clases de ELE con la comprensión lectora ya desarrollada en su primera lengua (a partir de ahora L1). Este puede ser el primer posible error en el que se basa la enseñanza porque, según el *European Report of Reading* (2011), uno de cada cinco alumnos de los 27 países de Europa sufre problemas con la comprensión de textos en su lengua materna. Por consiguiente, en la práctica educativa, es necesario partir de un análisis diagnóstico para averiguar cómo es la comprensión lectora de los nuevos alumnos y, tras los resultados, trabajar (junto con otros profesores de lengua, si esto es posible, principalmente en su L1) para ayudar al alumno a superar sus dificultades, en caso de que estas existan. El problema reside en que normalmente un profesor de ELE no está preparado para esta tarea porque, en principio, no es parte de su formación.

En segundo lugar, el hecho de que tengan las habilidades y las estrategias lectoras desarrolladas en su primera lengua no es equivalente a que las puedan utilizar del mismo modo en la lectura de L2. La transferencia de habilidades y estrategias de una lengua a otra no se realiza en todas las ocasiones de forma automática y, como dicen Sinatra et al. (2002: 68, en Grabe, 2009: 226), “little attention has been devoted to developing instructional methods that might foster automaticity of comprehension strategies”. A menudo los alumnos tienen escasa conciencia de las habilidades cognitivas y metacognitivas (deducir, inferir, extraer ideas principales, ser conscientes de su comprensión, entre otras) que usan al leer en su L1 porque las utilizan de manera inconsciente e integrada. Esa inconsciencia dificulta que algunos alumnos puedan transferir determinadas habilidades lectoras, ya adquiridas, a las situaciones de lectura en L2. Por ello, consideramos que es necesario realizar tareas explícitas, ya que como afirma Grabe (2009: 335), “strategies are developed in the course of instruction, with teachers providing direct instruction while students are reading course texts”. De este modo se favorecerá esta toma de conciencia y se trabajarán aquellas habilidades y estrategias que todavía algunos alumnos no tengan tan desarrolladas y, por consiguiente, se facilitará la transferencia de un idioma a otro.

En tercer lugar, hay una creencia generalizada tanto por parte de los alumnos como por parte de los profesores, de que la falta de comprensión de un texto se debe casi exclusivamente a la cantidad de palabras desconocidas que aparecen en el mismo. Debido a esta creencia, en el aula, al trabajar un

nuevo texto, se dedica mucho tiempo a explicar el léxico desconocido con la suposición de que, una vez las palabras hayan sido aclaradas, el texto será comprendido también automáticamente. No obstante, además del léxico, existen otros componentes como las estructuras lingüísticas, la ortografía, la estructura y la tipología de textos y los componentes socioculturales y afectivos, que también afectan a la comprensión y que en la mayoría de las veces se ignoran ante el protagonismo del léxico. Por otra parte, la comprensión de un texto es algo más profundo y el hecho de que el léxico sea conocido no presupone que el texto sea comprendido, ya que hay varios niveles a los que deberíamos atender. Si tenemos en cuenta la taxonomía de Bloom y su revisión por Anderson y Krahwohl (1956, 2001) en el aprendizaje existen niveles de orden inferior y superior. Estos son recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Si queremos que la comprensión de un texto se convierta en aprendizaje de lengua, hay que atender a todos estos niveles y no quedarse en solo los dos primeros.

En cuarto lugar, creemos que la gran mayoría de textos se utilizan en clase:

- 1) como presentación de ítems lingüísticos que son objeto de enseñanza, como estructuras gramaticales o léxico, en los que el texto sirve solo para ofrecer ejemplos contextualizados de estos ítems;
- 2) para incrementar el conocimiento sociocultural de las comunidades que hablan ELE. Veamos ambos aspectos con más atención.

Sobre el primer punto, en principio, no tenemos nada en contra. Por supuesto que un texto puede ofrecer una contextualización excelente como input para una estructura lingüística. Por ejemplo, si queremos presentar el imperativo, ¿qué mejor que utilizar una serie de anuncios en los que esta estructura aparece con tanta frecuencia? El problema comienza cuando se utilizan textos totalmente artificiales “rellenos” de imperativos y solo se atiende a la gramática y se abandona la comprensión del texto global. Nosotros creemos que la comprensión lectora en sí, como destreza lingüística, tiene un “poder” enorme, como afirma Krashen (2004a), en el aprendizaje de una segunda lengua, y que no debería servir solo como marco del estudio de la lengua. En cuanto al segundo punto, en principio tampoco nos posicionamos en su contra. Estamos de acuerdo en que los textos ofrecen un contexto adecuado y una oportunidad para tratar temas culturales. No obstante, consideramos que, si solo se utilizan los textos con esta finalidad, hacemos perder al estudiante una maravillosa oportunidad de aprender más lengua.

En quinto lugar, consideramos que en muchas ocasiones la realidad del aula es ofrecer un texto a los alumnos, leerlo en alto mientras se explican las palabras desconocidas e inmediatamente pasar a una tarea evaluativa para ver lo que se ha comprendido. Estamos totalmente de acuerdo con Grabe

(2009: 334) cuando apunta que “teachers assess comprehension rather than teaching comprehension through postreading questions”. De este modo, los alumnos que hayan comprendido el texto, cumplirán bien con la tarea y los que no lo hayan comprendido, no lo realizarán bien y seguirán sin comprenderlo. Si no se hace nada para que los alumnos aprendan a comprender mejor, de poco habrá servido la actividad. También es frecuente que, al finalizar la actividad, se corrijan las tareas en grupo y que participen solo aquellos alumnos que tienen las respuestas correctas. Como consecuencia, los que ya entendían, no han aprendido nada nuevo y los que no han entendido tampoco. No estamos en contra de que se utilicen preguntas de evaluación sobre los textos para que tanto el estudiante como el docente analicen el desarrollo de la comprensión lectora, pero esto es solo una parte del trabajo. Los docentes deben trabajar con los alumnos las estrategias y los recursos para comprender mejor y esto solo se consigue con actividades y tareas que guíen al lector a comprender, no a evaluar.

Por último, consideramos que algunos de los conceptos didácticos fundamentales para la práctica de la enseñanza la comprensión lectora (contextualización, motivación, interacción, etc.) son todavía poco conocidos o insuficientemente aplicados en el aula de ELE. Por ello, esperamos que nuestros datos y reflexiones puedan aportar orientaciones y ejemplos para superar esta limitación.

Por consiguiente, en esta investigación partimos de la creencia de que muy pocas veces y con pocos textos se trabaja la comprensión lectora en sí, es decir, se utiliza un texto para enseñar a aprender a comprender mejor. El objetivo de este proyecto es observar lo que hace un grupo de experimentados profesores, estar en el aula con ellos, hablar con estudiantes y docentes para descubrir la mejor forma de trabajar los textos y sus tareas. De esta forma, esperamos descubrir la actuación más efectiva por parte del docente para el desarrollo de la comprensión lectora de los aprendices de ELE.

### **1.1.2. Razones personales**

Durante el transcurso de mi máster en Ciencias de la Educación en la Universidad de Sussex (Reino Unido), desarrollé mi TFM sobre la comprensión lectora, específicamente sobre la importancia de la fluidez lectora, el impacto del léxico desconocido y el trabajo de las estrategias necesarias para comprender mejor. Esta investigación fue muy enriquecedora, pero al final sentí que todavía me quedaban muchas preguntas por contestar. Me gustaría, a través de este doctorado, investigar sobre la aportación y la apropiación que realizan los docentes a las tareas de lectura propuestas en los libros de texto. En concreto, cómo los docentes presentan los textos y preparan a los alumnos motivándolos y activando sus conocimientos previos; cómo siguen las instrucciones y las



propuestas del autor del manual o las modifican y por qué motivos; en qué momentos y de qué forma las utilizan en la secuencia didáctica; con qué objetivos se realizan estas tareas; cómo las integran con otras destrezas (audiovisual, expresión e interacción oral y expresión e interacción escrita) o con otros componentes del lenguaje y del discurso, como el léxico, la gramática, la ortografía y la pragmática; cómo se estudia la tipografía y la disposición de los textos en la página y cómo se relacionan los textos y las tareas con los componentes afectivos y socioculturales.

Debido a mi formación académica tanto en la licenciatura habiendo estudiado Filología Inglesa como habiendo realizado el Máster en una universidad inglesa y por mi experiencia profesional tanto en Inglaterra como en las escuelas internacionales, la lengua inglesa se ha convertido para mí en una segunda L1. De ahí, que la mayoría de mis estudios e investigaciones hayan sido en esta lengua y que por consiguiente la mayoría de las citas sean en inglés. De todos modos, he intentado leer todo lo posible en español percibiendo al mismo tiempo que para los autores de habla española las referencias también eran de lengua inglesa. Estos son los que empezaron el camino en el estudio de la L2 y los grandes autores siguen influyéndonos. Aunque estoy segura de que poco a poco y sin olvidar a los grandes maestros muchas otras lenguas están dando pasos agigantados en la investigación de segundas lenguas y ya empezamos a ver los resultados.

Como parte de esta investigación se me ofreció la oportunidad de realizar una estancia de tres semanas en Georgia State University, donde pude trabajar con la doctora Victoria Rodrigo, especialista en comprensión lectora y alumna de Krashen. Durante esta estancia tuve la oportunidad de hacer añadir una observación de clase más al existente corpus. El contexto en esta universidad era muy diferente al de la Universidad de Múnich, donde tuvo lugar el resto de la investigación, y este contraste hizo que comparara y cuestionara y de esta forma pude aportar nuevos datos para el proyecto.

Una parte importante de la estancia fueron las múltiples conversaciones que mantuve con la doctora Victoria Rodrigo, con una visión cognitiva sobre la comprensión lectora, para lo que se tuvieron que ordenar mis conocimientos y creencias para poder argumentar. En el campo en el que estoy realizando el doctorado, bajo la supervisión del doctor Daniel Cassany, el enfoque es sociocultural, lo que indudablemente ha influenciado esta investigación. Estar enfrentada a estas dos posturas hizo que tuviera que reconciliarlas y definirme en mi enfoque.

Como parte de la estancia visitamos un congreso FLAG, que es la asociación de Georgia de los profesores de español y portugués. Allí, además de presentar conjuntamente con la doctora Victoria Rodrigo un taller de tres horas con el título “Confeccionar materiales para la comprensión lectora”, pude visitar tres talleres, los tres sobre comprensión lectora. Me sorprendió mucho ver el contenido

de los mismos. Soy consciente de que no se puede generalizar, que EEUU es muy grande y que esta asociación y estos talleres son solo una muestra particular. Pero estas fueron algunas de las conclusiones a las que llegué.

- 1) Se habla de las clases tradicionales, que se consideran aquellas que están basadas en la gramática y en las que se utiliza principalmente la L1 como lengua vehicular.
- 2) Los alumnos no deberían leer hasta que tuvieran un cierto nivel, por lo que la comprensión lectora no tiene lugar al menos hasta los cursos intermedios.
- 3) Las teorías de Krashen sobre la lectura tienen una gran vigencia.
- 4) Se cree que los alumnos deben conocer prácticamente todo el léxico (un 90% o 95%) antes de emprender la lectura de un texto.
- 5) Hay, al menos en este congreso, una llamada a una nueva renovación de la Respuesta Física Total (Total Physical Response) como método para llegar hasta la lectura.

Antes de continuar debería aclarar que siendo consciente y conocedora de que la lectura hoy en día se desarrolla en buena parte con pantallas y en la red y que, como consecuencia se introducen nuevas variables en la práctica, este aspecto no forma parte de mi objeto de estudio y que, por ello, de aquí en adelante cuando analice la forma de trabajar los textos, me referiré siempre a las actividades con formato de papel.

Del mismo modo, no quiero dejar de mencionar que hay muchos otros aspectos de la lectura que no forman parte de mi objeto de estudio, pero que no por ello considero menos importantes. Entre ellos están: la lectura extensiva, unida al desarrollo de hábitos lectores; la educación lectora y literaria, el uso de diccionarios u otros materiales de apoyo, la selección de textos y la evaluación de la comprensión lectora. Me referiré a estos temas en el apartado de líneas de futuros trabajos al final de la tesis. La naturaleza de una tesis hace que haya tenido que centrarme en un ámbito específico para poder hacer un análisis profundo y este es: el aula y las tareas de comprensión lectora con textos que propone el docente a sus alumnos, cara a cara, durante un periodo de tiempo breve (una clase).

Pero volviendo a mis razones personales y debido a mi profesión de autora de materiales (tanto en papel como digitales) y formadora de profesores, siento que, por una parte, debería aprovechar los dos polos de mi experiencia: cómo se tratan los textos en los manuales y cómo se enseña la comprensión lectora en los cursos de formación o en los talleres prácticos; y, por otra, debería seguir investigando concretamente en el momento actual sobre la influencia que la actuación del docente y las tareas que acompañan al texto tienen en el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos. Estas han sido las razones principales para querer llevar a cabo este nuevo proyecto.

Soy consciente de que mi profesión de autora de didáctica me va a influir “demasiado” en la redacción de esta tesis, que mi “voz de investigadora” se verá en algunas ocasiones empañada por la voz de formadora. Este es uno de mis grandes retos. Espero que la investigación sea satisfactoria y algún día poder haber aprendido lo suficiente para poder ayudar, como consecuencia, a otros docentes con una buena incorporación del trabajo de la comprensión lectora en sus clases y ser capaz también de escribir libros en los que los textos tengan unas buenas tareas que ayuden a mejorar la comprensión lectora.

Comenzaré la tesis por escribir el Marco Teórico y el Estado de la Cuestión, dividido en los enfoques y las prácticas docentes, que aportarán las bases teóricas a cada uno de los puntos de las preguntas de investigación. Es decir, si vamos a investigar, entre otros, sobre los conocimientos previos, el papel del léxico o las tareas que se proponen con las lecturas de los textos habrá que conocer primero lo que dicen reconocidos autores al respecto. Después en la Metodología explicaremos la posición etnográfica y los métodos cualitativos, así como las herramientas que serán utilizadas: observaciones, cuaderno de campo y entrevistas en profundidad. A continuación, pasaremos a la Recogida de datos y su posterior Análisis. Finalmente, volveremos a los objetivos y a las preguntas de investigación para tratar de contestarlas tratando de extraer unas Conclusiones a través de los Resultados. Para completar la tesis se tratarán de formular unas propuestas didácticas para el trabajo de la comprensión lectora en el aula y unas líneas de trabajo para futuras investigaciones.



## **2. Objetivos y preguntas de investigación**

### **2.1. Objetivos generales**

El objetivo general de esta investigación consiste en describir y fundamentar la mejor manera (o maneras) en que el docente puede llevar a la práctica las tareas de lectura de una forma efectiva para ayudar a los aprendices de una L2 (en nuestro caso el español) a desarrollar la comprensión lectora como parte del aprendizaje de una lengua.

Es importante resaltar desde el principio que esta investigación no trata de plasmar en una estadística lo que la mayoría de los profesores hacen, sino que ha tratado de buscar contextos con profesores con experiencia a los que se les pedía observar un grupo con el que estaban trabajando, porque la finalidad es tratar de sacar buenas prácticas (actividades, tareas, técnicas y actitudes). En total, el objetivo general es extraer y construir conocimiento sobre lo que funciona al tratar de ayudar al alumno con la comprensión lectora. Como corresponde a una investigación etnográfica, no se parte de una hipótesis, pero sí de una necesidad, como hemos explicado en las razones para esta investigación, y una sospecha y preocupación de que los textos en el aula se podrían trabajar mejor.

De acuerdo con Ellis (en van Lier, 2004), en el aprendizaje de una L2 los elementos mediadores pueden ser otras personas (profesores, estudiantes, usuarios de Internet, etc.), las lenguas (maternas, segundas o extranjeras) y otras herramientas culturales (materiales, como los libros o los dispositivos tecnológicos; o inmateriales, como los símbolos, los conceptos o las creencias). Es importante poder obtener un corpus amplio y bien documentado de intervenciones del docente en el aula, así como de actos de lectura y comprensión de ELE para poder analizar cuáles son las acciones más eficaces, las instrucciones, las prácticas y las dinámicas de aula o las tareas que facilitan mejor la comprensión del aprendiz. Nuestro planteamiento es explorar, describir y analizar cómo aprende a comprender un texto en situaciones concretas un alumno —y con qué ayudas del docente— para poder sistematizar pautas generales (en la medida que eso es posible) que podamos transferir a diversidad de contextos.

Pretendemos:

- 1) analizar cómo se usan (y se adaptan) las tareas de comprensión lectora de los libros de texto;
- 2) conseguir un corpus de la actuación de varios docentes usando materiales que ellos han elegido;
- 3) identificar los momentos efectivos y la resolución de problemas en el proceso de llevar a cabo una tarea de comprensión lectora por parte de docentes expertos;

- 4) descubrir las estrategias y técnicas más efectivas para ayudar a los alumnos al desarrollo de la comprensión lectora y
- 5) examinar los distintos factores emocionales que afectan a la comprensión.

Del mismo modo intentaremos identificar cuáles son las mejores formas de presentar un texto, dar instrucciones para la tarea y llevar la gestión del aula, principalmente la dinámica de grupos y un feedback constructivo en las actividades de lectura, así como su integración con otras destrezas a través de actividades de post-lectura. En último término se cree que gracias a esta investigación se podría beneficiar:

- 1) al alumno a mejorar la comprensión lectora en las clases de ELE y de ese modo poder aprender de una forma más efectiva español;
- 2) a los docentes en cuanto se les darían herramientas y orientaciones para buscar y adaptar textos y actividades más apropiados para el desarrollo de la comprensión lectora;
- 3) a las editoriales, y en particular a los autores de libros de texto, para crear textos y tareas que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora.

## **2.2. Objetivos específicos**

Los objetivos específicos que nos planteamos son estos, agrupados según se vinculen con los docentes o los aprendices:

Sobre los docentes:

- 1) documentar, describir, analizar e interpretar la selección y adaptación que hacen los docentes de la tarea o tareas, con sus presentaciones del texto, instrucciones, dinámicas de grupos, modalidades y propósitos, para un posterior análisis en el que se explicitará la medida de su efectividad;
- 2) analizar la integración de estas tareas de comprensión lectora con el resto de destrezas lingüísticas (expresión e interacción oral y expresión e interacción escritas) y con el plan de clase y el currículo que siguen los docentes;
- 3) explorar la manera en que los alumnos son guiados a través de las actividades, el papel del trabajo cooperativo (el número y naturaleza de las interacciones, los roles que adoptan y las relaciones que se establecen entre los miembros del grupo y su comportamiento) y la actuación improvisada que el docente tendrá a medida que surjan preguntas, comentarios, problemas a resolver o las dificultades y aciertos de los involucrados;

- 4) observar y definir los distintos tipos de corrección (de tener lugar), feedback y andamiaje que promueven los docentes para ayudar a los alumnos a darse cuenta de lo que han entendido y cómo lo han hecho y a entender lo que no se había entendido antes a través de un modelo, las estrategias metacognitivas y otras actividades;

Sobre los alumnos:

- 1) identificar los conocimientos y recursos que los aprendices incorporan a su repertorio: ítems lingüístico-discursivos (ortografía, léxico, gramática, pragmática), conocimientos culturales y herramientas lingüísticas (diccionarios, traductores, etc.) o de consulta sobre aspectos culturales (páginas web, recursos audiovisuales, otros libros, etc.)
- 2) analizar el componente afectivo con el que se enfrentan a los textos y tareas;
- 3) describir las estrategias de comprensión tanto cognitivas como metacognitivas que los alumnos utilizan. Esta descripción incluye la explicitación de en qué momentos son requeridas y cómo son aplicadas.

### **2.3. Ajustes en el plan de investigación**

En el plan de investigación en el primer año de doctorado el título era: *Estudio de textos y tareas para el desarrollo de la comprensión lectora en libros de texto de ELE y su uso, contextualización e integración en el proceso de aprendizaje en clase por el docente*. A medida que se fue realizando la investigación, como corresponde a un enfoque etnográfico en el que las preguntas de investigación tienen un dinamismo que les permite ser constantemente revisadas a medida que de forma inductiva se va creando nuevo conocimiento, la investigación se fue alejando cada vez más del título original por varias razones:

#### **A) Respecto a los textos**

Este fue uno de los temas que causó mayor indecisión en la investigación. El diseño inicial preveía que eligiéramos un conjunto predeterminado de textos y que los propusiéramos a los docentes observados antes de la observación de clases para que ellos prepararan una sesión con los mismos, según su modo de trabajo. Por una parte, se veía que este planteamiento podía ofrecer datos más claros y comparables al tener menos variables. Pero, por otra parte, al adoptar una postura etnográfica como investigadores, el hecho de imponer el mismo texto a los docentes, les gustara o no, fuera apropiado para su grupo de alumnos o no, y en ese momento en concreto o no, producía muchas contradicciones, no solo con la postura de investigación sino con los mismos enfoques de la enseñanza. Por lo tanto, decidimos que los textos iban a ser elegidos por los propios docentes

observados para no interferir en la clase. Quizás el profesor tenía ya un material diseñado por su cuenta que había trabajado en más ocasiones y con el que se sentía seguro o quería utilizar un texto que ya estaba en el manual, con una u otra adaptación.

Por otra parte, aunque iniciamos esta investigación con el propósito de analizar los textos elegidos por los alumnos desde diversas perspectivas (modelo lingüístico, género, secuencias discursivas, léxico, gramática, etc.), abandonamos este camino al constatar que constituía un estudio muy cercano al de los libros de texto y que nos alejaba del núcleo de nuestras preguntas, que se refieren a la actuación del docente en el aula en tareas de comprensión lectora.

#### B) Respecto a la tarea

Al igual que ocurría con los textos, se barajó la posibilidad en un principio de no solo escoger los textos sino también la tarea. La razón era la misma. Se consideraba que, si se partía de un mismo texto y con las mismas tareas, entonces se iban a poder sacar datos más limpios sobre la actuación del profesor, que es lo que se quería investigar. Al considerar estas posibilidades más profundamente se llegó a las mismas conclusiones que con los textos y estas eran que la elección de las tareas era demasiado manipulativa, ya que a algunos docentes podían no gustarles las tareas, o podían ignorar los conocimientos teóricos que se escondían detrás de ellas, o podían no saber bien cómo ponerlas en práctica porque no coincidían con su forma de actuar en clase o sus alumnos no respondían bien porque no estaban acostumbrados a ese tipo de tareas.

#### C) Respecto al libro de texto

Se estudió al principio la posibilidad de utilizar textos y tareas sacados de algún libro de texto en particular. Al rechazar, como hemos mencionado anteriormente, la elección de texto y tareas por parte de la investigadora, también rechazamos la idea de hablar de libros de texto para dejar a los docentes la libertad de escoger sus textos y tareas bien de fuentes auténticas, o dejarles que simplificaran o incluso crearan sus propios materiales. De hecho, ocurrió que los textos empleados en las observaciones tenían fuentes muy diferentes y esta es una variable que tampoco vamos a considerar en la tesis.

Por consiguiente, la parte que permaneció en la tesis que partió del plan de investigación fue: *Uso, contextualización e integración en el proceso de aprendizaje en clase por el docente de la comprensión lectora.*



## 2.4. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación se diseñaron desde el principio, ya para el plan de investigación porque estas eran esenciales para centrar los puntos a investigar. Después se fueron creando las categorías y esto influyó también en la redacción de las preguntas, debido a que las categorías tenían que responder a estas preguntas, lo que significaba que, al ir desarrollando las categorías, las preguntas también tenían que cambiar. No obstante, de forma inductiva, y gracias al pilotaje de una de las observaciones, se fueron ajustando hasta conseguir estas preguntas definitivas, que nos han permitido obtener los datos, creemos, de una forma efectiva.

### **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

#### **1. Antes de la lectura: ¿Cómo prepara el docente al alumno antes de leer el texto?**

- 1.1. ¿Cómo motivar a leer y ayudar con el componente afectivo?
- 1.2. ¿Cómo activar los conocimientos previos?
- 1.3. ¿Cómo ayudar a afrontar léxico desconocido en el texto antes de leerlo?
- 1.4. ¿Cómo dar y comprobar las instrucciones?
- 1.5. ¿Cómo centrar la atención en el propósito de la lectura?

#### **2. Durante la lectura: ¿Qué hace el docente para ayudar al alumno a comprender el texto mientras lee?**

- 2.1. ¿Cómo se realizan las lecturas?: ¿En silencio, en voz alta, una vez, más veces, el texto completo o partes?
- 2.2. ¿Cuáles son las dinámicas que se siguen?: ¿Hay interacción entre profesor y alumno, alumno y recursos y entre los alumnos y qué efectos tiene?
- 2.3. ¿Intervienen otras lenguas además de la meta en la ayuda a la comprensión?
- 2.4. ¿Cómo se atiende al léxico durante las lecturas?

#### **3. Después de la lectura: ¿Qué hace el docente?**

- 3.1. ¿Cómo se ponen en común y/o se corrigen las tareas?
- 3.2. ¿Cómo comprobar lo que comprende cada alumno?
- 3.3. ¿Cómo ayudar a reflexionar sobre cómo se ha leído y cómo se ha sentido?
- 3.4. ¿Cómo se aplica lo comprendido en el texto al conocimiento del alumno?

#### **4. Materiales y tareas de lectura**

- 4.1. ¿Cómo son los materiales de apropiados y útiles y qué influencia tienen en las actividades de leer, comprender y aprender?
- 4.2. ¿Qué tareas propone el docente?

## 2.5. Visión general de la tesis

Antes de continuar, nos gustaría ofrecer un resumen de los contenidos de la tesis en este gráfico. Con ello, nuestra intención es resaltar desde el principio el sentido circular que queremos dar a esta tesis. Si se parte de un título de tesis, unos objetivos y unas preguntas de investigación, se vuelve a ellos al final para responder, contrastar, y asegurarnos de que la integración de los conocimientos adquiridos ha sido realizada.



**Figura 1. Contenidos de la tesis en forma circular**

### **3. Marco Teórico**

Nos gustaría comenzar este apartado definiendo la naturaleza de la lectura para después analizar su proceso y los niveles de la comprensión lectora. Asimismo, consideramos importante hacer un recorrido del tratamiento y consideración de esta destreza a lo largo de la historia de la metodología. Para terminar, analizaremos lo que implica leer en una L2, sus diferencias con la lectura en L1 y la importancia que tanto la L1 como las otras lenguas conocidas del lector tienen en la comprensión lectora.

#### **3.1. La naturaleza de la lectura**

Hay múltiples definiciones de lo que significa la comprensión lectora y nosotros nos hemos inclinado por la de Koda: (en Hedgcock y Ferris, 2009: 15) quien sostiene que es “a complex, multifaceted pursuit requiring the continuous deployment and integrating of multiple operations”. Nos gusta esta definición porque incluye la complejidad de la comprensión lectora, con lo que estamos de acuerdo, y la multiplicidad de factores (disposición y motivación, calidad y claridad del texto, necesidad y/ propósito de la lectura, conocimiento del tema y de la tipología del texto niveles que intervienen en el proceso. Con estos niveles nos referimos tanto a los llamados inferiores, entre los que se incluyen los perceptivos, como los llamados superiores donde ya está implícito la extracción de significado.

El estudio de la comprensión lectora es amplísimo y, por ello, en este Marco Teórico solo nos hemos querido concentrar en aquellos puntos teóricos que son esenciales para analizar los datos correspondientes en esta investigación. Como postulan Duke et al., “we must understand how skilled comprehenders construct meaning, so we can help students learn to construct meaning in the same way” (2011: 52, en de Brevick, 2015: 2).

Habría que comenzar por aclarar que en esta tesis nos centramos en los “textos fijos”, esto es, textos en papel. La razón no es porque los consideremos más importantes que los textos digitales de la red, sino porque creemos que, en el aula de ELE, al menos de momento, la gran mayoría de docentes trabajan con manuales y con textos impresos y esta es nuestra área de investigación. No por ello dejamos de reconocer que el proceso de lectura está cambiando con los textos dinámicos y multimodales y con los hipertextos. Sabemos que “cada vez hay más pruebas de que la navegación en el texto digital requiere habilidades específicas” (OECD, 2011; Rouet, Vörös, y Pléh, 2012, en el Marco teórico de lectura de PISA (2018: 21); a partir de ahora PISA, 2018) y que estas deberían ser

objeto de investigación y de incorporación en el aula. De todos modos, consideramos que otros componentes de la lectura pueden ser compartidos entre la lectura en papel y la lectura en pantalla y que, por ello, nuestra investigación con textos en papel en el aula también puede ser relevante para la práctica de la lectura con pantalla en el aula.

### 3.2. El proceso de la lectura

Para empezar, es importante destacar que no hay un lugar determinado en nuestro cerebro dedicado al proceso de lectura, sino que se utilizan varias áreas cerebrales (área de Wernicke, centro de Broca, Los centros de Luria inferior y superior y el tálamo entre otros) simultáneamente. Esta es una de las razones de la multiplicidad de factores que intervienen y la complejidad del procesamiento de la misma. Hay muchos modelos que tratan de explicar el proceso de la lectura o de algunos de sus componentes. Grabe (2009: 83) analiza muchos de ellos: “models of reading comprehension abilities and also models of word recognition, models of syntactic processing, models base on empirical evidence and metaphorical models”. Nosotros hemos elegido solo los más reconocidos, puesto que estos no son el objetivo de nuestra investigación. No obstante, sí queríamos ofrecer un resumen de estos modelos para un mejor entendimiento de la comprensión lectora. Dichos modelos siguen siendo objeto de polémica al no haber un acuerdo completo entre todos los especialistas:

- El modelo ascendente, traducción del término inglés *bottom-up* (conectado con el conductivismo en los años 40 y 50, y entre otros autores, con Gough, 1972 y LaBergue y Samuels, 1974), considera que el proceso lector avanza del grafema a la palabra y de ahí a la generalidad del texto, mientras el cerebro va decodificando significados y de una manera automática comprendiendo el texto. Por lo tanto, se considera un proceso secuencial y unidireccional y parece que lo más importante es el texto y no tiene en cuenta ni al lector y su propósito de lectura ni al contexto. Este modelo, que estuvo rechazado durante mucho tiempo, como todo lo conductivista, por la desconsideración tanto de los procesos mentales como de los componentes sociales y afectivos, actualmente goza de alguna más aceptación por la relevancia de las investigaciones centradas en los movimientos de los ojos, el funcionamiento del cerebro y la importancia que tiene el input visual.
- El modelo descendente, traducción del término inglés *top-down* (conectado con sus precursores: Smith, 1971 y Goodman, 1969, 1982, en Alderson, 20000: 16), entiende que la lectura empieza por el texto general hasta llegar a la palabra y al grafema y que implica la contribución casi exclusiva del lector. Hay variaciones dentro de este modelo y quizás la de más influencia es la

protagonizada por Goodman (1967), que habla de *sampling, predicting, confirming y correcting* (en Alderson, 2000: 19). Esto es, ir tomando ejemplos, haciendo predicciones, confirmándolas o rechazándolas y por consiguiente corrigiéndolas. De esta manera, el lector comienza a leer identificando pistas gráficas del texto, que le permiten predecir estructuras gramaticales y significados, para después ir confirmando o no esas hipótesis a la vez que va aplicando sus conocimientos previos tanto de la lengua como del mundo.

- El modelo interactivo que, en cierto modo, combina los dos modelos anteriores y que aparece en los setenta, pero se consolida a partir de los años ochenta (Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980; Kintsch y Van Dijk, 1983). El punto más relevante de este modelo, como señala Grabe (1991: 384, en Alderson, 2000: 18), es que el proceso de lectura ya no se cree *serial* sino *parallel*. Esto significa que no se sucede un proceso detrás de otro, que no es secuencial, sino que existe al mismo tiempo una combinación de los dos modelos y se realizan simultáneamente. De esta forma el texto activa los conocimientos del lector y estos conocimientos se aplican a lo que se va extrayendo del texto. Por lo tanto, este modelo cree que la construcción del significado se crea en esta interacción de los conocimientos que el lector aporta con la información que reside en el texto. Como afirma Rodrigo (2019: 9):

“el proceso de lectura implica dos subprocesos: el de identificación, o procesamiento ascendente, por el que el lector reconoce los signos lingüísticos para finalmente descodificar el texto y el de interpretación, o procesamiento descendente, por el que el lector aplica su conocimiento previo para darle significado al texto”.

Este modelo no se puede entender sin la teoría de los esquemas cognitivos (Rumelhart, 1977), llamada normalmente simplemente la teoría de los esquemas porque la comprensión dependerá de cómo el lector active y actualice los esquemas mentales que posee, ya que el conocimiento que aporta el lector dependerá de los esquemas cognitivos que haya ido construyendo a través de sus conocimientos y experiencias. Al ser estos diferentes en cada lector, aunque el texto sea el mismo, las interpretaciones serán diferentes. Pero además como explica Acquaroni (2004: 947) hay otros dos fundamentos teóricos: “la atribución de un carácter constructivo a la memoria (...) y el desarrollo de la lingüística del texto”.

Merece la pena mencionar el modelo interactivo compensatorio, proclamado por Stanovich (1980, 86), que trata no solo de la interacción del lector con el texto sino también de la interacción de los conocimientos del lector entre ellos mismos. Stanovich sostiene que los déficits que tiene el lector, por ejemplo, de estrategias en el reconocimiento de palabras, tiene que compensarlos de alguna

forma, por ejemplo, con conocimientos relativos al tema o al contexto y de este modo irá aplicando en lo que mejor vaya procesando. Este modelo produce controversia y no es aceptado por muchos expertos.

Nosotros por nuestra parte, consideramos el proceso de comprensión lectora desde una perspectiva constructivista, es decir, consideramos la lectura como la construcción paulatina y activa del significado de un texto según la interpretación del cada lector de acuerdo a sus esquemas cognitivos y debido a la interacción continua entre el contexto, el lector y el texto. Queremos resaltar la palabra “activa” porque durante muchos años la comprensión lectora fue etiquetada junto a la comprensión auditiva como una destreza pasiva, contrastándolas con la expresión oral y escrita, que se consideraban activas, ahora denominadas productivas. Extensamente se denomina destreza receptiva, incluso en el último informe del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2018) (a partir de ahora MCER) y en el de Pisa (2018). A nosotros nos sigue sin gustar esta denominación porque parece significar que se recibe y que el lector no actúa, que no aporta nada al texto y preferimos el término de destreza “interpretativa” por el carácter interactivo del lector con el texto y su interpretación personal.

Después de estudiar los modelos del proceso de la comprensión lectora, ahora sería interesante analizar los componentes necesarios para estos procesos. Según la investigación del National Reading Panel (2000) estos son cinco:

- 1) Conciencia fonémica
- 2) Fonética
- 3) Fluidez
- 4) Léxico
- 5) Comprensión

En la decodificación tiene lugar la conciencia fonémica, es decir, se adjudica un sonido a cada letra y, como resultado, se reconocen las palabras. Según Samuels y Kamin, (1984: 195, en Tracey y Morrow, 2017: 197) “these systematic phonemes are abstract representations of speech that are related to sounds but not the sounds themselves”. No obstante, no todos los investigadores están de acuerdo que al leer se asocia inmediatamente las letras a la lengua hablada. Por ejemplo, Smith sostiene (1971, en Alderson, 2000: 13) que los lectores “proceed directly to meaning, and do not go via sound”. La hipótesis de la ruta dual de Belinchón (1992), como afirman Villalba y Hernández (en CARABELA, 2000: 98), es que “las palabras más frecuentes se reconocen por la ruta visual mientras que las de menor frecuencia de uso y las desconocidas son más fácilmente identificables por la fonológica”. Iremos analizando el resto de los componentes a lo largo de este apartado.

### 3.3. Los niveles de la comprensión lectora

En el apartado de la naturaleza de la lectura ya nos hemos referido a los niveles inferiores y superiores en el proceso de la comprensión lectora, pero hay varias clasificaciones y denominaciones sobre los mismos. Sánchez Miguel (2010) propone tres niveles: superficial, profundo o interpretativo y crítico o reflexivo. Catalá et al. (2008) se inclinan por: literal, inferencial y crítico y definen el primero como la información que hay en el texto y lo explican de este modo: “Entendemos por comprensión literal el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto (...) Pero también comporta la reorganización de la información recibida (2008: 16). Cassany (2006: 49) afirma: “Podemos leer las líneas (lo literal), entre las líneas (lo implícito) y detrás de las líneas (la ideología o el punto de vista, los valores y los presupuestos). Nosotros estamos de acuerdo con esta definición de los niveles y lo tratamos de explicar de la siguiente manera:

- 1) El primer nivel, el literal, trata de leer y comprender lo que está escrito en el texto. Para ello, el primer paso es la decodificación. Pero hay veces (Zarobe y Zarobe 2011: 131) que “podemos comprender todas las palabras y estructuras de un texto, y sin embargo no entender el texto”. Esto nos demuestra que en la comprensión de un texto hay muchos más componentes además de los que aparecen en el texto.
- 2) El segundo nivel, el inferencial, trata de leer entre líneas o como denomina Cassany, “tras las líneas” (2006), lo que está implícito, aunque no aparezca en el texto. Esto conlleva un nivel interpretativo.
- 3) El tercer nivel, el crítico o reflexivo, trata de ir, una vez más como define Cassany, “detrás de las líneas”; requiere llegar al nivel sociocultural en el que se encuentran las ideologías, los valores, las convenciones y los presupuestos para ser capaces de realizar una lectura crítica y reflexiva.

Para finalizar esta breve síntesis sobre los niveles en la lectura, nos gustaría recordar las taxonomías de Bloom y Krathwohl (1956, 2001) y los pasos que proponen para llegar a un auténtico aprendizaje, porque como docentes de ELE nuestro objetivo final, en cuanto a la lectura también, es que los alumnos aprendan la lengua meta. Nos gustaría lanzar una serie de preguntas comparando estas taxonomías con el proceso de comprensión lectora y esperamos que, al tenerlas en cuenta, sean contestadas en el desarrollo de este Marco Teórico:

- Recordar: ¿Recordamos solo lo que comprendemos o se puede comprender y luego olvidar?
- Aplicar: ¿Lo que se lee siempre tiene que ser aplicado inmediatamente después de ser comprendido o se puede comprender y no aplicar?

- Analizar: ¿Es necesario para comprender un texto fijarse en su tipología, estructura y organización, propósito y audiencia, el lenguaje que contiene, la intención y el tono?
- Evaluar: ¿Qué papel desempeña el pensamiento crítico, cuestionar la opinión y los datos, justificar una postura o un argumento en la comprensión de un texto?
- Crear: ¿Creamos o inferimos gracias a nuestros conocimientos y experiencias previas lo que no aparece en el texto de forma explícita? ¿Nos ayuda lo comprendido a producir tanto de forma oral como escrita?

Como hemos visto la comprensión puede tener varios niveles y la pregunta consiste en cuántos niveles se tienen que alcanzar para poder decir que comprendemos un texto. Cassany (2018: 15) expone la comprensión de los niveles de la siguiente forma: “La comprensió no és un fenomen categòric, de blanc o negre, sinó que té un ventall ampli de grisos més o menys foscos. Podem entendre un escrit només una mica, amb més detalls o del tot”.

### **3.4. La comprensión lectora en la historia de la metodología**

La lectura se ha tratado de forma diferente a través de los diversos métodos y enfoques (Acquaroni, en Vademecum, 2008: 956-957). Nos parece importante en esta investigación hacer un rápido recorrido sobre el papel de la comprensión lectora en los últimos años para entender mejor el momento en que estamos.

En los inicios de la enseñanza de lenguas extranjeras, en los llamados “método tradicional o de gramática y traducción”, el texto era la base. Este se traducía, analizaba y aprendía, e incluso algunas partes se memorizaban. Después, con la llegada de “las corrientes metodológicas de base estructural” (métodos audio-oral, estructuro-global-audiovisual y situacional), el texto consistía mayormente en diálogos, al tener la lengua hablada preferencia sobre la escrita. El escrito servía como contexto y modelo a lo que se quería producir oralmente. En el enfoque comunicativo, “la comprensión lectora empieza a ser un fin en sí misma, y se incorpora a la secuencia didáctica” (Acquaroni, en Vademecum, 2008: 956-957). En este enfoque se dan relevancia a las cuatro destrezas o habilidades, y la comprensión lectora, junto con la auditiva, forma parte de las destrezas pasivas, luego denominadas receptivas. Se da importancia a los textos auténticos (tomados de situaciones reales, no elaborados particularmente para la enseñanza) y se empiezan a publicar lecturas graduadas para fomentar la lectura extensiva. En el enfoque por tareas, la comprensión lectora toma un papel más interactivo, el texto constituye “un material fuente”, sobre todo como input. Se prefieren los textos auténticos y se continúa considerando la comprensión lectora como una destreza receptiva.



Hoy en día la comprensión lectora, a nuestro modo de ver, no ha experimentado todavía un gran cambio y sigue relegada a unos textos que aparecen en los manuales y que están al servicio del aprendizaje de lengua o de los elementos socioculturales. Sigue sin tener especial protagonismo y tampoco se trabaja su desarrollo. La mayoría de manuales incluye textos considerados auténticos, normalmente desde los primeros niveles. Nada indica que se trabajen los tres niveles de lectura, a los que nos acabamos de referir. Hay autores, como Alderson (2000: 8), que proclaman que los alumnos en los niveles iniciales de aprendizaje solo pueden comprender lo que está formulado literalmente y explícitamente en el texto; en los niveles intermedios, ya se puede llegar a un nivel de inferencia, a entender lo que se implica, y solo en los niveles avanzados se puede llegar a una comprensión crítica de los textos. Koda (2005: 23) afirma que: “limited L2 knowledge inhibits L2 learners from using their previously acquired L1 skills”.

No obstante, programas como el PAI (Programa de los Años Intermedios del Bachillerato Internacional), que implementan muchas escuelas internacionales, formulan que “el trabajo con textos requiere que el alumno piense de forma creativa y crítica sobre lo que lee y que sea consciente de las opiniones, actitudes y referencias culturales presentadas en el texto escrito” (Guía de Adquisición de Lenguas, 2014: 9). Y debe “comprender el texto, fundamentando su opinión y respuesta personal mediante pruebas y ejemplos” (idem, 2014: 9), por lo que se incorporan varios niveles de comprensión lectora ya en los primeros años.

### **3.5. Leer en una lengua extranjera**

#### **3.5.1. Las diferencias entre leer en L1 o L2**

Podemos considerar que algunos aspectos de la comprensión lectora son universales y que se aplican tanto en una L1 como en una L2. Según Grabe, (2009: 110) estos aspectos tienen que ver con: “the nature of cognitive-processing mechanisms and universal concepts of language knowledge”. El mismo autor afirma que “many, if not most, of the effective instructional practices in L1 settings will also be effective in L2” (2004: 59).

Por una parte, podemos partir de la base de que es necesario que el buen lector de L2 sea un buen lector en su L1 para pasar a plantearnos si esto es suficiente. No obstante, autores como Hudson (2007: 73) sostienen que “second language proficiency plays a greater role than does first language reading ability” en el acto de leer un texto y construir la comprensión. El problema puede surgir si los docentes de L2 no están formados en el campo de la comprensión lectora y, por consiguiente, no saben aplicar las prácticas necesarias que se utilizan en una L1. Además, debemos ser conscientes

de lo difícil que es “for teachers to learn how to teach comprehension strategies” (Pressley y Harris, 2006: 273).

Asimismo, hay que tener en cuenta el llamado “Matthew Effect” (Stanovich, 1986) que consiste en que “in reading, the rich get richer and the poor get poorer”. Con esta denominación de pobres y ricos lectores, nosotros interpretamos por *rich* buenos lectores, que tienen fluidez y comprenden al aplicar todas las estrategias y por *poor*, aquellos lectores a los que les cuesta comprender el texto, que no tienen la necesitada fluidez o las estrategias necesarias. Esto significa que con seguridad aquellos alumnos que sean buenos lectores en su lengua podrán serlo en la L2, porque siguiendo la idea del versículo de la Biblia de donde procede el Efecto Mateo, los alumnos que lean mucho leerán mejor y como leen mejor leerán mucho.

No obstante, otros muchos factores que intervienen en el desarrollo de la comprensión lectora en L2 no son exactamente los mismos, o no se aplican en el mismo grado, que los que intervienen en la L1 (Barnett, 1989; Grabe y Stoller, 2013; Hedgcock y Ferris, 2009). Hemos intentado resumirlos:

- Al leer en una L2 el lector ya ha aprendido a leer en una L1, lo que significa que muchas de las cuestiones del aprendizaje de la lectura, como la automatización en la decodificación, ya se han superado, aunque hay que tener en cuenta, como apunta Cassany (en Zarobe, 2011: 119) que “la experiencia letrada previa de los aprendices de un idioma extranjero puede ser muy diversa”.
- Cuando el niño empieza a leer en su L1 ya ha estado en contacto con la lengua durante años, normalmente seis, más o menos, y su vocabulario es extenso, al menos a nivel receptivo (de unas cinco mil a ocho mil palabras, en Grabe, 2009: 130). Al comenzar a leer en una L2 el conocimiento de la lengua meta es limitado y, por eso, hablamos del denominado *umbral lingüístico* (Cummins, 1976), que se refiere al mínimo de competencia lingüística (léxico, estructuras gramaticales, capacidad de reconocimiento ortográfico, etc.) que un lector de L2 debe poseer para poder afrontar un texto con unas mínimas garantías de comprensión. A esto hay que añadir la cantidad de horas al día en que el lector de L2 está expuesto a esa lengua o si es solo durante las clases de L2.
- Las razones para leer en una L2 a veces son muy limitadas y estamos de acuerdo con Grabe (2009: 135) cuando explica que a veces en las clases se lee más para realizar “language-learning assignments rather than to build new academic skills and knowledge bases”.
- Para algunas personas leer en una L2 significa atender a un nuevo alfabeto, y posiblemente a unas nuevas convenciones de organización del discurso escrito (direccionalidad de la grafía, sistema de escritura, etc.). Es muy diferente aprender a leer en español para un chino que para

un francés. Creemos que podemos coincidir en que las dificultades para el primero, en principio, serán mayores, dada la distancia superior entre las lenguas y culturas. De todos modos, aunque compartan el mismo alfabeto también se tiene que aprender una nueva ortografía.

- Al leer en una L2 parece haber una tendencia a concentrarse más en el modelo ascendente (*bottom-up*) porque, siguiendo a Koda: (2005: 259), “under develop information-extraction skills overtax working memory capacity, diminishing attention space for global text features.” Como consecuencia, se tiende a leer palabra por palabra y de ahí que en cuanto el lector de L2 se encuentra un vocablo desconocido se produzca un bloqueo y no se pueda seguir. Esto lo confirma la psicología cognitiva que dice que “se da un tratamiento insuficiente o un entorpecimiento de las operaciones de bajo nivel (procesamiento del léxico, por ejemplo), lo que dificulta el acceso a las operaciones de alto nivel (uso del conocimiento previo), y por tanto la comprensión general del texto (Gaonac’h, 2000, 2003, en Zorobe y Zorobe, 2011: 130). De nuevo Koda (2005: 20) confirma esta teoría al sostener que incluso los buenos lectores “function like novices, exhibiting many of the same problems as unskilled readers”.
- En la lectura en L2 el esfuerzo cognitivo es mayor. Se procesa el léxico, las estructuras gramaticales y morfológicas, e incluso en algunos casos la grafía. Esto nos lleva a la pregunta de Alderson (1984, en Grabe 2009: 146): “Is second language reading a reading problem or a language problem?”. El mismo Alderson contesta en cierto modo años más tarde al afirmar que “knowledge of the second language is a more important factor than first-language reading abilities.” (2000: 39). Por lo tanto, cuando el conocimiento de la L2 no es suficiente, el lector tiene que compensarlo con otros componentes como la familiarización con tema, el tipo de texto u otros conocimientos previos que forman parte de las competencias de alto nivel y, como postulan Zorobe y Zorobe (2011: 131), estas “pueden y deben educarse, sobre todo cuando las lenguas-culturas son diferentes entre sí, ya que entonces esas competencias no tienen tantas posibilidades de ser movilizadas con éxito”. Como argumenta Grabe (2009: 109), “Generally speaking, the linguistic differences, or linguistic distance, between any given L1 and L2 will be a factor to consider in L2 reading development”.
- Las estrategias de lectura no son siempre transferibles automáticamente de la L1 a la L2. Esto se debe, como plantea Koda (2005: 190), a que “efficient use of L1 strategies cannot occur until sufficient L2 proficiency has been achieved” o, como opina Yamashita, (2002) a que se transfieren mejor las estrategias que son independientes de la lengua. Sin embargo, otros autores (Goodman, 1973; Coady, 1979) creen en la Hipótesis de la Interdependencia o la

Hipótesis de la Habilidad subyacente común (Common Underlying Proficiency), que postula que las habilidades lectoras adquiridas en la L1 se transfieren automáticamente y por defecto o de manera natural a la L2 y, por lo tanto, no habría más que activarlas. En cuanto a las estrategias puede ocurrir también, sobre todo en un contexto académico que los lectores de una L2 desarrollen más las estrategias metacognitivas al ser más conscientes de lo que están leyendo.

- Los lectores de una L2 puede que no estén acostumbrados a cierta información que contienen las palabras. Por ejemplo, los verbos en español dan información en cuanto a la persona, el número y el tiempo y puede ser que los lectores se centren más en la primera parte del verbo para reconocer el significado, perdiendo esta otra información.
- Si coincidimos con Cassany (2011) cuando sostiene que “leer es un verbo transitivo” y “que no existe una actividad neutra o abstracta de leer, sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana”. Reconocemos de este modo el componente social de la lectura. El lector de L2 debe enfrentarse a un texto escrito por un miembro de otra comunidad y en la mayoría de las veces dirigido (exceptuando los textos auténtico-pedagógicos de los que hablaremos más tarde) a otra comunidad lingüística diferente a la del lector. Las diferencias socioculturales no son tan fáciles de reconocer y no son tan frecuentemente explorados. Grabe (2009: 139) nos enseña que estos factores no son “as well understood by teachers and educational researchers in comparison with the factors identified as experiential and developmental -cognitive differences”.
- En una L2, el lector tiene la ayuda de todo su capital lingüístico, o sea, del conocimiento que tenga de otras lenguas, no solo de su lengua materna. Conviene recordar que muchos alumnos se acercan a ELE como segunda, tercera o cuarta L2.

### **3.5.2. La importancia de la L1 y las lenguas previas**

En cuanto al conocimiento de lenguas (incluida por supuesto la L1 como una más), Koda (2005) afirma que aprendemos a leer no con la influencia de otras lenguas, sino que leemos con todas las lenguas que conocemos previamente. Esto es, mientras intentamos comprender un texto, no solo la L1 sino todas las otras lenguas que conocemos, incluso si no las conocemos bien (solo sabemos algo de léxico, o podemos leer en esa lengua, aunque no hablarla), todas ellas y en cada uno de sus aspectos y niveles se ponen en funcionamiento y nos ayudan a comprender mejor el texto que estamos intentando leer en ese momento. Esto puede hacerse de forma consciente o inconsciente.

Muchos han sido los estudios que se han realizado, como asegura Koda (2005: 15), sobre “the extent and manner in which L1 processing skills are incorporated in L2 processing (eg., Green y Meara, 1987; Hancin y Nagy, 1994; Juffs, 1998; Koda, 1990b, 2000; Wang, Koda, y Perfetti, 2003)”. Los alumnos al realizar las tareas que acompañan a los textos de forma colaborativa, de tener una lengua en común, utilizarán con frecuencia esta, sobre todo en los niveles menos avanzados. Hay argumentos científicos claros para no forzar a hacerlo en la lengua meta, desde diferentes disciplinas: 1) la psicología cognitiva: el acceso a la memoria es más rápido con la L1; el enfoque sociolingüístico: es difícil hablar en L2 con alguien con quien siempre has hablado una L1; 3) la distinción L1-L2 sirve bien para regular las distintas situaciones: lo que interactuamos en L1 y lo que se refiere a la tarea en L2.

En nuestro contexto de ELE, tenemos que tener en cuenta que normalmente el aprendizaje del español (al menos en Europa) consiste en una tercera o incluso cuarta lengua. Por lo tanto, muchos de los estudiantes cuando aprenden español ya conocen otras lenguas, y es importante que se ayude a los alumnos a activar también estos conocimientos para que consigan una mejor comprensión. Además, no se puede olvidar que al leer en una L2 existe una continua transferencia de una lengua a otra. O'Malley y Chamot (1990: 120) la definen como el uso de “previous linguistic or prior skills to assist comprehension”. Esto es debido a que estas otras lenguas aprendidas o conocidas pueden ayudar (incluso más que la L1) en el desarrollo de la lengua meta porque una lengua aplica elementos de la otra y viceversa. Y además, como sostiene Koda, (2005: 14) “the more transfer, the easier and better L2 comprehension”. Para ser capaces de realizar esta transferencia, Ringbom (1992: 102) considera que es necesario que se haya percibido “some cross-linguistic similarity” y añade que “the closer the perceived distance, the more (positive) transfer there is” (1992: 105). En resumen, como postula Koda (2005: 13) “cross-linguistic interactions are central to L2 processing”.

En lugar de transferencia también podemos utilizar intercambio bidireccional. Por ejemplo, no solo los conocimientos de la L1 y otras lenguas se aplican a la lengua meta, sino que lo que se aprenden en la lengua meta (podrían ser las estrategias metacognitivas) pueden ser posteriormente aplicadas a la L1 o a las otras lenguas conocidas. Por ejemplo, podemos encontrarnos con el caso en el que determinados aprendices no hayan puesto en práctica sus habilidades metacognitivas para reflexionar sobre la comprensión lectora en su L1 y que, al aprenderlas en la L2, luego las puedan aplicar a su L1. Otro ejemplo sería el de hacerse conscientes de la habilidad de deducir o de inferir ideas en su L1, para poder aplicarlo luego a la L2. La transferencia en la comprensión, como propone Ringbom, (1992: 102) es un “overt transfer, in which some cross-linguistic similarity has been perceived between L2 input and existing or potential L1-based knowledge”. El nuevo MCER

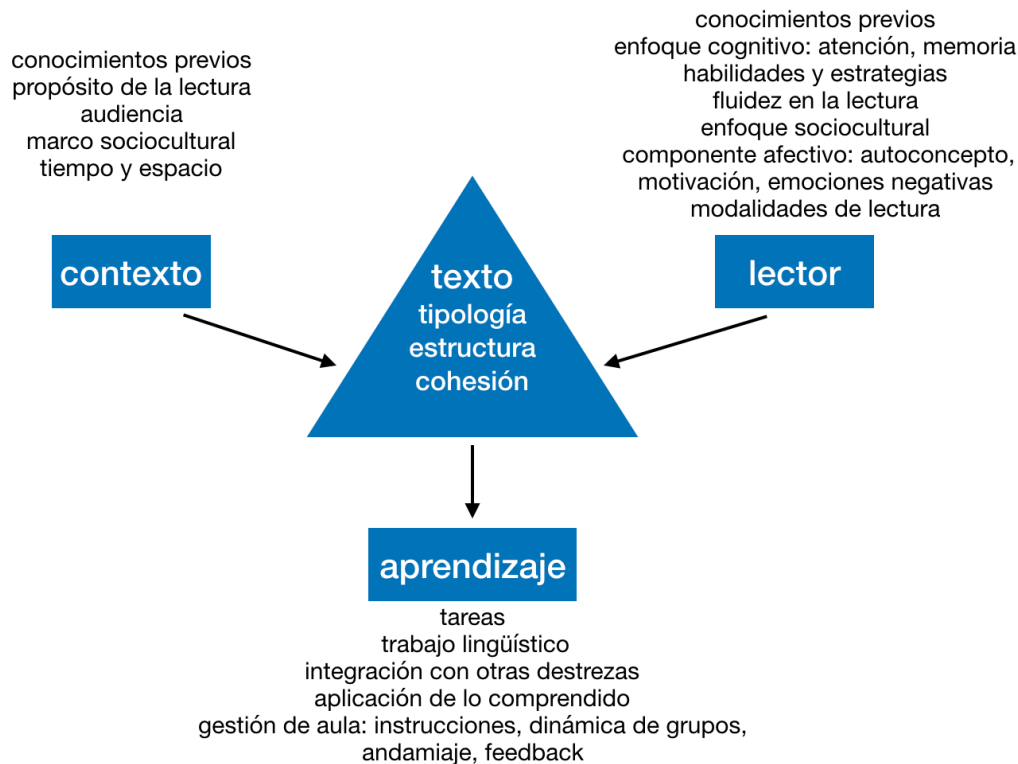
(2018: 28) habla de la importancia que hay que dar al plurilingüismo y “recognise words from a common international store in a new guise”.

Al referirnos a las distintas lenguas que se utilizan en la comprensión lectora debemos al menos mencionar, aunque no sea el ámbito de nuestra investigación, el papel de la mediación y la traducción. Consideramos que estas dos actividades lingüísticas han estado apartadas —e incluso a veces han sido rechazadas y menospreciadas— de la enseñanza de ELE durante mucho tiempo, al menos en algunos países. El MCER (2018) ya hablaba de su importancia, pero en la nueva versión (2018) se le da más relevancia. Asimismo, observamos su incremento tanto en conferencias y talleres como en artículos. Por mediación se pueden entender muchos tipos de actividades: Turnbull y Sweetnam (2017:133-154) proponen leer en la L2 y discutir en la L1, ya que en su investigación demostraron que esta práctica producía mejores resultados que leer y discutir en L2. Otra forma de utilizar la mediación consiste en leer primero el texto en la L1 para obtener una mejor comprensión y luego hacerlo con el mismo texto en la L2 —aunque esto exige disponer del mismo texto en las dos versiones.

En definitiva, creemos que falta mucho por investigar en este campo tan interesante como, por ejemplo, la traducción individual, es decir, el hecho de que, al leer en una L2, muchas veces el lector (aprendiz o experto) va traduciendo internamente a su L1 para comprender mejor el escrito. O, como dice Mayor (Carabela 2000: 19), que “se comprende un texto escrito en una L2 a partir del texto que resulta en su traducción al L1”.

#### 4. Estado de la Cuestión: Enfoques

Hemos intentado resumir en un gráfico, para ofrecer mayor claridad, los fundamentos teóricos que vamos a tratar en este apartado.



**Figura 2: Fundamentos teóricos en cuanto a la comprensión lectora**

En los apartados siguientes analizaremos los dos enfoques sobre la comprensión lectora con más aceptación actualmente, que son el cognitivo y el sociocultural. En principio parece que estos dos modelos se oponen, pero nosotros consideramos que, aunque la lectura es un proceso que tiene lugar en gran parte en el cerebro, la actividad mental lectora forma parte de una práctica social. En esta práctica se usan unos artefactos (los textos) que están distribuidos en una comunidad lingüística (un contexto social) y en la que los factores emocionales influirán en la comprensión.

A continuación, estudiaremos los componentes objeto de estudio en esta investigación, analizaremos las teorías vigentes que hay detrás de ellos actualmente y aprovecharemos para ir dando nuestra visión de los mismos y las razones por las que queremos investigar exactamente estos

puntos. Entre los componentes están: la activación del conocimiento previo, la atención y la memoria, la fluidez en la lectura, las habilidades y las estrategias, la motivación, el autoconcepto y la autoeficacia como lector. Además, haremos un estudio de las modalidades y los propósitos de la lectura, los tipos de textos y las tareas, además de estudiar la división de estas tareas en lo que nosotros denominamos: tareas de comprensión, asimilación y evaluación. Dedicaremos un apartado al trabajo y la atención de los componentes lingüísticos como el léxico, las estructuras gramaticales y la ortografía y hablaremos de la integración de la comprensión lectora con otras destrezas, como la expresión e interacción oral y la expresión e interacción escrita. Para terminar, llevaremos todos estos conocimientos al aula y analizaremos cómo podría ser su gestión en las tareas de lectura: instrucciones, dinámica de grupos, corrección, puesta en común y feedback para terminar con la aplicación de lo aprendido al proceso de aprendizaje individual de cada alumno.

#### **4.1. El enfoque cognitivo**

El enfoque cognitivo se centra en las capacidades intelectuales que se necesitan para realizar una labor de comprensión lectora. Es difícil establecer el procesamiento cognitivo, pero gracias a la tecnología vamos aprendiendo más; lo que ya es medible es que “eye movements reflect our cognitive processing of the text while reading” (Rayner, Chace, Slattery, y Ashby, 2006), en Tagucci et al, 2016: 107).

Consideramos que los factores cognitivos desempeñan un papel esencial en el proceso de la lectura porque “at the core of comprehension is our ability to mentally interconnect different events in the text and form a coherent representation of what the text is about”. (Kendeou et al., 2007 en Grabe, 2009: 39). Además, como afirma Bernhardt (2005: 140), operan “synchronously, interactively and synergistically” al leer en la L2 junto a “L2 language-specific factors including vocabulary and syntactic skills”. Hay que tener en cuenta que el proceso de lectura se suele dividir en dos componentes: el primero consiste en la decodificación y el segundo en la creación de una representación mental significativa. En el proceso de la lectura se crean unas representaciones mentales que son el resultado de lo que se está comprendiendo, junto a los conocimientos previos, y de esta manera se va creando un significado, unas relaciones semánticas que el lector va construyendo a través de un procesamiento inferencial. Diferenciando de lo anterior, Koda (2005: 6) divide este proceso en tres elementos: “decoding, text-meaning construction and assimilation with prior knowledge”. Nosotros integramos el segundo y el tercero porque consideramos que al construir el significado ya se van asimilando los conocimientos previos.



A continuación, trataremos de la activación de los conocimientos previos, la atención, la fluidez en la lectura y la memoria, que dentro de todos los factores cognitivos nos parecen los más relevantes para nuestro trabajo. Es relevante la activación de los conocimientos previos porque creemos que el proceso de lectura es individual, que cada lector aborda la lectura desde su conocimiento. También es importante la atención porque, sin ella, no puede tener lugar la lectura. Asimismo, la fluidez resulta imprescindible por su relación directa con la memoria de trabajo (u operativa), que es un componente cognitivo esencial en la comprensión lectora. A las habilidades y estrategias les dedicaremos otro apartado porque estudiaremos otros aspectos que no son cognitivos.

#### **4.1.1. La activación de los conocimientos previos**

Cuando un lector se aproxima a un texto lleva consigo una gran cantidad de conocimientos que aplicará a la comprensión del mismo. Como dice Joseph Conrad: “El autor sólo escribe la mitad del libro. De la otra mitad debe ocuparse el lector”. La investigación concuerda en que la familiaridad del lector con el tema y el conocimiento del mundo que tenga sobre aquel, están íntimamente ligados a la interpretación y comprensión (Bernhardt, 2005; Brantmeier, 2006b). Por su parte, Koda (2005, 188) postula que los conocimientos previos de los lectores “essentially determines how much information can be extracted from the text”. Por conocimientos previos consideramos principalmente: el alfabeto y la ortografía; la gramática, tanto la morfología como la sintaxis y pragmática; el léxico; la tipología del texto, sus características y convenciones; las estrategias de lectura y su aplicación; el tema en particular y otras informaciones referidas en general; los aspectos socioculturales recogidos en el texto, y el conocimiento de otras lenguas y de las prácticas de lectura realizadas con ellas.

En conclusión, son muchas cosas las que aporta (o se supone que aporta) el lector al texto y a la lectura. No obstante, hay que tener cuidado con confiar demasiado en los conocimientos previos. Puede ser que estos (aunque deberían) sean inexistentes o no suficientes para poder comprender el texto. Incluso, como cuestionan Rapp et al. (2007, en Grabe, 2009: 74), dependan de la capacidad de los lectores porque “weaker readers often call up the wrong knowledge and draw wrong inferences”. Si creemos que es esencial que antes de la lectura de un texto haya algún tipo de activación de los conocimientos para su comprensión, entonces debemos asegurarnos de que estos conocimientos existan y de que no pertenezcan solo a los dos o tres alumnos que responden en las actividades previas. En el caso de que los alumnos no tengan ningún conocimiento, entonces se tendrá que ir construyendo este conocimiento previo con alguna actividad anterior a la lectura, con la ayuda de todos los compañeros, además de trabajar más lentamente el texto. Los procedimientos

más idóneos para activar los conocimientos previos (cómo se hace, con qué recursos y cuáles son los más efectivos), es uno de los puntos que tratamos de averiguar en esta investigación. Por consiguiente, partimos del convencimiento de la importancia que tiene esta activación de los conocimientos previos porque solo entonces se ponen en funcionamiento los esquemas necesarios para la comprensión.

#### **4.1.2. La atención**

Consideramos que la atención es el primer paso para la comprensión: “Only information that receives sufficient attention when it is in short-term memory will be successfully encoded into long-term memory” (Tracey y Morrow, 2017: 195). Estos autores (idem: 200) distinguen dos tipos de atención en cuanto a la lectura: externa e interna. La *atención externa* es la que se hace con los ojos, que hay que centrar en las líneas para poder comprender; a veces esto es difícil porque en la misma página o entorno hay “ruido” (estímulos o distracciones que pueden ser más atractivas para el lector que el propio texto), lo que se incrementa en los textos dinámicos y en los hipertextos. La *atención interna* reside en los procesos cognitivos y afectivos. Algunos problemas de comprensión pueden residir en la falta de atención focalizada al no fijar o ser incapaz de mantener la atención el lector sobre el texto. Varias circunstancias pueden provocar esta situación: la falta de la motivación por la imposición del texto, el estado físico o emocional en que se encuentre el alumno y las distracciones. Si existe un abuso de elementos visuales, si el texto tiene muchos colores, dibujos o fotos, estos pueden provocar distracciones en el lector. Por lo tanto, las imágenes que acompañan a un texto deben ayudar a la comprensión y no ser meramente decorativas.

Según Samuels (1994, en Tracey y Morrow, 2017: 200), la atención incluye tres componentes “alertness, selectivity, and limited capacity”. Esto implica que debemos estar alertas y fijar la atención porque no podemos procesar todo lo que percibimos a la vez, ya que nuestro cerebro funciona de forma selectiva y con una capacidad limitada. Por ello, si hay demasiados elementos desconocidos, se producirá una sobrecarga cognitiva que nos impedirá la comprensión.

Este último proceso estaría relacionado con la “automaticity theory” (LaBerge y Samuels, 1974; Samuels, 1994) que afirma que cuando la identificación de las palabras es más automática, la atención puede ir hacia otros componentes. Grabe (2009: 28) dice que “Automatic processes in reading, such as fluent word recognition, are the outcome of thousands of hours of meaningful input”. En definitiva, los recursos cognitivos del sujeto son limitados y, si puede automatizar una parte de las tareas implicadas en el proceso lector, las más mecánicas y superficiales, puede en

consecuencia dedicar más recursos a las tareas más profundas, estratégicas y complejas de construcción de significados.

#### **4.1.3. La memoria**

La memoria es esencial para la comprensión lectora, por dos motivos. En primer lugar, es relevante porque, según se va leyendo, se tiene que ir activando la memoria de todo lo que estamos necesitando para comprender, todos los conocimientos previos: lingüísticos, del tema, etc. En segundo lugar, es importante porque, según se va comprendiendo, se debe retener la información. Se necesita ir recordando para seguir leyendo y es precisamente por eso que es esencial una cierta fluidez al leer. Como expone Koda (2005: 228), “comprehension occurs only if text information is stored in memory and content retention is possible only when it is adequately understood”.

Hay varios tipos de memoria:

- Memoria a largo plazo, en la que se almacena la información convertida en significado, que transformamos en conocimiento duradero gracias al llamado “articulatory loop”, llamado el bucle articulatorio o fonológico, que Tracey y Morrow (2017: 195) definen como “the rehearsal mechanism of the mind”. Gracias a este bucle, donde se procesa la información fonológica, la memoria operativa puede recuperar información que está en la memoria a largo plazo.
- Memoria a corto plazo y memoria operativa (en muchas ocasiones se identifican), que consiste en un pequeño almacén que retiene durante un tiempo corto (unos veinte segundos) lo leído para poder extraer significado y pasarlo (o no) a la memoria de largo plazo. La memoria operativa busca en la memoria a largo plazo los conocimientos previos del lector a los que se pueden “enganchan” los nuevos datos aportados por el texto. Este tipo de memoria es limitada (unas cuatro o cinco unidades) y su función es dual, ya que consiste en computar y retener. El problema reside, como disputa Koda, (2005: 199) que “in complex tasks, simultaneously activated operations impose a heavier computational burden, leaving little room for the storage function”.
- Memoria sensorial, que en el caso de los textos escritos consiste en la retención a través de una imagen visual de los grafemas u otro tipo de símbolos, iconos o elementos gráficos (diseño, orientación de la página, elementos semióticos) unidos en bloques para poder procesarse y que dura solo unos segundos.

Gracias a las investigaciones en el campo de la Neurociencia estamos aprendiendo muchas cuestiones sobre la memoria que nos están ayudando a comprender mejor el proceso de la lectura.

Por ejemplo, Yoshida (2012: 17), gracias a uno de sus estudios, concluye que para los lectores de L2 “expository texts are more difficult to recall than narrative texts”. Esto es fácil de comprender ya que en los textos narrativos normalmente las emociones están más implicadas, y ello nos ayuda a observar la diferencia que puede existir en las distintas tipologías de textos.

También se ha confirmado, gracias a los estudios en Neurociencia, la importancia del repaso en el aprendizaje. Ahora sabemos que para que se creen nuevas sinapsis, las conexiones tienen que reforzarse y que se necesita al menos seis oportunidades de realizar una nueva conexión para que esto ocurra, como aseguran Block y Perris (2008: 121) “by allowing synapses to send the same connecting mental impulses with enough repetitions that they become permanent synaptic connections”. La relevancia que estos resultados tienen para nosotros reside en la importancia que tiene la lectura de textos (principalmente la lectura extensiva) como repaso continuo de la lengua.

#### **4.1.4. La fluidez en la lectura**

Conseguir una cierta fluidez durante la lectura es esencial para la comprensión. Su ausencia ralentiza el proceso de decodificación y puede provocar fallos en la memoria operativa, al superar los 20 segundos en que está activa, y pérdidas de comprensión. Si falta fluidez lectora, hay menos retención de lo leído; aunque se haya ido comprendiendo el significado a medida que se iba leyendo, con demasiadas interrupciones, la memoria operativa no puede funcionar. Cuanta más fluidez, menos atención se necesita.

Por *fluidez lectora* no nos referimos a la rapidez de decodificación, ni a ausencia de pausas y tampoco a la lectura en voz alta, también llamada *oralización*. La entendemos como la capacidad de leer y comprender a un ritmo tal que la memoria operativa pueda retener el significado. Como postula Grabe (2009: 33) al definir la memoria operativa “is not a “box” located somewhere in the brain; rather it is best understood as those parts of long-term memory networks that are active at any given moment.” Se trata de tener activas esas partes de la memoria a largo plazo para que se comuniquen con la memoria operativa. Como afirma Samuels (2006: 9, en Pérez, J. 2014) “la esencia de la fluidez no es la velocidad lectora ni la expresividad total de la lectura, sino la habilidad de decodificar y comprender un texto al mismo tiempo”. Rasinski (2004) insiste en este aspecto al afirmar que la fluidez es la capacidad del lector “to develop control over surface level text processing so that he or she can focus on understanding the deeper levels of meaning embedded in the text”.

Con un mismo lector la fluidez varía sin duda, porque depende del texto que se está leyendo y del motivo para el que se está leyendo, los cuales pueden modificar notablemente la lectura. Cada persona tiene un ritmo diferente de lectura producido por los distintos procesos que van teniendo lugar para construir el significado a través del texto o, como dice Stanovich (1980: 35), “should be viewed as an interactive-compensatory process”, es decir, cada lector va utilizando sus capacidades y estrategias más o menos desarrolladas y unas se compensan con otras.

El National Reading Panel (2000: 36) afirma que “fluency helps enable reading comprehension by freeing cognitive resources for interpretation”. Precisamente por esto, la causa por la que no siempre tiene lugar la fluidez durante la lectura en una L2 es porque al leer con dificultad se tienen que activar demasiados recursos cognitivos y el cerebro se sobrecarga porque hay muchos componentes a los que atender a la vez. Entre otros están:

- a) El reconocimiento de la ortografía y su equivalencia con la pronunciación. Esta dificultad se acentúa cuando la primera lectura de un texto se realiza en voz alta ante el grupo en una clase. Debido a esto, el cerebro del lector se concentra en la pronunciación correcta y fluida de los signos escritos y no puede atender al mismo tiempo a la comprensión.
- b) El reconocimiento del léxico, que en muchas ocasiones supone tratar de averiguar el significado de las palabras desconocidas por medio de habilidades y estrategias.
- c) El reconocimiento de estructuras gramaticales complejas o irregularidades, algunas desconocidas por el lector.

Koda (2005: 255), citando el National Reading Panel, sostiene que la fluidez “can be promoted through instruction”. Nosotros consideramos que es muy importante que se ayude a los alumnos a mejorar su fluidez lectora con actividades y técnicas específicas en clase. Si no poseen esta fluidez como punto de partida, todo lo demás que se haga en clase no tendrá sentido porque no habrán podido comprender el texto. En resumen, por una parte, hay que respetar el ritmo individual de cada alumno, pero por otra se puede impulsar al grupo y a cada sujeto a leer más rápido.

Según Rodrigo (2019: 59), con la que estamos completamente de acuerdo, “la lectura extensiva es una de las mejores maneras de aumentar el ritmo de lectura”. En esto coincide con otros estudios que concluyen que, para aumentar la fluidez, la lectura debe hacerse de manera continuada y con lecturas altamente comprensibles, con escaso vocabulario desconocido (Hitosugi y Day, 2004; Beglar y Hunt, 2014). Por todo esto, es necesario incorporar en nuestras clases actividades para incrementar la fluidez de lectura y llevar a cabo programas de lectura extensiva. Asimismo, estamos de acuerdo con Anderson (1999, citado por Usó-Juan en Zarobe, 2011: 206) cuando afirma que “en

la medida que este proceso se automatiza, los recursos cognitivos de la memoria operativa del lector estarán disponibles para la comprensión del texto, objetivo último de la lectura” (Eskey, 2005; citado por Usó-Juan en Zarobe, 2011: 206).

Nuestra posición es que, para desarrollar la comprensión lectora en el aula, la lectura debe practicarse mayormente en silencio. Hay que tener en cuenta que este tipo de lectura es normalmente tres veces más rápida que la lectura en voz alta. Por ello, con el objetivo de desarrollar la fluidez lectora conviene dedicarse más a la lectura silenciosa. Es interesante que hay muy pocos estudios sobre la fluidez en la lectura silenciosa (Kim et al. 2011) Quizás es debido a que es mucho más difícil de medir.

No obstante, la lectura en voz alta puede tener su finalidad y ser efectiva y recomendada para otros objetivos (comprensión oral, fonética, rasgos suprasegmentales, motivación, etc.). Parece por la práctica en clases de la lectura en voz alta que esta mejora la lectura en silencio. Rasinki et al. (2014) dicen que “while oral and silent reading share processes, there are also distinctions in the two processes. Further, the heavy emphasis on oral reading has not resulted in the needed increases in comprehension-based silent reading rates”.

#### **4.1.5. Las habilidades y las estrategias**

Antes de atender a estos conceptos, necesitamos acotar los términos “habilidad” y “estrategia”. Entendemos que las *habilidades*, también denominadas destrezas, se refieren a “information-processing techniques that are automatic” y que “are applied to a text unconsciously” (Paris, Wasik, y Turner, 1991: 611, en Grabe, 2009: 221). Mientras que las *estrategias* son técnicas aprendidas en contextos formales o informales y no son automáticas. A partir de ahora nos referiremos a ellas conjuntamente, pues a veces es difícil definir cuál es cuál porque en la realidad no son “so obviously distinct in many reading situations” (Grabe, 2009: 224) y porque su diferenciación clara tampoco aportaría avances relevantes para la práctica. Por consiguiente, con estos términos en esta investigación nos referimos a “procesos, acciones, técnicas o comportamientos” (Ruiz de Zarobe, 2011: 204) que se desarrollan durante la tarea completa de lectura. Cassany (2018: 59), se refiere a los lectores estratégicos de los que explica: “Fan servir una colla de tècniques o procediments específics per explorar un escrit, que els ajuden a comprendre’l fins allà on necessiten, de la manera mes ràpida i menys costosa possible”.

Es preciso decir que existe actualmente mucha controversia no solo en cuanto a la validez de estas estrategias sino también a su clasificación. A continuación, vamos a analizarlas con más detalle,

pero antes queremos decir que el tema de las estrategias en la lectura ha ocupado un papel, a nuestro modo de ver, demasiado predominante. Se han visto muchas veces como la panacea de toda la comprensión y, debido a ello, se han abandonado otros componentes tan necesarios como ellas. Esta es quizás la razón por la que hay tantos detractores de este concepto y sus aplicaciones al aula. Nosotros creemos que no es tanto que no se crea en la importancia de las estrategias, sino que se cuestiona ese papel tan predominante que se les ha atribuido en la comprensión. Pearson y Cervetti (2013: 531) definen muy bien esta situación cuando afirman que “strategy use has sometimes become an end unto itself, rather than a set of tools for achieving and repairing comprehension”.

#### **4.1.5.1. La clasificación de las estrategias**

Hay numerosas clasificaciones y no existe ningún acuerdo definitivo al respecto. Alderson (2000: 9) dice que algunos identifican “thirty-six different skills”. Las denominadas microskills de Munby (1978) son diecinueve y Davis (1968) define ocho *destrezas*. Block & Duffy (2008) propusieron nueve, Duke et al. (2011), ocho. Otros autores incluso dudan de que sean estrategias que se utilizan en el proceso (Mathews) sino solo en el producto, o incluso que sean más parte de un conocimiento general o que sean habilidades lingüísticas, pero no de comprensión lectora. No obstante, nosotros nos hemos atrevido a ofrecer una posible clasificación, conscientes de que es muy debatible, de que algunas estrategias podrían ir en más de un apartado, de que cuando se intenta simplificar y clasificar demasiado se cae en contradicciones porque las estrategias se solapan y se combinan. De todos modos, creemos que es válido intentar al menos una vez separarlas para su estudio, siendo conscientes de todo lo anterior.

##### **A) Estrategias metacognitivas y recursivas o de autorregulación**

Estas consisten en la consciencia de las estrategias y el control y evaluación de la lectura y se pueden utilizar tanto antes, como durante o después de la lectura. De acuerdo con Wellman (1985), dos vertientes integran los diferentes conceptos de la metacognición. La primera está centrada en el conocimiento que tienen el sujeto sobre sus propios conocimientos cognitivos; la segunda concierne a la regulación de los procesos cognitivos a través de las estrategias de control mental sobre los progresos en un aprendizaje.

Está probado que los buenos lectores son aquellos que poseen buenas estrategias metacognitivas. Block (1992, en Alderson, 2000: 347) afirma que “less proficient readers often did not even recognise that a problem existed, and they usually lacked the resources to attempt to solve the problem”. A veces los alumnos basan su falta de comprensión en la longitud del texto o en el alto

número de palabras desconocidas y la labor del docente consiste en ayudar a estos alumnos a reconocer dónde fallan sus estrategias generales y eso lo pueden descubrir poniendo en funcionamiento sus estrategias metacognitivas. En PISA (2018: 5), refiriéndose a la metacognición y a la participación en la lectura, se sostiene que estas estrategias “se destacaron con más prominencia como elementos que se pueden desarrollar, moldear y fomentar”. Al emplear estas estrategias se es consciente de cómo se lee para comprender mejor y se llevan a cabo acciones de este tipo:

- a) reducir la velocidad lectora;
- b) releer (el texto completo o partes);
- c) pasar el dedo por la página;
- d) leer en alto (para uno mismo algunas partes);
- e) pasar por alto palabras que se desconocen;
- f) planificar y preparar la lectura (uso de colores para resaltar, hacer un subrayado, etc.);
- g) hablar con uno mismo, también llamada la voz interior, para ajustar la lectura a la comprensión.

#### B) Estrategias cognitivas

Llamadas de esta forma porque, como su nombre indica, implican componentes cognitivos (de los que hemos hablado más arriba):

- a) estructurar, ordenar y organizar la información del texto a medida que vamos leyendo;
- b) hacer conexiones con nuestros esquemas, con los conocimientos previos que tenemos;
- c) predecir o anticipar, que conseguimos al activar todos los conocimientos previos;
- d) hacer hipótesis (sobre lo que se ha predicho o anticipado) del contenido del texto: ideas, palabras, etc. y verificarlas;
- e) extraer la información importante, aunque este es un tema polémico, porque como veremos en el apartado de tareas (5.4), es imposible que la importancia de ideas o datos sea general para todos. Cassany (2018: 70) señala que esto podría radicar en el texto porque “Els escrits no sempre formulen les idees de manera explícita.” Y continua postulando: “Sovint tampoc hi ha unes idees principals i unes altres de secundàries. O no queda clar quines són principals i quines secundàries” (2018:70);



- f) resumir, que es una de las estrategias más difíciles porque se tienen que poner en marcha muchas estrategias y mecanismos a la vez. Además, al igual que con las ideas importantes, el resumir un mismo texto se puede hacer de muchas maneras. De nuevo, refiriéndonos a Cassany (2018: 74), esto se explica porque un resumen “no és una reducció matemàtica d’un text”;
- g) inferir. Consiste “en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión” (Cassany, 1996: 218). Las inferencias son deducciones o suposiciones que se fundan en la evidencia que brinda el texto, o que derivan del conocimiento preexistente de una persona (Berko y Bernstein, 1999: 303, en Díaz, 2011). Sin este conocimiento previo, es imposible inferir. Hemos adoptado la clasificación que propone Acquaroni (2004: 995) basadas en Miñano López (2000), que a su vez toma de Wenden y Rubin (1987:19-20) quienes clasifican las inferencias en: interlinguales (de su propia lengua), extralinguales (de su conocimiento del mundo, pero no lingüístico) e intralinguales (del conocimiento de la propia lengua meta). A estas añadiríamos las inferencias culturales que están en el siguiente apartado.

#### C) Estrategias comunicativas y sociales

Estas estrategias tienen lugar cuando el lector se convierte en colector, o sea en lector-revisor del escrito de un autor cercano (colega profesional, compañero de clase, etc.) (Cassany, 2006). Consisten en leer y trabajar de forma cooperativa (con los compañeros y el docente) para construir el significado del texto. En el apartado de tareas veremos más ampliamente los tipos de actividades y tareas que se pueden llevar a cabo en clase para su desarrollo.

- a) parafrasear o resumir un texto y compartirlo con el grupo;
- b) explicar y preguntar a un compañero o al profesor sobre el texto, el tema, la tarea, etc.;
- c) diseñar tareas de comprensión de un texto para otro grupo.

#### D) Estrategias críticas

Estas estrategias están conectadas con el pensamiento crítico que todo buen lector debería tener para poder interpretar un texto. Corresponden al tercer nivel de lectura, del que hablábamos anteriormente y, por lo tanto, van más allá del texto, de lo que está escrito.

- a) reconocer la intención del autor: persuasiva, informativa, moralista, crítica, etc.;
- b) diferenciar los datos de las opiniones;
- c) reconocer el grado de objetividad o subjetividad;

- d) analizar la coherencia o plausibilidad de los argumentos (de ser un texto argumentativo);
- e) analizar la validez de los datos (de ser un texto informativo).

#### E) Estrategias de examen

Son aquellas que tratan de las técnicas necesarias para un examen concreto, debido al tipo de tareas evaluativas que ese examen plantea. En PISA (2018: 18), se habla de procesos de gestión de tareas y se incluye “el autocontrol y la autorregulación de objetivos y estrategias”.

#### 4.1.5.2. La importancia de las estrategias

La controversia sobre las habilidades y estrategias de lectura no está solo en su definición y clasificación sino también en la importancia de su trabajo en el aula. Hay que empezar por decir que no todos los alumnos disponen de buenas estrategias en su L1. Es decir, que, en primer lugar, no siempre están desarrolladas y, en segundo lugar, para que se puedan transferir a la lengua que se está aprendiendo es importante que los alumnos tomen conciencia de las mismas. Aquí hacemos un alto para cuestionar la palabra *transferencia* y proponer, como en Walter (2007), la palabra acceso (*access*) como concepto para referirnos a este punto. Este término describe mejor el proceso que se desarrolla: las estrategias están ligadas a la L1 y se “accede” a ellas cuando se necesitan. Hay autores que recomiendan su trabajo de forma explícita, a ser posible, no de forma aislada, porque la investigación está probando que es mejor “the use of combinations of reading strategies in natural learning situations” (Baker, 2002: 81, en Grabe, 2009: 230). Es decir, no enseñar las estrategias de forma aislada e integrarlas poco a poco en el aula y de una forma explícita.

El objetivo con la práctica de estas estrategias sería que estas se hagan automáticas para los lectores, para que no tengan que parar, como dice Grabe, “continuously needing to move to a level of conscious problem solving” (2009: 226). No obstante, para llegar a esta automaticidad, las estrategias tienen que ser trabajadas de forma continua, como afirma el mismo autor (Grabe, 2009: 230): “consistently and over a long period of time” en el aula y con la ayuda del docente.

Dicho esto, tenemos que aceptar que no todos los autores están de acuerdo en este trabajo explícito de las estrategias en el aula. Así, la recomendación anterior se contrapone a la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística (HIL) de Goodman (1973) y Coady (1979), y a la Hipótesis de la Habilidad Subyacente común (Common Underlying Proficiency), que postula que las habilidades lectoras adquiridas en la L1 se transfieren automáticamente a la L2 y, por lo tanto, no habría más que activarlas. Yamashita (2002), por su parte, cree en la transferencia de las estrategias, pero opina que se transfieren mejor las que son independientes de la lengua, es decir las que son estrictamente

lingüísticas. Pearson y Gallagher (1983: 336), sin cuestionar su validez, sostienen que “very little of explicit teaching of either comprehension strategies or strategies for monitoring comprehension occurs”, con lo que nosotros estamos de acuerdo y, por ello, creemos en su implementación.

Alderson (2000: 11) aporta cuatro razones que nos hemos permitido parafrasear, al cuestionarse el trabajo de las estrategias:

- 1) No hay suficientes pruebas empíricas que las justifiquen.
- 2) No están bien definidas.
- 3) Es muy difícil poderlas aislar y no se sabe con seguridad si se utilizan aisladas, de forma simultánea o si se solapan.
- 4) No se puede ver su aprendizaje o uso en los resultados de las evaluaciones.

Con el trabajo de las estrategias en el aula se trata de ayudar a los alumnos a convertirse en lectores estratégicos, que “no es otro que aquel que además de conocer estrategias de lectura, sabe, cómo, dónde y cuándo usarlas apropiadamente (Paris, Lipson y Wixon, 1983: 293, en Acquaroni (2004: 960))”.

## **4.2. El enfoque sociocultural**

Para nosotros leer un texto es mucho más que decodificarlo. De ahí que nuestro subtítulo de la tesis sea: “contextualización, trabajo e integración de la comprensión lectora por el docente en el proceso de aprendizaje en el aula”. Cassany (2006: 68), basándose en las ideas de Freire, afirma que “leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz.” Además, el mismo autor (2006: 10) postula que “leer y escribir no son solo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales”.

Hasta ahora hemos hablado de las capacidades y estrategias cognitivas y metacognitivas al comprender un texto escrito. Sin embargo, la lengua no es solo un sistema semiótico abstracto, sino que es una práctica social que trata tanto de la interacción simbólica con otros hablantes, quienes constituyen una “comunidad hablada”, como de la interacción de los hablantes con los textos, en una “comunidad letrada”. No debemos olvidar que se lee lo que otra persona o personas han escrito, siguiendo unas convenciones establecidas socio-históricamente dentro de una determinada comunidad.

Leer es una actividad social porque conecta a las personas. Como afirma Gee (2010: 10), es necesario estudiar y analizar todos los contextos: “not just cognitive, but also social, cultural, historical, and institutional”. Este enfoque sobre la lectura se ha denominado sociocultural por la importancia que tiene este componente, ya que en el enfoque cognitivo estaba bastante ignorado y “the social learning perspectives emphasize the importance of social influences and social interaction for literacy learning” (Tracey y Morrow, 2017: 159).

Al enseñar una lengua siempre se debe enseñar conjuntamente con la cultura o culturas de las comunidades que usan esa lengua, y también con las creencias, actitudes y valores implicados en los textos leídos, es decir, el aprendizaje de una lengua implica la socialización en el conjunto de prácticas culturales de una comunidad y “the task of sociocultural analysis is to understand how mental functioning is related to cultural, institutional, and historical context”. (Wertsch, 1998: 3, en Block, 2003: 99). Los lectores de L2 no solo deben comprender, sino que deben también adoptar las nuevas convenciones textuales, discursivas y lingüísticas (o como mínimo saber manejarlas y posicionarse ante ellas). Todos los textos tienen una ideología porque están escrito por una o varias personas que pertenecen a una época determinada en una sociedad y cultura determinada. Cassany (2018: 98) habla de la identidad del autor o autores y dice que esta “es projecta en el que escriu i, així doncs, el text acaba traspuant la visió del món, els punts de vista, el llenguatge i les creences d’aquest autor, és dir, una ideologia.

La comprensión de un texto no reside solamente en decodificar y reconocer las palabras, sino que esta es la primera parte para extraer el significado e inferir, es decir, entender muchas veces lo que no está escrito, lo que reside en lo sociocultural. Cassany (2013) explica que leer trata también de muchos otros factores, tales como conocer la estructura de cada género textual y las funciones que desarrolla y para ello necesitamos un conocimiento del mundo en general, de la naturaleza del texto, del tema, de la pragmática y también de la cultura porque “leer es un verbo transitivo”. Leemos de manera diferente y particular cada texto, en cada contexto y en cada comunidad, para hacer cosas diversas” (Cassany, en Zarobe, 2011: 108). De hecho, el componente cultural es muy difícil de transferir. “cultural literacy” es un término acuñado por Hirsch en 1987. Lo usó para implicar la importancia que tiene no solo la alfabetización en leer y escribir sino en todos los campos culturales.

El término *literacy* (Barton y Hamilton 2000: 8, citado por Cassany en Zarobe, 2011: 108), “es un conjunto de prácticas sociales, que podemos inferir a partir de los hechos de escritura, que a su vez está mediado por textos escritos”. Se refiere a lo que hacen las personas con la capacidad que tienen de leer y por eso podemos hablar de *literacy events* y *literacy practices*. Barton (2007: 37, en Hedgcock y Ferris, 2009: 4) define los primeros como “the particular activities where literacy has a

role” y los segundos como “the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon a literacy event”. En la L2, *literacy* es, de acuerdo con Kern (2000: 16, en Hedgcock y Ferris, 2009: 6), “the use of socially, historically, and culturally- situated practices of creating and interpreting meaning through texts”. Por su parte, el contexto está impregnado de lo sociocultural porque estos son diferentes en culturas diferentes. Van Esch (2010: 276-277 en Marco Ele diferencia entre *contexto general*, que incluye todos los conocimientos previos, y *contexto local*, que trata del texto en concreto. Este contexto general en un texto trataría de los conocimientos previos que el lector tiene del tema concreto que trata el texto; El contexto, trata de lo que hay en el texto que se está tratando de comprender y de las relaciones de las palabras en diferentes niveles lingüísticos: léxico, sintáctico, semántico o estilístico.

La Teoría Sociocultural considera que “human mental functioning is fundamentally a mediated process that is organized by cultural artefacts (such as language use), activities, and concepts” (Ratner, 2002, en Lantolf, J. P. et al., 2006: 197). Esto significa que es en la participación de los individuos en la sociedad, cuando los procesos de desarrollo cognitivos tienen lugar. Entre otras investigaciones, este enfoque está basado en las teorías de Vigotsky. Dentro de estas, un aspecto muy importante en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua es el concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) que, según Vygotzky (1978: 86), consiste en “the distance between the actual developmental level and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers”. En esta definición aparece también el factor interpersonal, la interacción social para el desarrollo cognitivo, el trabajo con los compañeros y el andamiaje, determinado por la guía de un adulto.

En nuestro caso concreto de la comprensión lectora en el aula, sería la ayuda del profesor o los compañeros y también de las tareas que acompañan a los textos. Siguiendo este enfoque vigotskiano, se puede ir de lo interpersonal a lo intrapersonal, también en cuanto a la comprensión lectora. Otra idea de Vigotsky es que se aprende interactuando con los *sign systems* y sin duda la lectura es uno de ellos. Se puede incluir el concepto de mediación semiótica, que también es de Vygotzky, y trata de la interacción con otros compañeros, con el ambiente o contexto, con el docente y nosotros podemos añadir, con la tarea o tareas. Se aprende interactuando con los otros.

Del mismo modo, cuando un alumno participa en una actividad se involucra en un proceso de apropiación o, siguiendo a Rogoff, una *apropiación participativa*, que ella define como “the personal process by which, through engagement in an activity, individuals change and handle a later situation in ways prepared by their own participation in the previous situation” (Rogoff, 1995: 142 en Block, 2003: 104).

Por su parte, Chartier (en Martos, 2011) forja el concepto de *apropiación* con base en el estudio de la historia de la lectura y el libro. Sostiene que los textos cobran sentido y adquieren eficacia solo a través del acto de leer y, sobre todo, que un determinado texto puede cobrar diversos sentidos de acuerdo a la identidad sociocultural de cada uno de sus lectores; es por ello que su objeto de estudio comprende tanto los textos en su materialidad como en su actividad, es decir, las prácticas alrededor de estos. De nuevo Cassany (2013: 32-33) resume que el significado de un texto “se ubica en la mente del lector” y que “lectores diferentes entienden un texto de manera diversa porque tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen un origen social” porque “el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector” (2013: 13).

Por su parte, Block (2003) define al aprendiz como un *sujeto* al que hay que exponer a un *input* comprensible, que el profesor facilitará a través de la elección de unos buenos materiales, pero después, a través de unas buenas tareas y actividades. Con todo esto podrá ayudar al aprendiz a procesarlo para ser capaz de transformarlo en output y de esta manera empieza a concebirse como un ser social e históricamente situado. Lo que se aprende a través del *input* no es solamente conocimiento. Este se interioriza y se puede aplicar en otras actividades sociales que también reconstruyen de forma activa y, en cierto grado, creativa y personal, su sentido y su función y, por tanto, alcanzan una comprensión más profunda de los mismos.

Por todo lo dicho anteriormente, si consideramos que la comprensión lectora no se reduce a la actividad cognitiva, y que *aprender*, *usar* y *participar* son acciones interrelacionadas y, a veces, inseparables, es absolutamente esencial que tengamos en cuenta este enfoque sociocultural. Además, si creemos en una educación integral, holística, en la que el docente no es un mero instructor, sino un educador, un grueso del aprendizaje estará centrado asimismo en trabajar por una parte los valores y actitudes necesarios y por otra el pensamiento crítico. La comprensión lectora es el medio ideal para todo ello.

En PISA (2018: 12) se incluye y resalta este enfoque sociocultural cuando se considera la competencia en lectura “como el fundamento para la plena participación en la vida económica, política, comunitaria y cultural de la sociedad contemporánea. (...) permite a la gente contribuir con la sociedad (...) incluye el compromiso social, cultural y político”. La lectura y la escritura han reemplazado en gran modo al diálogo oral en algunos actos esenciales de comunicación, tales como las llamadas telefónicas y los servicios de asistencia. Una consecuencia es que los lectores “tienen que entender estos nuevos géneros basados en el texto y las prácticas socioculturales asociadas” (PISA, 2018: 7). Como consecuencia, estos textos se deben también practicar en clase porque siguiendo a Cairney (1992, en Aquaroni, 2004: 950), “los lectores que han vivido en contextos

socioculturales similares comparten significados específicos y eso se verá reflejado en los textos que construyen cuando leen”. Por lo tanto, la lectura debe ser considerada a través de las diversas maneras en que los ciudadanos actúan con los textos en diversos dispositivos y las formas en que la lectura es parte del aprendizaje a lo largo de la vida” (PISA, 2018: 9).

Por otra parte, hay mucho en la lectura que son inferencias culturales y a las que hay que atender. La ideología del autor o autores y su contexto impregna todo el texto y esta lectura crítica es esencial. Del mismo modo en las tareas se debe incluir este pensamiento crítico. Por eso, si potenciamos esta actitud ante la lectura, el trabajo con los compañeros nos ofrecerá diversas perspectivas, pero esto lo tienen que posibilitar los docentes al ofrecer textos y tareas que no sean planos, que no estén demasiado manipulados, en los que pueda darse este análisis y reflexión.

En resumen, en el aula los docentes deberían incorporar este aspecto sociocultural y leer todos juntos en clase, haciendo de la lectura un acto social e incluyendo actividades de lectura cooperativa. Cassany la denomina *colectura* y otros autores la llaman “lectura conjunta, pensamiento en voz alta” (Almeida, 2008). Esta trata de compartir, discutir, pensar en alto y compartir el texto a través de varios procedimientos (dividirse los párrafos, leer en parejas, contarse las interpretaciones personales, etc.).

#### **4.3. El componente emocional/ afectivo**

A los enfoques cognitivo y sociocultural de la lectura habría que añadir el componente emocional puesto que el filtro afectivo identificado por Krashen (2004) significa que si los estudiantes están ansiosos o inseguros o contienen algún otro tipo de emoción negativa el input puede que no “reach those parts of the brain that are responsible for language acquisition” (Krashen, 2004: 130). Por lo tanto, este filtro, como nos enseñaban Krashen y Terrel (1983), también ocupa un espacio relevante en el aprendizaje de lenguas y, por consecuencia, en la comprensión lectora.

Según nos sintamos como lectores y según nuestras capacidades de comprensión, según nuestros propósitos y expectativas y nuestra actitud, todo esto afectará al modo en que comprendamos un texto. De acuerdo a la Psicología Humanística quienes, como Rogers afirmaban que la educación se había basado en “from the neck up”, cada día se da más importancia a los factores emocionales en el aprendizaje de lenguas.

Son muchos los investigadores y autores que reafirman su importancia. Según Kamil et al. (2011: 22 en de Brevick, 2015: 12) “reading also involves motivations, self-concept, and prior experiences that can reinform or diminish the reading experience” y Brantmeier (2006: 91, en de Brevick, 2015:

14) sostiene que “a positive relationship exists between personal interest, prior knowledge and comprehension”. Si creemos que la comprensión depende de la memoria y la creación de conceptos y está probado que es “literally neurobiologically impossible to build memories, engage complex thoughts, or make meaningful decisions without emotion” (Immordino-Yang 2015, en Tracey y Morrow, 2017: 148), debemos reconocer su relevancia.

Esta tendencia a tener en cuenta los factores afectivos se va incrementando día a día, como demuestra PISA (2018: 5), que menciona los cambios realizados en la comprensión lectora desde el año 2000. Estos consisten, entre otros, en reconocer “la importancia de la motivación y de las características del comportamiento”. Esto lo explican diciendo que mientras “la motivación se refiere a metas, valores, creencias en un área dada como la lectura, el compromiso se refiere a demostraciones de esfuerzo, tiempo y persistencia para lograr los resultados deseados” (Klauda y Guthrie, 2015: 240, en PISA, 2018: 34).

Son varios los aspectos emocionales, que, según Arnold (1999: 8), “are intertwined and interrelated in ways that make it impossible to isolate completely the influence of any of them”. Nosotros vamos a intentar analizar solo algunos de estos componentes.

#### **4.3.1. El auto-concepto**

Hay que ayudar al alumno a tener una actitud positiva hacia la lectura de textos fomentando su auto-concepto como lector en una L2, es decir, lo que piensa el alumno de sí mismo, de sus capacidades para poder comprender textos. De este modo, si su auto-concepto es bueno, es mucho más fácil que crezca su interés para que continúe con la lectura fuera del aula. Como aconseja Alonso (2012: 101) a los docentes refiriéndose a los alumnos: “Ayúdales a que tengan una actitud positiva y no se fijen inmediatamente en lo que no entienden sino en lo que sí entienden.” Alonso continúa poniendo el enfoque en el objetivo de la lectura: “No te ciñas a preguntas lingüísticas y de comprensión. Pregúntales si les gusta y por qué” (2012: 101).

Algunos lectores de L2, antes incluso de comenzar, ya se dan por vencidos porque seguramente por pasadas malas experiencias tanto en su L1 como en otras L2, no tienen la confianza necesaria para enfrentarse a un texto en la lengua que están aprendiendo. Lo que han hecho los alumnos hasta ahora con los textos en la clase, cómo los han trabajado con otros profesores, con otros libros, cómo los han trabajado en su L1 o en otras L2 que hayan estudiado, será de gran importancia. Y no solo es su actitud y gustos ante los textos, se trata también de sus creencias, de si ven los alumnos que es necesario leer textos para aprender español.



Con seguridad, esto es debido a que se han creado un autoconcepto negativo de sí mismos como lectores de lenguas y de ser este el caso (y se debe intentar reconocerlo cuanto antes) hay que atenderlo sin demora porque solo cambiando este autoconcepto se puede mejorar. Si a este autoconcepto negativo se añade que el profesor “obliga” a leer en voz alta a determinados alumnos o hace preguntas evaluativas sobre su comprensión para las que no se tienen más que respuestas incorrectas, con seguridad la vergüenza, la ansiedad e incluso el miedo, se apoderarán del aprendizaje impidiendo parte de la comprensión.

#### **4.3.2. La motivación**

Además de tener una actitud positiva general hacia la lectura gracias a un buen autoconcepto, se necesita una motivación particular para leer en cada situación. Por lo tanto, el docente tiene que preocuparse de cómo motivar a los alumnos antes de leer el texto. Algunos recursos son, sin pretender agotar el tema: 1) tratar los temas que más les gustan a los alumnos; 2) averiguar los formatos que más utilizan en su vida diaria y los que van a poder necesitar en español, o 3) presentar el texto de tal forma que incremente su curiosidad y lo quieran leer.

Según Sánchez (2010: 57), “la motivación intrínseca dota de una energía que se retroalimenta de la propia acción, permitiendo el desarrollo de actividades sostenibles a largo plazo”. Rodrigo (2019) añade que “disfrutar la experiencia al leer fomenta una actitud positiva hacia la lectura y promueve la confianza del alumno en su habilidad lectora” (Day y Bamford, 1998; Elley, 1991; Pilgreen y Krashen, 1993; Cho y Krashen, 1994, 2002; Dupuy, 1997; Rodrigo, 1997, 2011; Yoon, 2002; Hitosugi y Day, 2004; Hong, 2007; Rodrigo, Greenberg y Segal, 2014). En el aula se trabajan textos para ayudarles a la comprensión: a su fluidez lectora, a desarrollar las estrategias, pero también a hacerles conocedores de materiales tanto en la red como en papel para que sigan leyendo a su gusto, por sus propios intereses. Lo ideal, si el curso es continuado, es hacer una biblioteca en la que el alumno pueda encontrar los libros que le interesen, con una pequeña explicación de la historia y el nivel y una ficha para completar, de modo que pueda alimentar su autoconcepto, fluidez y experiencia lectora.

#### **4.3.3. Las emociones negativas**

Por supuesto la lectura de textos también puede provocar emociones negativas. Entre ellas están:

- a) La ansiedad. Debido a pasadas experiencias, el lector es consciente de la dificultad que tiene en entender y ya desde el principio de la actividad le envuelve una sensación de que no va a poder.

A esto se añade el tipo de tareas, ya que el alumno sabe que inmediatamente después de la lectura le van a bombardear con preguntas y ello le puede producir un bloqueo. De hecho, un estudio de Brantmeier (2005) sobre la ansiedad y la lectura, con 92 estudiantes de español de nivel avanzado, probó que la ansiedad surgía con las tareas postlectura, porque se sentían interrogados. ¿Por qué en lugar de evaluar inmediatamente lo que nosotros queremos que entiendan, empezamos por preguntar qué es lo que han entendido? Seguro que “algo” han entendido, quizás no lo que nosotros queríamos o esperábamos, pero otras cosas que pueden ser relevantes para ellos y que también nos aporta información sobre su forma de leer. Así, podríamos preguntarnos si es más importante lo que nosotros queríamos, si realmente las respuestas de esas tareas son esenciales, o si lo que queremos es desarrollar su comprensión lectora. Esto implica que los alumnos lectores se apropien de los textos por su cuenta.

- b) La frustración. Al alumno le parece que, aunque lee, no mejora su comprensión lectora. De ahí la importancia de un feedback constructivo, de un andamiaje y una modulación para que cada alumno vea lo que comprende y empiece a ver dónde estaba la información que no ha comprendido y cómo se puede llegar a ella. Solo de ese modo, dándole las herramientas oportunas, puede mejorar y la frustración se irá difuminando gracias al éxito. Por otra parte, esto cambiará cuando los textos a los que se enfrentan sean adecuados y no por encima de su nivel y conocimientos.
- c) La vergüenza. Este es el sentimiento que sienten muchos alumnos al tener que confesar en el grupo que no entienden nada. Creemos que se puede afrontar creando un clima en el aula de aceptación e integración y no exigiendo al alumno una comprensión determinada e inmediata del texto a través de unas tareas impuestas, sino preguntando qué es lo que sí ha comprendido.
- d) La incertidumbre y la ambigüedad. En principio esto puede ser una emoción negativa. Al leer un texto no estamos seguros de lo que estamos comprendiendo, pero con la ayuda del docente se tiene que asumir que esto en los primeros estadios es de este modo y que no tiene por qué ser negativo. Como dice Martín Peris hablando de la intercomprensión (Zarobe 2011: 259), “nunca todo es unívoco, nunca está todo claro en el texto, siempre hay que relacionar lo que encontramos en él con lo que conocemos de antemano”.
- e) El miedo. Cuando los alumnos tienen un mal autoconcepto y tienen miedo de leer por cometer errores “activates his or her amygdala, the fear center of the brain” (Block y Perris en Block y Perris, 2008: 122).

Si ocurre que las tareas de la comprensión se corrigen en el grupo en pleno, los fallos o carencias son abiertamente expuestos con la consecuente posible vergüenza y sentimiento del ridículo por

parte de los alumnos inseguros. Esto creará un estado de ansiedad en el lector que hará que odie las actividades de lectura. Se trata de ayudar a comprender y no evaluar. Los que son buenos lectores lo harán bien, pero aquellos alumnos que todavía tienen dificultad en despertar y aplicar las estrategias, necesitarán de ayuda.

Con aquellos alumnos que se resisten a leer, hay que hablar y sobre todo encontrar algún tema sobre lo que saben, que les guste, y ofrecer algún texto sobre esos temas. Con seguridad, debido a sus conocimientos previos, se elevará el grado de motivación y muy probablemente el de comprensión. El alumno sobresaldrá por unos minutos en la clase, siendo el experto en la materia y tendrá un efecto muy positivo en su autoconcepto y en su motivación intrínseca. Puede ocurrir también muchas veces que el alumno haya comprendido el texto, pero que la tarea no le guste o no la haya comprendido o no se encuentre a gusto con el grupo con el que está trabajando porque no siempre el fallo en la respuesta de una tarea posterior a la lectura se debe a la incompreensión del texto.

Para terminar, por supuesto los docentes también están expuestos a este filtro afectivo. A veces hay una resistencia emocional al cambio que viene dado por la inseguridad y el desconocimiento de nuevas teorías de aprendizaje y, en nuestro caso en concreto, de los nuevos planteamientos de enseñanza de la lectura, con las teorías que incluyen sobre los procesos de lectura o la corriente sociocultural, es decir todo lo referente a la teoría de la comprensión lectora. Ante esto los docentes se amparan en la falta de tiempo, en cumplir el programa y esconderse detrás de la tradición, para no afrontar la realidad de no saber cómo hacerlo y no sentirse mal por ello. Hay que cambiar también las creencias y la forma en la que los docentes se sienten al trabajar la comprensión lectora en clase con los alumnos.



## **5. Estado de la Cuestión: Prácticas Docentes**

### **5.1. El propósito de la lectura**

El propósito de la lectura se refiere a la finalidad con la que se pide al alumno que lee un texto. Sin duda, la diversidad de textos y sus características particulares influye en estos propósitos, así como las prácticas propias de cada comunidad hablada, por lo que su estudio es más complejo de lo que pueda parecer. Según Anderson, (2000a: 397, en Grabe, 2005: 7) “reading ability can be improved by teaching how to read for particular purposes”, por lo que pensamos que el alumno tenga claro el propósito de la lectura es de gran importancia.

El MCER (2018: 60) postula que “the categories for reading are a mixture between reading purpose and reading particular genres with specific functions”. En la vida real siempre tenemos una motivación o necesidad para leer un texto: por placer, para aprender, para conseguir información, etc. De no ser así, seguramente no leeríamos en un momento dado un texto determinado. Sin embargo, en el aula los textos, en principio, no se leen con este tipo de propósitos sino que son parte de la programación, de los contenidos del libro y se ofrecen (o imponen) a los alumnos aunque no exista quizás una necesidad práctica en ese momento en su vida para leer un texto determinado.

Por supuesto, esto puede resultar en un conflicto entre el propósito externo que impone el libro de texto o el docente y las necesidades del alumno. Puede resultar que, en primer lugar, el texto no le interese; en segundo lugar, que lo que se le pide en la tarea no sea el propósito con el que él o ella leería el texto en ese momento y, en tercer lugar, que al leer el texto el alumno puede haber comprendido mucho pero no lo que se le pide, por lo que en la puesta en común no sabrá responder a las preguntas establecidas causando una frustración por falta de reconocimiento de lo comprendido. En gran medida, coincidiendo con Zarobe (2011: 56), pensamos que “algunos de los fracasos en las situaciones didácticas en relación con la lectura se deben a la inadecuación entre texto y finalidad lectora, entre tipo textual y clase de lectura”. Debido a esto consideramos que el enfoque con el que los alumnos aborden la lectura de un texto hará que vean este como algo aislado de otros materiales y de su propia realidad, y la tarea como una lectura impuesta o necesaria. De este modo los alumnos centrarán la atención más en las palabras o en los componentes lingüísticos, o en el contenido. Sin embargo, si el enfoque es más profundo, entonces lo podrán ver como una forma de comprender el mundo, la cultura que están estudiando, y se centrarán más en el significado para integrarlo en su propia realidad.

Ante todo, el docente se debe preguntar el porqué de la lectura de textos en clase, porque podría ser que el propósito sea siempre, como dice Watkins (2017: 3), “to develop language knowledge and skills”. Por supuesto que podemos leer un texto con un objetivo lingüístico, es decir, para que el contexto nos sirva de *input* para comprender una estructura gramatical o un léxico determinado que el currículum establece que el alumno debe adquirir. En este punto, es importante resaltar, como lo prueban gran cantidad de estudios recogidos por Rodrigo (2019), que la comprensión lectora es una de las destrezas que más ayudan a la adquisición de la lengua. En concreto, estos son algunos de los estudios que Rodrigo menciona como:

- 1) ayuda a la gramática: Elley y Mangubhai (1983); Elley (1991, 2001); Mason y Krashen (1997); Rodrigo, Krashen y Gribbons (2004).
- 2) ayuda al vocabulario: (Pitts, While y Krashen 1989; Pigada y Schmidt 2006; Krashen 2013c).
- 3) ayuda a la producción escrita (Lee y Krashen 1996; Mason 2007).
- 4) ayuda a las destrezas orales de la comprensión auditiva y audivisual y la expresión e interacción oral: (Elley y Mangubhai 1983; Cho y Krashen 1994).

Pero también podemos utilizar el texto para aprender a través de él otros componentes como los culturales y sociales o para fomentar el intercambio de opiniones y la interacción oral a partir de un escrito, en el aula. Y para finalizar, un texto se puede utilizar para aprender no solo lengua sino *sobre* la lengua (Halliday, 1985), es decir, analizar cómo está estructurado, cuáles son los elementos de cohesión, cómo se consigue la coherencia, etc.

## **5.2. Las modalidades de lectura**

Hasta ahora nos hemos referido al propósito de la lectura en general, pero en el aula, ante un texto determinado, nos tenemos que preguntar por qué estamos trabajando este texto en este momento determinado, cuál es el verdadero objetivo. Una vez que averigüemos esto, entonces sabremos cómo leerlo, a lo que se llama *la modalidad de la lectura*.

En primer lugar, debemos distinguir la lectura en voz alta y en voz baja o, como también se denominan, la lectura oralizada (u oralización) y la lectura en silencio o silenciosa. En principio, para comprender el texto al ritmo de lectura individual de cada lector con la posibilidad de ir aplicando las estrategias, este tipo de lectura es más recomendable.

La lectura oralizada, donde bien el docente o un alumno lee o los alumnos leen unos a otros puede tener sentido y ser apropiada, si se es consciente de ello, tanto los alumnos como el docente para afianzar el proceso de decodificación de la lectura o como dice Watkins (2017: 4) para fomentar “fluent reading, showing appropriate pausing, and how texts need to be “chunked.” Puede ser un modelo de cómo se debe leer posteriormente en silencio, cómo se utilizan las estrategias, cómo se para, se hacen pausas, qué partes del discurso se van leyendo juntas, etc. No obstante, si se lee el texto por primera vez en voz alta, el lector estará atento a la pronunciación y a la entonación correctas, por lo que será muy difícil que además pueda ir extrayendo la información.

En segundo lugar, la forma en que se lee estará siempre supeditada al propósito. Es decir, se es consciente de la finalidad con la que se lee un texto y se ajustan los mecanismos de los que se dispone para hacerlo de la forma más efectiva. El hecho de que con las tareas les guíemos a que lean de una forma global o selectiva, el que extraigan una cierta información u otra, es normalmente una decisión que toma el autor que escribe el texto o el docente que propone una determinada tarea de lectura. Se supone que estos agentes han reflexionado en cómo se leería ese texto en la vida real y, de una forma artificial o simulada, se reproduce en el aula.

Es evidente que no leemos todos los textos de la misma forma en la vida real. Por ejemplo, no se lee igual una etiqueta en el supermercado cuando queremos ver si contiene o no azúcar a cómo se lee el periódico por la mañana con el desayuno o una novela o un poema en vacaciones. Estos determinados propósitos se tienen que ver reflejados en las tareas. Es importantísimo que haya una coherencia, esto es, que el alumno sepa la finalidad del texto y cómo va a leer el texto y que, si después hay una puesta en común o algún tipo de evaluación, esta se corresponda únicamente a la forma en que se ha propuesto que se lea.

Por ejemplo, hay veces que se pide poner un título a un artículo, por lo que invitamos a los lectores a que lean de una forma global el texto correspondiente. Si se quieren poner en común los títulos, la actividad debería parar ahí (a no ser que ese haga una segunda lectura) y no comenzar a exigir otro tipo de información para la que el alumno no está preparado porque no ha sido el propósito de su primera lectura.

A continuación, vamos a ofrecer una clasificación de las modalidades de lectura, pero antes queremos decir que estas lecturas no tienen siempre lugar de forma única, normalmente en una misma lectura de texto las combinamos y alternamos. De todos modos, nos hemos decidido a aislarlas para un mejor estudio de las mismas. Asimismo, siendo conscientes de que en todas estas modalidades de lectura se va comprendiendo el texto, hemos optado por llamar lecturas de comprensión a aquellas que tradicionalmente (por influencia del skinning y el scanning del inglés)

se han ido empleando: global, selectiva e intensiva.

- 1) Lectura de contacto, que el nuevo MCER llama *de orientación* (2018: 60), aunque en esta clasificación incluye la lectura selectiva también.

Es una lectura rápida para entender qué tipo de texto es y de qué trata. Es lo que en inglés se llama *skimming* y que nosotros queremos diferenciar de la lectura global, la cual explicaremos a continuación. La lectura de contacto es una lectura inicial que ayuda a comprender el texto más adelante, que prepara para la lectura más dedicada. En ella ayudaremos a nuestros alumnos a que se fijen en todo aquello que no es totalmente lingüístico, pero que por su conocimiento del mundo y del texto conocen: símbolos, fechas o nombres propios, diseño del texto, etc. Después tenemos que enseñarles la importancia que tienen los títulos y el primer párrafo, ya que normalmente se empieza con una tesis, resumen o introducción a lo que viene después y, si procede, la identificación del formato.

- 2) Lecturas de comprensión

- a. Lectura global. Intenta entender la idea general del texto a partir de extraer las ideas para nosotros son importantes, para después hacer un resumen mental. A veces habrá que hacer primero tareas para, según Koda, (2005: 260), “sorting, selecting, and integrating information”, porque estas tareas pueden proporcionar ayuda para “detecting critical text ideas” (2005:260. Además, la misma autora añade que “L2 learners still preoccupied with decoding are easily baffled by instruction interventions that require heavy attention to global text features”. (2005: 260) Esto es debido a que cuando se lee en L2 se tiende de nuevo a leer *bottom up*, es decir de la palabra, a la frase, al texto y además que no todos los alumnos son capaces de hacer esto, ya que son procesos complejos.
- b. Lectura selectiva: llamada *scanning* (o *scan*) en inglés. La usamos cuando nos interesa solamente alguna información específica del texto y atendemos a detalles (en la vida real imponemos nosotros la necesidad de esos detalles). Normalmente tenemos una pregunta en mente y buscamos la respuesta. Quizás no son las ideas más importantes en el texto, pero es lo que nos interesa en ese momento. Como explica Thornbury (Grabe, 2010 en Watkins, 2017: 3), en este tipo de lectura se lee mucho más rápido (unas 600 palabras por minuto) porque se atiende más a la forma que al significado. En realidad, leer de forma selectiva es ir ajustando en la lectura distintas formas. En algunos momentos se lee por encima porque entendemos que no se trata de lo que interesa, otras veces se detiene, o incluso se lee de forma intensiva porque cuesta entenderlo, pero sabemos que es donde está la información importante.



- c. Lectura intensiva. La usamos cuando nos interesan todos los detalles del texto, se lee palabra por palabra. Esto se hace en la vida real con fragmentos literarios, por ejemplo, porque queremos disfrutar cada palabra o cuando un texto resulta desconocido o difícil y tenemos que leerlo muy despacio y cada palabra es importante para su comprensión. Dependiendo de los conocimientos, habilidades y estrategias del lector, puede ser una receta de cocina, si esa persona no sabe cocinar o es la primera vez que se hace un plato, o puede ser un texto judicial, administrativo, que resulta muy importante y se sabe que hay que leerlo todo.
- 3) Lecturas de asimilación: no se trata de comprender el texto y detenernos ahí. Debemos ayudar a los alumnos también a “ir más allá del texto”. Tenemos que “asimilar” lo entendido, aprender del texto, hacerlo nuestro. No nos deberíamos quedar en la comprensión, sino que deberíamos llevar a nuestros alumnos a otras categorías más complejas como: la aplicación, el análisis, la síntesis, la interpretación, la crítica y la evaluación. En este tipo de lectura, al alumno se le pide más que “solamente comprender” el texto. Nuestras propuestas de actividades e instrucciones deberán ir más allá del texto para intentar que el alumno relacione lo entendido con otros conocimientos previos, y analice comparando, contrastando y, en general, interpretando. Deben de entender la función del texto, la intención del autor y enlazar con su vida, su persona, saber ser críticos y aplicar lo entendido.
- a. Lectura analítica o interpretativa: es un tipo de lectura más compleja y que se utiliza mucho en la literatura, aunque no tiene por qué ser exclusiva de este campo. Por ejemplo, podemos analizar con nuestros alumnos no solo lo que dice el texto sino también lo que quiere decir según nuestro punto de vista u otras perspectivas. ¿Qué recursos utiliza el autor? ¿Qué sentimientos nos producen? ¿Con qué relacionamos lo que estamos leyendo?
- b. Lectura crítica o evaluativa: en esta lectura, aparte de comprender el texto, el lector da su opinión, critica si está, por ejemplo, de acuerdo o no con los argumentos o con la exposición que se ofrece, es decir, se posiciona personalmente sobre la información y la ideología del texto. Como sostiene Cassany (2018: 109) el lector crítico sabe que “el significat d’un text no és estàtic és conscient que hi pot haver interpretacions diverses, que altres lectors el poden entendre d’una manera diferent i que el temps i l’espai poden modificar la lectura”. Hoy en día este tipo de lectura es más necesaria que nunca debido a la proliferación de las *fake news* y por la cantidad de textos que se publican en las redes sin ningún tipo de edición. En una L2, esta lectura es más difícil porque es más improbable conocer a los autores, sus

tendencias y apreciar las connotaciones, así como realizar las inferencias socioculturales necesarias, pero creemos que se puede y debe llevar a cabo. En PISA (2018: 11) se habla de la evaluación como parte de la competencia en lectura y trata de “determinar la veracidad del texto, comprobar las afirmaciones hechas por el autor, así como inferir la perspectiva del autor” y también sostiene que “cada acto de lectura requiere cierta reflexión, revisión y relación de la información textual con la información extratextual. Además, al realizar esta lectura crítica “més possibilitats hi ha que entenguis millor el significat” (Cassany 2018: 115).

- c. Lectura de reflexión: es un tipo de lectura que tiene lugar después de la de comprensión y que nos sirve para reflexionar conjuntamente con los alumnos sobre su forma de comprender los textos, los recursos, las técnicas y las estrategias que ya tienen, lo que les falta todavía por trabajar. Debería ser una reflexión personal acompañada de una serie de consejos por parte del docente y sugerencias por parte de los compañeros.
- 4) Lectura lingüística: consideramos que en la clase tiene lugar este tipo de lectura que en la vida real no existe. El propósito de esta lectura ya no es la comprensión del texto (que se supone que ya ha tenido lugar) sino llevar la atención del alumno a un punto concreto de la lengua, bien sea de léxico, gramatical o discursivo. Esto se puede hacer para reflexionar, hacer un trabajo metalingüístico o para presentar/practicar un punto determinado de la lengua. Este tipo de lectura se está revalorando (Yamashita, 2013) porque se lee para aprender lengua y se aprende lengua leyendo.
- 5) Lectura extensiva: como dice Rodrigo (2019: 57), “la adquisición de una lengua es un proceso gradual que requiere de la exposición masiva a la lengua meta” (Eskey, 1986; Grabe, 1988b; Krashen, 1993). Krashen, con su *hipótesis de la lectura* (1985), afirma que cuando se lee en grandes cantidades, y se entiende lo que está leyendo, no solo se desarrolla la comprensión lectora, sino que también ayuda esta actividad en la adquisición del vocabulario y la gramática, mejora la ortografía y desarrolla la escritura. Se recomienda leer de forma extensiva libros un poco por debajo del nivel de competencia y por placer. También es importante que se conozca el 95% del léxico y que se lea a una velocidad por debajo de las 100 a 150 palabras por minuto.

### 5.3. La elección del texto y su tipología

Antes de comenzar a analizar los textos, queremos resaltar que, aunque la elección del texto nos parece de gran importancia en el trabajo de comprensión lectora, al haber optado en nuestra investigación porque cada docente eligiera su propio texto por las razones que explicaremos en el apartado de metodología, no hemos investigado de forma particular la naturaleza o la apropiación de textos. No obstante, en el análisis de datos recogeremos los tipos de texto que han escogido los docentes y nos parece apropiado comentar algunos de los puntos en los que la elección del texto puede influenciar de una forma negativa o positiva en la actuación del docente, lo que sí es el tema de esta investigación, y como consecuencia influenciar también en la de los alumnos.

Deberíamos comenzar por definir a qué llamamos texto. Nos gusta la definición de Cassany (1994 en Zarobe, 2011: 6-7): “unidad verbal autónoma y un producto social. Es obra de un autor con una intención precisa. Es un producto verbal estructurado, con una forma, un contenido, una organización y funcionamientos propios”. Tenemos que decir que, de acuerdo a esta definición, nosotros consideramos texto tanto el escrito como el oral y visual, pero que en esta investigación nos vamos a centrar en los escritos con o sin información gráfica, es decir, los elementos paralingüísticos que acompañan a los textos como fotos, emojis o emoticones, imágenes, gráficos, etc. Además, coincidimos con la descripción de PISA (2018: 11) en la que un texto es “todo lo que utilice el lenguaje en su forma gráfica: manuscritos, impresos o digitales”. Asimismo, en este documento se introduce la noción de *textos dinámicos*, en los que “los lectores necesitan construir sus propios caminos” y *textos transaccionales*, que se definen como los que “pretenden alcanzar un propósito específico: un tipo de acuerdo entre amigos y colegas: reunión, compromiso social, etc., como en los mensajes y correos electrónicos”. Más adelante en el mismo documento se apuntan cuatro dimensiones de los textos:

- 1) fuente (simple o múltiple, fuentes incrustadas – referencias a varios autores o textos);
- 2) organización y navegación (fijo y dinámico);
- 3) formato (continuo, discontinuo, mixto);
- 4) tipo (descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción, interacción, transacción).

Tanto el MCER (2018) como el programa del bachillerato internacional y el informe de PISA (2018) hablan de dividir los textos en *personales*, *públicos*, *ocupacionales* (o *profesionales*) o *educativos*.

Las características que debería tener un texto para ser trabajado en clase, según Cassany et al (1994:

314) es que sea; “comunicativo, pragmático y esté estructurado”. Además, debería constar de: adecuación, coherencia, cohesión, gramática o corrección, presentación y estilística, a lo que llama la textualidad del texto. (1994: 316).

Dentro de los niveles de textualidad están (Van Dijk, 1978, 1980):

- a) la microestructura (de la palabra a la oración);
- b) la macroestructura semántica (coherencia global del texto);
- c) la superestructura. Organización del tipo o género textual (noticia, carta, instancia);

Quizás, como afirma Watkins (2017: 9), en lugar de escoger un texto primero y luego preguntar para qué lo vamos a leer, debería ser al revés: Tengo una necesidad de información y busco el texto para ello y lo leo según mi necesidad. La realidad del aula es muy diferente porque con frecuencia los textos que se leen son los que ofrece el manual, aunque es verdad que muchas veces los docentes aportan textos por su cuenta, por lo que la reflexión de Watkins en estos casos es relevante.

Desde el enfoque comunicativo los autores y los docentes se han inclinado por la validez de la autenticidad de los textos y por este motivo nos gustaría plantear la cuestión de qué es un *texto auténtico* para luego, en la extracción de datos, poder describir los textos utilizados por los docentes y su influencia en el desarrollo de la clase. Watkins (2004: 163) lo define como “material which was not originally written for language learning purposes” y Rodrigo (2019) como el que ha sido escrito por y para hablantes nativos de una lengua (Scarcella y Oxford, 1992; Anderson, 1999) y no se ha alterado o manipulado con un fin pedagógico (Wallace, 1992; Gilmore, 2007). No obstante, no todos los expertos están de acuerdo con estas nociones y consideran, más importante que la autenticidad, la comunicación que se da entre el escritor y la audiencia a la que se dirige: que haya un auténtico propósito de comunicación, que el texto sea un discurso genuino, con calidad lingüística, que tenga un propósito social dentro de la lengua de la comunidad.

La situación actual es que, por una parte, nos encontramos en las redes con gran cantidad de textos “auténticos” pero que muchas veces son de baja calidad lingüística y que son, por lo tanto, cuestionables de utilizar en el aula, como modelos lingüísticos a seguir o como fuentes de input representativos de la realidad para un aprendiz. Por otra parte, se utilizan una serie de textos, escritos por autores o incluso por los propios docentes, con un propósito comunicativo, quizás no con un propósito social pero que pueden estar bien escritos. La cuestión que nos planteamos es hasta qué punto los textos creados por autores y docentes tienen menos o más validez que los textos auténticos.

Nosotros a la cuestión de la calidad añadiríamos que estos textos pierden la autenticidad cuando se les priva de la finalidad para la que fueron escritos y se sacan de su contexto. Por ejemplo, si se lee un texto-folleto auténtico para escoger una de las tres excursiones que se proponen en clase y no se tiene intención real de ir a la excursión, se le priva al texto de su autenticidad y se convierte de ese modo en un texto que se manipula y utiliza en clase para aprender más lengua. Otra cuestión es que muchos autores de libros o docentes eligen textos auténticos, pero los manipulan con un propósito más lingüístico o para adaptarlos al aula (nivel de competencia del alumno, tiempos disponibles para leerlos, facilidad para reproducirlos, etc.). Estamos de acuerdo con Acquaroni (2004: 948) cuando dice que al manipular los textos para simplificarlos “estamos restando oportunidades al alumno para que pueda acceder a la comprensión del texto” porque falta la redundancia, las explicaciones y aclaraciones, los elementos de cohesión, etc., siguiendo a Rodrigo (2019: ) quien comenta que “Van Lier (1991) introduce el término pedagógicamente auténtico para referirse a un material cuyo contenido y propósito son auténticos pero que utiliza una lengua apropiada al contexto docente”.

En total, nos gustaría plantear esta debatible clasificación sin dar ningún tipo de juicio:

- 1) Textos auténticos de calidad: literarios, periódicos, folletos, etc.
- 2) Textos auténticos de baja calidad: algunas entradas de blog, chats, foros, etc.
- 3) Textos adaptados de auténticos que son simplificados, manipulados, acortados para cambiar algunas estructuras o una parte del léxico en un contexto de enseñanza/aprendizaje.
- 4) Textos didácticamente auténticos creados por profesores que pueden ser de alta o baja calidad.

Dejando de un lado esta polémica sobre el valor de la autenticidad de los textos, lo que creemos que es menos debatible es la importancia que tiene la elección del texto porque si...

- a) no le gusta al alumno, si no es relevante para él, su motivación decaerá;
- b) el tema es totalmente desconocido, no tendrá ningún conocimiento previo;
- c) provoca reacciones emocionales negativas u ofensivas, será rechazado;
- d) la dificultad lingüística es grande, serán demasiados los obstáculos cognitivos;
- e) es demasiado largo, que en principio no tiene por qué ser negativo, al alumno le resulta agotador;
- f) se tiene poco tiempo para trabajarlo por problemas de planificación, se hará de manera

demasiado rápida;

g) el alumno no ve su utilidad ni que ayuda a aprender, no tendrá interés.

Es importante también con los textos no solo trabajar su contenido sino también, su tipología o formato, sus convenciones, su coherencia y conexión y su estructura. Estamos de acuerdo con Koda (2005: 259<sup>a</sup>) cuando afirma que “structural variables, such as organizational principles, coherent signals, and connective devices, vary across languages”. Por ello, “training in the use of specific organizational mechanisms typically improves comprehension” (Koda, 2005: 188). Nosotros creemos que en la etapa de antes de la lectura se tiene que trabajar o recordar, si ya se ha hecho anteriormente, el tipo de texto al que se están enfrentando los alumnos porque esto pondrá en marcha algunos componentes que facilitarán la comprensión. Como dice Zarobe (2011: 137), “reconocer cada tipo (de texto), en cuanto representa una organización de la información, una estructuración del contenido, ha de ayudar en el procesamiento de la información de un texto, en la comprensión lectora”. En ese caso tenemos que asegurarnos de que la tipología del texto esté clara, esté bien redactado y que sea un texto que no sea demasiado plano, porque entonces no se puede interpretar en profundidad. Es verdad que la realidad es que existen en Internet multitud de textos que no respetan las reglas tipológicas, que no son modelos puros porque mezclan rasgos de tipos diversos, que no encajan en las clasificaciones textuales, y que incluso incluyen errores. No obstante tanto los libros como los docentes suelen ofrecer textos que representan un modelo lingüístico para replicarlo. Estos componentes varían también de cultura a cultura y por eso hay que practicarlos. La investigación confirma que la comprensión lectora “improves when they have an understanding of the text structures they are reading” (Geva y Ramírez, 2015, en Watkins, 2017: 160).

En resumen, se debe ayudar al alumno a fomentar su competencia textual, que como define Martín Peris (en Zarobe, 2011: 253) es la “capacidad de reconocer un texto concreto como perteneciente a un determinado género, de reconocer así mismo en él unas estructuras y recursos particulares, y en consecuencia, de aplicar a su interpretación las estrategias adecuadas”.

#### **5.4. Las tareas**

Para comenzar hay que decir que, desde la llegada del enfoque comunicativo, y quizás más todavía con el enfoque por tareas, tanto los manuales como los docentes han intentado que las tareas en clase se asemejen lo más posible a las tareas de la vida real. Por ejemplo: *vamos a preparar un viaje de fin de semana a una ciudad, a confeccionar un folleto publicitario sobre nuestra escuela o a dar una conferencia sobre cómo hacer nuestra comunidad más ecológica*. La realidad es que por mucho

que nos lo propongamos, exceptuando algunos casos en los que sí se lleva a cabo la acción propuesta y se hace el viaje de verdad, se publica el folleto o se da la conferencia, todas son actividades imaginarias que se hacen en clase con la finalidad de aprender español y no de realizar esas tareas en la vida real.

Si nos centramos ahora en las tareas de comprensión lectora que hacemos en clase, este aspecto es todavía más evidente, porque cuando leemos en la vida real sabemos siempre para qué lo hacemos. Nadie nos controla lo que hemos comprendido y el significado que hemos ido construyendo lo aplicamos (normalmente) inmediatamente a nuestro día a día. Con esto queremos llevar la atención a que, por supuesto que las tareas deben ser lo más significativas, comunicativas y reales posibles, pero que nunca debemos olvidar que el objetivo final de leer textos en español en clase reside en desarrollar la comprensión lectora para preparar al alumno para leer en el mundo real, a la vez que va adquiriendo elementos lingüísticos y socioculturales gracias a la lectura.

Una de las principales razones de esta investigación consiste en la creencia de que las tareas que proponen los manuales o que confeccionan los docentes sobre la comprensión lectora son en realidad casi exclusivamente de evaluación. Es algo así como: *Lee el texto y a través de un variado repertorio de tareas, demuestra lo que has comprendido*. Nosotros consideramos que hay dos tipos de tareas: de comprensión y de evaluación y no podemos estar más de acuerdo con Alderson, (2000: 203) cuando afirma que la diferencia entre ambas no es: “so much the materials themselves as the way they are used and the purpose for which they are used”. Y añadiríamos otra diferencia más: en las tareas de comprensión el proceso es lo más importante porque es durante este “cuando se construyen nuevos conocimientos y tiene lugar la comprensión” (Lanning, 2013: 19); por eso, en estas tareas lo correcto o incorrecto no es lo esencial. Las tareas evaluativas (sobre todo si no hay feedback constructivo ni reflexión) entonces están guiadas al producto que, como sostiene Johnston (1983, en Koda, 2005: 228), es “the basic premise underlying most reading assessment”.

#### **5.4.1. Los tipos de tareas**

##### **1) Las tareas de evaluación**

Como hemos dicho son aquellas tareas que se utilizan con la finalidad de valorar lo que el alumno ha comprendido del texto y se centran en el producto, en el resultado. El primer problema que pueden plantear estas tareas es que los resultados no demuestren lo que ha comprendido el lector. Algunas razones pueden ser que:

- a) la tarea sea compleja, confusa o simplemente esté mal formulada y el lector, aunque haya

- comprendido el texto, no puede completarla satisfactoriamente;
- b) en la tarea haya estructuras gramaticales, léxico, cuestiones de morfología u ortografía que impidan que el lector pueda realizarla bien aunque sí que haya comprendido el texto;
  - c) el lector haya comprendido el texto, pero que para realizar la tarea se necesite un tipo de razonamiento o pensamiento crítico que le supere;
  - d) para realizar la tarea se necesite una competencia en expresión oral/escrita que el lector no posea.

El segundo problema es que, al realizar la tarea de forma correcta el alumno, tampoco podamos asegurar que haya comprendido el texto porque algunas tareas se contestan:

- a) por sentido común;
- b) por conocimiento del mundo (se sabe la respuesta sin tener que leer el texto);
- c) por la aplicación eficaz de alguna técnica de examen (por ejemplo, eliminación o análisis de distractores en ítems de elección múltiple).

El tercer problema es que no es fácil determinar si, cuando un alumno hace mal una tarea, es un problema de comprensión o un problema de lengua.

El cuarto problema es que, si la tarea se hace en parejas o grupos y el docente pide un voluntario para corregirla en común, suele contestar el alumno/a que está seguro de su respuesta, lo cual provoca que los que no han comprendido el texto o no han realizado bien la tarea, se quedan sin saber dónde estaba la información. Además, su autoconcepto se daña porque piensan que no pueden entender y que no han aprendido con la tarea.

Las tareas evaluativas, a su vez, las dividimos en: tareas de evaluación formativa y tareas de evaluación sumativa.

- a) Tareas de evaluación formativa: El objetivo de estas tareas es evaluar la comprensión del alumno para incrementar su progreso y su aprendizaje, sin poner necesariamente una nota. Son ensayos para las tareas sumativas y para ello es imprescindible que después de estas se indique: dónde estaba la información; cómo se ha llegado a conseguirla, o por qué se ha realizado de esa manera en concreto.

El alumno debe saber qué ha comprendido bien, qué no ha podido comprender y qué puede hacer para comprender mejor la próxima vez; puede anotar en una parrilla las calificaciones que va consiguiendo, el tipo de tareas que le presenta más dificultades, las estrategias que cree ir desarrollando y cómo se va sintiendo. Lo importante es que estas tareas evaluativas



sirvan al alumno para darse cuenta de si tiene problemas de comprensión y dónde residen estos para empezar a poner remedio. Para el docente sirven porque, como formula Koda, (2005: 246), “assessment outcomes, therefore, must inform instruction, and instruction in turns should guide assessment design”.

- b) Tareas de evaluación sumativa. Su objetivo es evaluar al alumno con una nota, con relación a una escala previamente establecida y determinada por diferentes criterios (competencias, criterios estándar, normas, etc.). De todas formas, aunque la nota quede registrada, eso no impide que las tareas se analicen y expliquen en clase, porque de esta forma sirve al mismo tiempo de tarea formativa y el alumno aprende algo.

## 2) Las tareas de comprensión

Estas tareas no valoran la comprensión obtenida por el alumno, sino que deben ayudarlo a comprender mejor el texto. Nosotros consideramos dos tipos:

Las tareas guías, salvo excepciones justificadas, deben ir antes del texto, ya que se supone que son una orientación para la lectura y que, gracias a su ayuda, el lector lee el texto con un propósito. Estas tareas deben estar cuidadosamente diseñadas y no ser un impedimento, una dificultad para la comprensión, sino siempre una aclaración, porque en el caso de no cumplir este objetivo no tienen sentido. Aún así, Gardner (1979) llega a afirmar que “the L2 students, no matter what you ask them, want to extract the meaning of the text and very often quickly identify these tasks as irrelevant chores that must be completed”.

Las tareas deben estar en primer lugar al servicio del propósito de la lectura, guiar a un tipo de modalidad de lectura y, en definitiva, ayudar a comprender el texto. El mismo Gardner (1979) llega a cuestionar las tareas en sí porque afirma que “by asking questions you are preventing students from asking their own”. Nosotros sí que creemos en las tareas y pensamos que pueden ayudar, pero es verdad que a veces los alumnos comprenden información que nosotros no comprobamos con las tareas y no pueden, sin embargo, comprender exactamente lo que nosotros les pedimos. Hagamos las tareas que hagamos, siempre debemos preguntar a los alumnos qué han comprendido ellos por su cuenta.

En estas tareas el feedback es esencial, para que el alumno se dé cuenta no solo de lo correcto o incorrecto, sino de dónde estaba la información correcta en el texto, en qué palabras, qué frase. Porque si no lo hacemos así, como sostienen Luzer y Gardner (1979), se convertirían en meras tareas evaluativas.

### 5.4.2. Las tareas y las modalidades

El modo en cómo se lee un texto depende del propósito y, asimismo, las tareas dependerán de la modalidad de lectura. En nuestra anterior clasificación estas eran: lectura de contacto o aproximación; lecturas de comprensión: lectura global, lectura selectiva, lectura intensiva; lecturas de asimilación: lectura analítica o interpretativa, lectura crítica, lectura de reflexión; lectura lingüística y lectura evaluativa. Las tareas, por lo tanto, se diseñarán según la modalidad que elijamos trabajar en ese momento.

#### 1) Tareas de contacto o aproximación

- a. Tareas de localización de la información. En estos casos, como aconseja PISA (2018), “Hay poca o ninguna necesidad de comprender el texto más allá que a nivel de la frase”. Para ello es conveniente “trabajar los organizadores del texto / descartar de forma rápida lo que es relevante y no relevante (Duggan y Payne, 2009, en PISA 201: 17)”.
- b. Tareas de buscar y seleccionar información rápida y en varios textos: PISA (2018:17) las define en cuanto que “los lectores deben tomar decisiones sobre cuál de los textos disponibles es el más importante, relevante, preciso o veraz (Rouet y Britt, 2011) e “implican el uso de descriptores de texto como encabezados, información sobre el contexto (autor, medio, fecha) y enlaces incrustados o explícitos, como las páginas que resultan de los motores de búsqueda”.

#### 2) Tareas de exploración del texto

Estas tareas guían el propósito o propósitos de la lectura y, por consiguiente, ayudan a la comprensión del texto. Nos referimos al tipo de tareas como: Relacionar, Rompecabezas, Verdad/Mentira, Clasificar, Identificar, etc. No evalúan lo que ha comprendido el alumno, sino que le dirigen, dan pistas, centran su atención, etc.

Es importante que antes de cada lectura del texto, la tarea esté clara para que se lea con ese determinado propósito y que no se mezclen.

#### 3) Tareas de profundización

Son tareas que ayudan a la comprensión más profunda del texto, a llegar a esos niveles de los que hablaba Bloom en su taxonomía (1956) y que facilitan la retención de lo comprendido, porque estamos de acuerdo con Grabe (2009: 39) cuando sostiene que “higher-level processes contribute to comprehension”. En el MCER (2018: 106) se habla de *processing text*, es decir, hay que comprender el texto en profundidad y entender la información y los argumentos para poder

transferirlos resumiendo bien a otro texto. Con estas tareas, comparamos, contrastamos, resumimos, analizamos la organización del texto, estudiamos las ideas de cada párrafo, las ideas principales y secundarias, los argumentos, etc. Grabe (2009) y Koda (2005) ya mencionan la importancia de algunas de estas tareas como: “use of graphic aids such as flowcharts, conceptual networking, and conceptual mapping”. Somos conscientes de que algunos autores no están de acuerdo en pasar tanto tiempo con un texto en el aula con muchas tareas porque en la vida real no leemos así: leemos para cumplir un propósito y abandonamos el texto, y quizás hay aparte que no hayamos leído.

En el MYP (Middle Years Programme) encontramos un modelo del trabajo de los diferentes niveles de comprensión de la lectura que nos parece claro para resaltar lo que estamos queriendo decir. En el mismo, los diversos planos de comprensión se denominan *aspectos* y se distinguen tres.

El primer aspecto corresponde a la información que hay en el texto, por lo que se formularán preguntas del tipo: 1) *¿A quién encontró cuando llegó a casa?*; 2) *¿Qué llevó al día siguiente al trabajo?*, y 3) *¿Cuándo le llamó por teléfono?*

El segundo aspecto corresponde a cuestiones de tipología del texto, del destinatario, es decir, para quién se ha escrito o la intención del autor o autores, entre otras cuestiones. Nada de esta información está literalmente en el texto. Las preguntas serían, por ejemplo: 1) *¿Qué tipo de texto es? ¿Dónde lo puedes encontrar?*; 2) *¿A quién va dirigido este texto?*; 3) *¿Cuál es la intención principal de este texto?*

El tercer aspecto trata de la aplicación de lo comprendido en el texto a la vida del alumno, comparando, creando algo nuevo, valorando, etc. Por ejemplo: 1) *con la información del texto, compara los hábitos de esta persona con los tuyos*; 2) *recoge los argumentos del artículo y contrastándolos con los tuyos, escribe una carta a la revista exponiendo tu punto de vista sobre el tema que se trata en el texto*; 3) *basándote en el texto crea tu propia campaña de concienciación sobre el medio ambiente que puedes aplicar a tu colegio*.

Por supuesto se puede seguir profundizando y haciendo un análisis más profundo e incluso crítico: si el texto es objetivo/ subjetivo (da su opinión), cuál es la intención del texto: convencer/ vender/ quejarse/ dar información, etc., cuáles son los argumentos y cuáles los hechos, etc.

### **5.4.3. La relación de tareas y textos**

Otra cuestión que aparece ligada a los textos es la naturaleza de las tareas. Normalmente las instrucciones que acompañan a los textos en los manuales constituyen una serie de actividades o tareas evaluativas que toman el texto como elemento de trabajo y que tienen el propósito de

comprobar si los alumnos lo han comprendido; muchas veces se trata de contestar a una pregunta o requerimiento de forma correcta, y como dice Alderson (2000: 6) es posible que haya varios productos en la comprensión. Es decir, algunas de las preguntas, bien por naturaleza, mensaje o contenido del texto o bien por la forma en que está redactada puede interpretarse de formas diferentes por lo que no habrá una única respuesta y menos cerrada. Por ejemplo, si preguntamos qué es lo más importante de la historia, el rasgo más positivo del protagonista o cuándo este se da cuenta de que está enamorado, las respuestas pueden ser diferentes porque las preguntas no son concretas y dan paso a la subjetividad y lo que es más importante para un alumno puede ser diferente a lo que nosotros consideramos importante, porque este es un término vago.

En la misma línea, Grabe (2009) se pregunta si es bueno poner preguntas de comprensión a un texto, porque en cierto modo estamos orientando al alumno: le estamos obligando a que les y comprenda lo que nosotros queremos que comprenda, manipulando de esta forma su acercamiento al texto. Quizás la clave esté en considerar la comprensión lectora como un proceso en lugar de un producto. Como postula Lanning (2013: 19, citado en la guía de PAI, 2014:8): “Los procesos son los que ayudan a mediar la construcción de nuevos conocimientos y la comprensión, y desempeñan un papel especialmente importante en la lengua y la comunicación”.

Hay una creencia muy extendida, que recoge Acquaroni (Vademecum, 2008: 968), cuando afirma que: “la mayor o menor dificultad de comprensión lectora está determinada, en muchos casos, por la tarea que se propone al aprendiz y no por la complejidad que entrañe el propio texto”. No diferimos de esta afirmación, pero pensamos que lo que ocurre en el aula es que muchos docentes, después de realizar esta tarea sencilla, empiezan a explicar uno detrás de otro todos los componentes del texto (léxico nuevo, estructuras complejas, elementos culturales, etc.). La razón para este comportamiento podría ser que tienen la sensación de que muchos estudiantes (y ellos mismos) se quedan insatisfechos por no haber comprendido el texto en su totalidad. Por ejemplo: En la vida real, vemos un horario y nos acercamos para comprobar solamente a qué hora sale el tranvía que necesitamos, o en un periódico solo leemos el titular de una noticia porque queríamos saber solo en qué país era la conferencia. No obstante, en una situación de aula, estando el texto en el libro, puede resultar forzado solamente leer una parte tan pequeña, por lo que después de realizar esta tarea, se cae en la dinámica de ir leyendo el texto en alto y explicando todo aquello desconocido como el léxico, incluso estructuras gramaticales, entre otros.

Yoshida (2012: 4) habla de los estudios que se han hecho sobre la relación entre texto y tarea. Parece ser que los resultados diferencian entre L1 y L2, porque estos fueron muy diferentes, y afirma que los tipos de tarea y texto “have complex relations in L2 reading”, añadiendo que también

ocurre esto con relación a la “language proficiency” (2012: 4). Sin embargo, teniendo siempre en cuenta que en el lector de L2 muchas veces los procesamiento de nivel bajo no están automatizados y por eso es muy difícil llevar la atención a los procesamiento de nivel superior. “The more demanding the task, the higher the linguistic threshold (Alderson, 2000: 39) aunque nosotros añadiríamos que esto puede ser variable y que depende de muchos otros factores como, en ese momento, del estado anímico o intelectual, del previo del conocimiento del tema, del léxico o la activación de conocimientos, etc. y por supuesto del tipo de tarea y la más o menos familiaridad con la misma.

#### **5.4.4. La gestión del tiempo en las tareas**

Un factor que es muy importante en la realización de las tareas es tener suficiente tiempo para realizarlas. Esto se gestiona, en primer lugar, en la planificación de las clases, teniendo en cuenta el tiempo que se necesita para:

- 1) las instrucciones y su comprobación;
- 2) la creación de parejas o grupos, (de no realizarse de forma individual);
- 3) la realización de las tareas;
- 4) la puesta en común o corrección (de ser necesarias);
- 5) la transición a la siguiente actividad.

Dicho esto, es igual de importante tener una cierta flexibilidad en cuanto a la planificación. Alonso (2012: 107) advierte que a veces puede ocurrir que “surgen problemas o preguntas, hay un ambiente disperso o no hay la suficiente energía o concentración”. Pero del mismo modo, en otros momentos, se querrá centrar en la clase porque “los comentarios y preguntas no son convenientes para ser tratados en esos momentos” (2012: 108).

De una forma, un poco generalizada, porque no siempre se puede hacer de este modo, se recomienda comenzar con unos minutos de trabajo individual para que cada alumno tenga la oportunidad de poner en marcha sus propios conocimientos, capacidades y estrategias. Después se hace un trabajo coopeativo de intercambio de ideas y aclaraciones necesarias, y si procede, se llevan los resultados (el producto) al grupo en pleno.

La gestión del tiempo no solo reside en el docente, los alumnos también pueden mejorar su gestión. El docente puede ayudar, otorgando tiempos límites (2', 5', etc.) y pautando cuando la tarea es larga en subtareas. De trabajar en grupos, es inevitable que, por las características de los mismos, no se termine al mismo tiempo. Por ello, el docente estará atento a cómo transcurren las tareas, al pasear

por los grupos y prestar ayuda a aquellos que vea que están encontrando más dificultades. Para aquellos alumnos que van terminando antes, se puede pedir que sean los portavoces en la puesta en común y que lo preparen de antemano, por ejemplo. También se suele avisar unos minutos antes a los grupos del término del tiempo, para que estén donde estén, resuman, recapitulen y terminen, al menos lo que ya han trabajado hasta ese momento. Cuando la mayoría haya terminado, a veces ya se corta la actividad.

## **5.5. El tratamiento de los componentes lingüísticos**

Si creemos que la comprensión lectora “involves the interaction of linguistic processing and conceptual processing and results in the construction of meaning or conceptual representation of a text in the memory” (Horiba y Fukaya, 2015: 23), los componentes lingüísticos deberán ser tratados también. Kintsch, (en Harrison, 2004: 68) postula que la “comprehension of texts takes place in two stages. The first is the process of identifying the lexical and grammatical information in the text; the second is the process of integrating this knowledge into the current mental state”. De todas formas, hay que tener cuidado porque el léxico en la comprensión lectora, al igual que la gramática en el enfoque comunicativo, es un medio, pero no un fin en sí mismo. A continuación, vamos a analizar el tratamiento en el trabajo de la comprensión lectora en cuanto al léxico, la gramática y la ortografía.

### **5.5.1. El tratamiento del léxico**

En cuanto a la comprensión lectora hay que tener en cuenta la diferencia entre *léxico productivo*, *receptivo* e *incidental*. El primero es el que se utiliza en la producción oral o escrita; el segundo es el que conocemos para las destrezas receptivas, aunque no utilizamos de forma productiva. Y por léxico incidental entendemos aquellas palabras que aparecen en un texto una vez y que no se recogen ni trabajan después, solo hay que reconocerlas en ese contexto, porque además en otro pueden significar algo diferente.

También hay que distinguir entre palabras lexicales (con contenido semántico) y palabras funcionales (artículos, demostrativos, pronombres, etc.). Las primeras, según Koda (20005: 250), cuando “convey culture specific contents”, son más difíciles de comprender. Asimismo, intervienen cuestiones morfológicas en el reconocimiento de las palabras lexicales. Por ejemplo, puede ser que se conozca la palabra *casa*, pero que no se la asocie con *casucha* o *caserón*, por lo que el trabajo de diminutivos, prefijos, etc., es importante porque ayuda a la comprensión y a la predicción del

significado. Las segundas, al tener una menor carga semántica, se atienden menos, pero a veces el problema de comprensión reside en algún mecanismo gramatical o discursivo que gestionan esos vocablos gramaticales, porque el alumno no sabe a qué palabra corresponde ese pronombre, por ejemplo. De esto deducimos que no se puede olvidar el trabajo de los elementos de cohesión, representados con frecuencia por estas palabras funcionales y que pueden ayudar o impedir la comprensión del texto.

Muchos estudios han demostrado la importancia del léxico en la comprensión lectora de una L2 (Alderson, 1984; Laufer, 1992; Nation, 2001). Pardo (2004: 273) constata que si “If students put too much mental energy into sounding out the words, they will have less mental energy left to think about the meaning”. Alderson (2000: 35) nos dice que se debe conocer al menos un 95% del léxico (Laufer, 1989; Liu y Nation, 1985) o incluso un 97% (Hirsh y Nation, 1992) para poder comprenderlo. De ser esto cierto, la mayoría de docentes y libros estaríamos pidiendo un “imposible” a los alumnos y tendríamos que reconsiderar lo que estamos haciendo.

Por ejemplo, cuando se trabaja la lectura global se considera que no es importante entender todas las palabras, pero ¿no les estamos pidiendo demasiado? ¿Es posible leer de este modo y extraer una idea global del escrito sin comprender muchas de sus palabras? La misma investigadora decía hace unos años: “recuerda que tus estudiantes no tienen que conocer todas las palabras de un texto, sino que deben reconocer las palabras clave para inducir el significado global del texto” (Alonso, 2012: 103). Además, hay que recordar que, sobre todo en los niveles iniciales, al leer en una L2 el alumno se concentra en los niveles inferiores y lee palabra por palabra y es que “text-meaning construction is virtually impossible without functional knowledge of the words appearing in the text” (Koda, 2005: 256). A causa de estas dificultades, el proceso de la comprensión se hace más lento al intentar entender estas palabras, lo que causa problemas con la fluidez en la lectura y por consecuencia en la retención de lo leído, es decir, con la memoria, como ya comentamos anteriormente (Alderson, 2000).

Stanovich (1980, 2000) insiste en la diferencia entre lectores “pobres y ricos” (2000, 28- 3.5.1.) y sostiene que, al tener los primeros menos estrategias y habilidades lectoras, el peso cae en el conocimiento lingüístico; de ahí que se bloqueen en cuanto se encuentran con una palabra que no conocen porque no pueden “adivinar” de forma tan exacta como lo hacen los buenos lectores. En contraste con la posición de Stanovich, Goodman (1996) afirma que leer está más dirigido por el lector que por el texto y lo argumenta diciendo que el proceso “de arriba-abajo” es esencial para poder comprender y que en muchos casos la comprensión lectora es “a psycholinguistic guessing game” que implica los recursos que el lector tiene en sus esquemas.

Nuestra experiencia en el aula nos hace estar de acuerdo con Stanovich, porque comprobamos que el desconocimiento de un gran número de palabras funciona como un muro en la comprensión para los lectores pobres. De todas formas, sin dejar de otorgar la importancia que tiene el léxico, tenemos que tener cuidado que este no llegue a ser nuestro objetivo principal al trabajar la comprensión lectora porque leer no es solo reconocer palabras, sino que, como Harrison (2004: 37) dice, “the purpose of reading is to gain meaning not simply to recognize words rapidly”. Además, se pueden entender todas las palabras de un párrafo y seguir sin entender el significado del mismo.

Por consiguiente, y aquí nos encontramos con el punto que produce mayor controversia: ¿existe un umbral lingüístico antes de empezar a leer en una L2? De todas formas, creemos que podemos afirmar que, independientemente de en qué nivel comencemos a leer, el incremento de léxico es aconsejable. De acuerdo con el European Reading Report (2011: 35), “developing vocabulary knowledge is an important element in learning to read”. Por su parte Paige et al. (2011) afirman que los niños que tienen un mayor nivel de comprensión también tienen mayor vocabulario.

En lo que sí estamos seguros es que leer ayuda al aprendizaje de la lengua y que a leer se aprende leyendo. Como afirman Carlisle y Rice (2004: 94), “word knowledge and world knowledge develop together and together influence comprehension”. Cuanto más sepan los alumnos sobre el mundo del español, es decir, cuanto más amplio sea su conocimiento del mundo, más palabras conocerán o podrán inferir del texto. Por otra parte, cuantas más palabras conozcan mejor estarán preparados para el mundo. Esta es otra razón por la que es tan importante la activación de los conocimientos previos a través de una serie de tareas, actividades y recursos antes de comenzar la lectura del texto. Otra cuestión es, si decidimos trabajar el léxico, en qué fase lo hacemos:

#### Antes de la lectura

El término *palabras clave*, de uso corriente en las tareas de comprensión y en el ámbito de la comprensión, es una traducción de “keywords”. Según Thornbury, “it is used to label an item that appears significantly more frequently in a particular text than it does in a larger corpus of texts” (en Watkins, 2017: 18). La polémica reside en la efectividad de su enseñanza. Pearson y Gallagher (1983: 327) opinan que “with a few exceptions... preteaching vocabulary... has little discernible effect on passage comprehension. Su punto de vista es que el léxico se debe enseñar contextualizado y que las tareas con palabras clave no responden a este planteamiento.

Nosotros no estamos tan seguros en las ventajas de preenseñar palabras —que decide el profesor antes de leer el texto— porque es casi imposible saber cuáles necesita cada alumno y, sobre todo,



cuáles son aquellas que, incluso desconociéndolas, no pueden ser deducidas en la contextualización del texto. Dicho esto, es verdad que hay ocasiones en que se trata de un texto con un vocabulario muy específico, y que es mejor aclarar una serie de palabras antes de la lectura.

#### Durante la lectura

Es posible que mientras leen el texto los alumnos tengan la necesidad de conocer el significado de algunas palabras. Sin querer generalizar, en estas ocasiones se puede invitar a los alumnos a que subrayen las palabras que no van entendiendo, pero que no interrumpan la lectura por ello, o que lo hagan rápida para continuar leyendo y acabando el texto.

Una vez terminada la lectura del texto, los alumnos revisan esas palabras subrayadas para ver si ahora las pueden deducir (con la lectura primera del texto completo) o si siguen siendo un impedimento para la comprensión. Solo entonces pueden buscarlas en el diccionario o trabajarlas con los compañeros y el docente. De este modo, se le enseña al alumno, sin ningún tipo de presión externa, a confiar en sí mismo, en sus estrategias, y a que en los textos existe la redundancia, la repetición y por eso si una palabra no se entiende al encontrarla una primera vez puede pasar que se haga a la segunda o a la tercera, dependiendo del contexto.

#### Después de la lectura

Si se cree oportuno, se puede preguntar a los alumnos al terminar el texto si hay alguna palabra que les interesaría conocer, intentando siempre que ellos, o entre ellos, se aproximen al significado y aprendan estratégicamente a decidir si es una palabra necesaria para la comprensión de texto o es suficiente una aproximación en el significado. Dependiendo de la personalidad de cada alumno, puede haber algunos que sientan una frustración si no entienden todo el léxico, porque son secuenciales y concretos. En este caso, la actitud oportuna es de animarlos a aceptar cosas que no entienden, pero sin llegar a la frustración. Otras veces, se puede realizar al terminar el trabajo de comprensión, un trabajo lingüístico sobre un determinado léxico que aparece. La razón puede ser que tenemos está contextualizado y se brinda una buena oportunidad tanto para un repaso o consolidación o reflexión lingüística como una posible presentación. Puede tratar de trabajo semántico de sinónimos o antónimos, o de familias de palabras, pero también puede tratar de un trabajo morfológico o sintáctico. Entonces, podemos proporcionar a los alumnos una serie de tareas y actividades de trabajo de léxico posterior basado en el texto.

### **5.5.2. El tratamiento de la gramática**

No se puede comparar la importancia que se le da al léxico y a la gramática en cuanto a la comprensión lectora. No obstante, Ying Guo (2011) habla de investigaciones que se han hecho tanto para entender las estructuras gramaticales en las frases (Tunmer y Hoover, 1992) como para reflexionar al respecto de forma separada (Blackmore, Pratt, y Dewsbury, 1995) (Gelderen et al., 2003). Esto ha sido difícil de separar y hay estudios interesantes que prueban que la razón puede ser porque hay correlaciones con el léxico (Gelderen et al., 2004; Shiotsu y Weir, 2007), es decir, las estructuras gramaticales están tan impregnadas con el léxico que se identifican con él y ni si quiera al hacer las investigaciones se pueden aislar propiamente.

Normalmente cuando se empieza a leer en L2, todavía no se han aprendido o consolidado muchas de las estructuras gramaticales y, según Koda (2005: 258), esto “can cause major problems” porque “syntactically complex sentences often do not permit linear parking and sentential segments must be held in working memory until they can be integrated” y lo que se necesita “is automated parking”. Con esto no nos estamos refiriendo al trabajo lingüístico de las estructuras gramaticales sino al procesamiento sintáctico, por lo que Koda sugiere (2005: 258-9) realizar “scaffolding exercises in sentence processing with structurally controlled tests; and transfer practice, progressively shifting from modified to authentic texts”.

El hecho de que muchas veces se trabaje (o incluso) se escriba un texto para trabajar una estructura gramatical en concreto, tiene poco que ver con el trabajo de la comprensión lectora y mucho con un input, una forma de enseñar una estructura gramatical contextualizada. Dicho esto, no tenemos nada en contra cuando después de haber hecho un buen trabajo de ayuda a la comprensión de un texto, se trabaja una estructura determinada que aparece en el texto leído, ni cuando se contextualiza una serie de estructuras gramaticales en un texto para su mejor presentación. No obstante, es imprescindible que en cada una de estas actividades se tenga claro el objetivo.

### **5.5.3. El tratamiento de la ortografía y la prosodia**

A la ortografía en el trabajo de textos en el aula también parece dársele poca importancia. Pero a veces esta puede ser un impedimento para la comprensión. Estamos de acuerdo con Koda (2005: 254) cuando dice que, aunque “reading comprehension is a meaning-construction process, extracting phonological information from individual words constitutes one of the first and most important stops in this endeavor”. Por supuesto esto adquirirá más importancia si la distancia ortográfica o del sistema de escritura entre la L1 y la lengua meta del aprendiz lector es mayor,

aunque depende del grado de alfabetización del alumno porque puede ser que haya aprendido ya otra lengua con el mismo alfabeto, es decir dependerá de la distancia entre el alfabeto latino y el sistema de escritura en que el alumno esté más familiarizado. Koda (2005: 256) concluye que “the importance of decoding training in L2 reading instruction is beyond dispute” y que (2005: 198) “orthographic knowledge involves far more than simply knowing letter names”.

Por otra parte, si creemos que “readers seem to mentally hear the “voice” of the text while they are reading it” (Rayner, Pollatsek, Ashby y Clifton, 2012 en Tagucci et al, 2016: 104), tendremos que atender a la prosodia. Según Tagucci et al. (2016: 105), los estudios de Alexander y Nygaard (2008), Gross, Millet, Bartek, Bredell y Winegard (2013) prueban que los lectores: “construct implicit prosody in silent reading. Prosody enables learners to hold auditory input in working memory until they can carry out semantic and syntactic analyses of it to obtain its meaning” (Koriat, Greenberg y Kreiner, 2002). Por eso viene muy bien escuchar y leer un texto a la vez, como en lecturas grabadas o por el docente, ya que “help readers discover units of meaning that should be read as phrases” (Amer 1997: 44, en Taguchi, 111). Al mismo tiempo Taguchi et al. (2016: 101-117) hablan de cómo la repetición y un modelo auditivo ayudan a la decodificación y, por tanto, a la comprensión.

Existe la creencia de que el español al ser una lengua fonética, no tiene la dificultad que encierra, por ejemplo, la lengua inglesa, pero tener una conciencia fonológica es esencial porque el primer paso para la comprensión es la decodificación.

## **5.6. La integración con otras destrezas**

En anteriores apartados hemos tratado, aunque de forma indirecta, la integración de destrezas al tratar los distintos niveles y tipos de tareas y los componentes lingüístico-discursivos. Ahora vamos a analizarlas directamente.

En el aula, habrá momentos que interesará prestar atención especial a la destreza de la comprensión lectora en sí misma. No obstante, esta se integrará inmediatamente a las otras destrezas, lo que recomiendan numerosos autores. Quizás la mayor parte de los estudios se han centrado en la combinación de la expresión e interacción escritas. Entre otros están: Fitzgerald y Shanahan, 2000; Frey, Lee, Tollefson, Pass y Masegill, 2005. En realidad, no es que se lea, y luego se realicen unas tareas escritas relacionadas con el texto, sino que a la vez que se van realizando las tareas escritas se tiene que volver al texto para releer las partes donde está la información necesaria. Coincidimos con Parodi, cuando afirma: “Reading and writing should be taught using cohesive text and as an

integrated process” (2007, citado por Headley, en Block y Parris, 2008: 216).

En cuanto a las expresiones e interacciones orales estas pueden realizarse, antes de la lectura del texto para su contextualización o activación del tema e ideas, pero también, durante las lecturas, porque si se realiza un trabajo cooperativo, los miembros de los grupos interactuarán entre ellos para decidir los resultados de las tareas. Después de las lecturas y con lo comprendido (y aprendido) del texto se pueden, de nuevo, realizar otras tareas de expresión e interacción oral.

## **5.7. La gestión de aula**

En principio puede parecer que con la L1 se aprende a hablar de forma natural según se va creciendo en la familia y a leer y escribir normalmente en la escuela, en las comunidades hispanas. En cambio, en la L2 es al revés: en clase se enseña a hablar, a pronunciar, las estrategias comunicativas, pero no se enseña a escribir o a leer porque se supone que ya se ha aprendido en la L1. Comentamos esto porque nos parece que es una generalización a veces una creencia general, pero que en la realidad la situación es muy diferente. No podemos olvidar el incremento que está habiendo de alumnos de lenguas con distintos alfabetos y que están aprendiendo español. Algunos, ya han tenido una alfabetización, mayormente en inglés o en francés, por lo que están familiarizados con el alfabeto latino. Otros alumnos, no han tenido ni siquiera una sólida alfabetización en sus propias lenguas.

Dicho esto, nuestra investigación se va a centrar en las prácticas docentes (a veces, por influencia del inglés llamadas instrucción), esto es, la actuación del profesor (y como consecuencia de los alumnos) en el aula para ayudarles con el desarrollo de su comprensión lectora. Por lo tanto, después de haber estudiado los diversos componentes, factores, niveles, etc. en cuanto a la comprensión lectora, ahora las preguntas son:

- a) ¿Debemos trabajar la comprensión lectora en el aula de una forma explícita?
- b) Y de hacerlo, ¿cómo la trabajamos?

Pero, en realidad existe una tercera pregunta que nos formulamos:

- c) ¿estamos los docentes de ELE preparados para trabajarla?

Con seguridad, las creencias, conocimientos y hábitos que se tengan sobre la comprensión lectora llevarán al docente y a los alumnos a trabajarla de una forma u de otra y con mayor o menor profundidad.

Trataremos de responder a estas preguntas con las opiniones de algunos investigadores. Muchos son

los estudios que prueban la importancia de la instrucción sobre la comprensión lectora: (Bernhardt, 2011; Block y Duffy, 2008; Duke et al., 2011; Kamil et al., 2011; Pressley, 2008). Pocos, los que como Cummins (1976) creen que no es necesaria porque lo importante es suficiente conocimiento lingüístico para ser capaz de transferirlo. Nosotros pensamos, como Acquaroni, (2004: 952) que igual que en la L1, la comprensión lectora en una L2 necesita “un proceso consciente y guiado de instrucción formal en un ámbito educativo institucional”.

Pisa (2018: 7-8) afirma que existe una fuerte evidencia de que el compromiso en la lectura y la metacognición pueden ser mejorados a través de la enseñanza y las prácticas de apoyo en el aula (Brozo y Simpson, 2007; Guthrie, Ho, y Klauda, 2013; Reeve, 2012). Nosotros estamos de acuerdo en la gran importancia que tienen las estrategias metacognitivas para que cada lector sea consciente de sus propias capacidades y habilidades, porque nuestro objetivo, como apunta Pisa (2018: 32), es “que los estudiantes del siglo XXI no solo sean capaces, sino también eficientes lectores” (OECD, 2011).

La instrucción se basa sobre todo en el trabajo de las estrategias, que numerosos estudios han probado efectivo: entre otros (Bernhardt, 2011; Block y Duffy, 2008; Grabe, 2009; Pearson y Cervetti, 2013 en de Brevick, 2015: 2), pero hay mucho más. Aunque hemos tratado este tema en el apartado especial dedicado a las estrategias, ahora, al hablar de prácticas docentes, merece la pena recordar algunos aspectos relacionados con la instrucción. A nosotros nos gusta la idea del “gradual release of responsibility model” (en de Brevick, 2015: viii, Duke y Pearson, 2002; Pearson, 2011; Pearson y Gallagher, 1983) que se ha ido perfilando y que va muy ligado a la idea de la autonomía del aprendizaje. Hay que enseñar poco a poco estrategias a los alumnos, para que puedan acceder a ellas cuando quieran y las necesiten. Hay que enseñarlas de una manera personal y no forzada. Estos son los cinco pasos que el mismo Pearson propuso, aunque no tenían que desarrollarse de una forma lineal (2011: 248):

- 1) nombrar y describir la estrategia;
- 2) dar un modelo en acción;
- 3) usarla de forma colaborativa;
- 4) realizar una práctica guiada usando la estrategia;
- 5) usar la estrategia de forma independiente.

Grabe (en Zhao y Anderson, 2009: 118) identifica 10 áreas importantes para la instrucción de la comprensión:

- 1) Activate background knowledge in appropriate ways
- 2) Emphasize vocabulary learning and create a vocabulary rich environment
- 3) Ensure effective language knowledge and general comprehension skills
- 4) Teach text structures and discourse organizations
- 5) Ensure word recognition fluency
- 6) Build reading fluency and rate
- 7) Promote the strategic reader rather than teach individual strategies
- 8) Promote extensive reading
- 9) Develop intrinsic motivation for reading
- 10) Plan a coherent curriculum for student learning”

Otras investigaciones, como la de Yoshida (2012: 1), se refieren a las ventajas de la instrucción demostradas con estudios: “note taking (Edge, 2006; Kobayashi, 2002), preview activities (Chen y Graves, 1995), and other product-based instruction such as summarization and outlining (Bean, Singer, Sorter y Frazee, 1986; Iovino, 1993; Reynolds y Shirey, 1988), and making a Graphics organizer (Jiang, 2007)”. Esta misma investigadora añade (2012: 2): “Although readers attentional capabilities develop as they grow, the ability to use higher-level processes effectively requires instructional support”.

En resumen, esta información, la de las mejores prácticas docentes en cuanto a la comprensión lectora, es exactamente la que queremos extraer de esta investigación, pero de momento creemos que normalmente el proceso es el siguiente: se lleva un texto (o se trabaja el que toca en la unidad del manual), se utilizan las tareas que nos ofrece el libro, se cambian a veces, se presenta el texto, se lee el texto, se hace la tarea y se corrige en común. Entonces, el docente, decide lo que es correcto e incorrecto. Por una parte, esto implica que se piensa que existe una sola interpretación del texto y que las preguntas de las tareas estaban bien diseñadas; por otra, que lo importante es lo que se pregunta a través de la tarea y no lo que el alumno ha comprendido por su cuenta. Finalmente, y lo que es más importante para nosotros no vemos cómo se ha ayudado al lector en el desarrollo de su comprensión lectora.

#### **5.7.1. Las instrucciones**

La mayoría de las instrucciones de los manuales indican simplemente: “lee”, sin especificar detalles

o circunstancias sobre la manera de hacerlo. No se indica si debe hacerse en silencio o en voz alta, con un tiempo determinado, a al ritmo del lector individual o del grupo, pudiendo o no consultar recursos como diccionarios o no, pudiendo preguntar a compañeros o a docentes o no, realizando las tareas antes de leer, a la vez que se lee o después de leer, etc.

Las instrucciones son una parte importante a la hora de realizar una tarea, porque si no se entienden se pueden hacer cosas incorrectas no porque no se pueda comprender o responder a la tarea, sino porque no se sabe qué hacer. Siguiendo a Cassany (2015: 126), las instrucciones, aunque parezcan sencillas como es leer un texto y realizar una o varias tareas, puede ser complicado: “uno no halla la página, otro empieza a leer otro texto, uno lo hace en silencio y otro en voz alta, y algunos no se han enterado de nada.” Y es que, como explica muy bien Cassany, los niveles de los alumnos son diferentes, así como su atención y por supuesto, sus estilos de aprendizaje, escolarización, su comportamiento en clase, etc. Por consiguiente “es lógico que se produzcan malentendidos en el aula y que pocas veces se entiendan unas instrucciones a la primera (2015: 126).

Las instrucciones pueden ser orales y escritas. También se pueden dar: todas a la vez o estar pautadas. Y se pueden dar a toda la clase, a cada grupo en particular o de forma individual. También se pueden combinar varios tipos de instrucciones (orales y escritas) o más generales sobre la manera de leer en un curso determinado (siempre en silencio o en pareja) o en una tarea en particular.

### **5.7.2. Las dinámicas de grupos**

La dinámica de grupos, nominada así por Kurt Lewis (1944), tiene en realidad su base en los estudios de Vigotsky, quien sostenía que es en la interacción cuando tiene lugar el verdadero aprendizaje. La lectura, en principio, es un proceso individual y se lleva normalmente a cabo en silencio e individualmente. No obstante, en el aula de ELE, existen numerosos momentos de lectura de un texto en los que se podría (o nos atrevemos a decir “debería”) realizar un trabajo cooperativo. Antes de leer el texto, cuando estamos activando los esquemas que tenemos en cuanto a los conocimientos previos, las ideas y comentarios de los compañeros ayudan a activar más esquemas, a aclarar el significado, a responder las preguntas que nos estamos haciendo, entre otras muchas cosas. También, por supuesto, inmediatamente después de haberse leído el texto se pueden hacer tareas en parejas o en grupos, tareas que ayuden a comprender el texto y que gracias a su dinámica (intercambio con los compañeros, sus ideas, posibilidad de disponer de una audiencia a quién explicar las percepciones propias, etc.) y las aclaraciones de dudas pueden ayudar a entenderlo mejor.

Muchos son los estudios y autores que están a favor de esta práctica: Ruan y Llobera Canaves, (1997: 959-60, en Acquaroni, 2012: 399) comentan sobre el trabajo cooperativo que “ayuda a compartir con otros las reflexiones individuales sobre los procesos de interpretación, y [los alumnos que trabajan en pareja] pueden además, observar mejor las estrategias que usan los demás miembros del grupo”; Cassany (2004: 8), cuando propone la lectura colaborativa con lo que estamos completamente de acuerdo, comenta: “*colectores*, curioso que no exista esta palabra en español”, resaltando su importancia de este modo; Turnbull et al. (2017: 136) afirman que “collaborative groups also play a beneficial role in facilitating reading comprehension”, igual que Gorsuch y Taguchi, (2008, en Turnbull et al. 2017: 136) quienes están también a favor del trabajo cooperativo y sostienen que: “discussion groups serve as a type of comprehension monitoring in the reading process, providing learners with the same benefits as re-reading and allowing for learners to pool their background knowledge as they negotiate and socially construct meaning”.

Algunos autores van un paso más allá dando completa autonomía a los alumnos y proponiendo la llamada enseñanza recíproca, “reciprocal teaching”, basada en trabajos de Palincsar y Brown (1984). Esta propuesta consiste en que los alumnos tomen el papel del profesor para ofrecer apoyo instructivo mutuo. Nosotros creemos que, depende de los grupos que tengamos, pero que siempre se debe trabajar hacia esta autonomía de los alumnos. En España nos parece interesante resaltar la labor de Durán y Blanch (2007) y Durán et al. (2011) en sus proyectos de leer en pareja. Están centrados en L1 y con niños, pero por los resultados tan satisfactorios que han conseguido, creemos que se podría aplicar en ELE y tanto con niños, como con adolescentes y adultos.

### **5.7.3. El andamiaje**

Consideramos *andamiaje* (Wood, Bruner y Ross, 1976, en Martínez-Díaz et al, 2011: 537) al conjunto de recursos (guía general, apoyos de diverso tipo, tutorías, etc.) que el docente (o los alumnos entre sí) proporciona al alumno antes de poder hacer algo solo. En realidad, es una aplicación de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky (1931). Este andamiaje debe ser personal, puesto que cada lector necesita algo diferente, y temporal, ya que se va diluyendo a medida que el alumno ya no lo vaya necesitando. Esta idea ha sido apoyada por varios autores: “As students become able to complete the tasks or understand the concept on their own, the scaffolding is gradually removed (e.g. Boblett, 2012; Hammond y Gibbons, 2005; Hogan y Pressley, 1977 en Tagucci et al. 2016: 107). Este concepto de andamiaje puede ligarse a la dicotomía de proceso/producto. Como explica Horiba (2013:118): “Readers try to construct meaning representation of the text by utilizing textual information and inferences based on general



knowledge moment by moment as they progress through the text. What can be inferred from the products of comprehension differs from what can be inferred from the processes, though the processes lead to the products”.

En el trabajo de la comprensión lectora, está ampliamente aceptado que esta se realiza en tres fases: antes de la lectura, durante y después. Lo que ya no está tan estudiado y sistematizado es cómo se lleva a cabo el andamiaje necesario. Nosotros proponemos los siguientes pasos: la activación de conocimientos, la definición del propósito de lectura, la guía en cuanto a la modalidad de lectura a través de las tareas, el respeto al propio ritmo lector del alumno y a la comprensión individual, el trabajo cooperativo, el modelaje por parte del docente o de un alumno, y la evaluación. En nuestra investigación esperamos extraer datos empíricos de las actuaciones de los docentes observados, con propuestas satisfactorias y efectivas de este andamiaje.

Pero detengámonos en el paso del *modelaje*, que acabamos de mencionar y que no hemos explicado todavía. Para nosotros este significa mostrar al alumno un modelo de cómo se realiza la comprensión. Ivey y Fisher (2005, en Block y Parris, 2008: 263) sostienen que “teachers often do not provide modeling of comprehension strategies and instead question students about their comprehension”. Nosotros estamos de acuerdo con este comentario ya que consideramos esencial para muchos alumnos este modelaje y sospechamos que con frecuencia no se lleva a cabo.

Algunos recursos para ofrecer el andamiaje en la comprensión lectura podrían ser:

- a) dividir el texto en partes más comprensibles
- b) proporcionar tarjetas con información facilitadora para una mejor comprensión
- c) ofrecer ejemplos de las primeras partes de las tareas
- d) regular la dificultad de las tareas yendo de las más fáciles a las más difíciles
- e) utilizando la mediación entre lenguas.

#### **5.7.4. El feedback**

El feedback de la comprensión lectora incluye cualquier información que se ofrezca al aprendiz sobre la actividad lectora que acaba de desarrollar o que está desarrollando. Puede ser una valoración de sus respuestas a una tarea (si ha acertado o no, los puntos que ha obtenido si se trata de una tarea cuantificada, etc.), información complementaria sobre la tarea (solución, interés, etc.) o sobre el texto (dónde se ubica la información que preguntaba la tarea, etc.). La forma de dar feedback también puede variar: un comentario general del docente en clase –respondiendo a un alumno–, el diálogo entre dos aprendices en un trabajo en pareja, una respuesta automática de una

tarea digital, etc.

El feedback puede mostrar incluso qué estrategias puede utilizar el alumno para que sea capaz de hacerlo mejor la próxima vez. Si se trata de que sí ha contestado, pero es incorrecto, hay que ayudar al alumno a que se dé cuenta de qué es lo que ha hecho mal. Para mostrar dónde estaba la información requerida para las tareas, se puede proyectar el texto y usar colores para resaltarla, hacer gráficos para ver las relaciones entre las frases, explicar, etc.

En resumen, el feedback trata de ilustrar el progreso de un alumno, en nuestro caso, en su comprensión lectora. Bandura (1969, 1977, 1986, 1997, en Tracey y Morrow, 2017: 170) menciona un interesante punto y es que se aprende observando a los otros. Puede sonar demasiado conductista, pero estamos de acuerdo en sus fases: se observa el modelo, se piensa y procesa lo observado, se reproduce y se refuerza con feedback. De este modo, como asegura Bandura, el lector va adquiriendo autoeficacia.

## 6. Metodología

### 6.1. Filosofía y posición investigadora

Este proyecto se ha llevado a cabo desde una investigación etnográfica que sigue las siguientes características (Cohen et al. 2011: 219-222):

- No busca una generalización. Se cree que las realidades son múltiples, por lo que los resultados de esta investigación no se podrán aplicar a todos los contextos y no podrán ser transferibles a todas las realidades en el aula.
- Tiene un carácter holístico, es decir, como afirman Le Compte y Preisler (1993), busca una “description and interpretation of total phenomena” y, por lo tanto, en la investigación se tienen en cuenta todos los complejos factores que interactúan y no solo un conjunto de variables.
- Es inductiva, tanto en cuanto al proceso como a los resultados. La teoría emerge a través de los datos que se van analizando y las hipótesis se van generando; por consiguiente, no se parte de una teoría o una hipótesis que se intentan probar, sino de una necesidad de enseñanza/aprendizaje con una serie de preguntas que esperemos vayan contestándose a lo largo de la investigación al ir emergiendo categorías de forma inductiva.
- Se le da una gran importancia al contexto, por lo que se trata de estudiar el aprendizaje en el entorno más real posible. La mayor parte de la investigación tendrá lugar en su contexto real, es decir, en el aula, en una clase real, como parte de un curso con su profesor/a y alumnos, siguiendo su programa y sus materiales. Aunque el investigador, con su presencia en el contexto de aprendizaje, puede incidir en cambiar la dinámica, se procurará causar la mínima intrusión posible y ser solo una observante discreta.
- Cuenta con un número reducido de participantes, como es característico de los métodos cualitativos, pero el estudio es muy descriptivo y se trabaja en profundidad.
- Se aboga por un enfoque émico, que trata de generar significados incluyendo las perspectivas e interpretaciones de los participantes acerca de sus comportamientos, emociones, experiencias y progresos en las distintas situaciones.

En una investigación etnográfica se resalta la importancia de lo sociocultural o, como dicen Ramanathan y Atkinsons (1999: 49, en Mackey y Gass, 2016: 219), “give an emically oriented description of the cultural practices of individuals”. Aquí nos encontramos con uno de los puntos más polémicos en cuanto a la investigación etnográfica y que no podemos ignorar, sino tratar de

suplir sus efectos negativos en medida de lo posible, ya que trata de conflictos teóricos que hacen tambalear la propia idiosincrasia de este tipo de investigación. Parafraseando a Mackey y Gass (2016), los problemas son:

- Es prácticamente imposible describir una cultura porque “there is not such a thing as a social group that it is not constantly destabilized by both outsider influences and personal idiosyncrasy and agency” (Ramanathan y Atkinson, 1999: 45).
- Al observar realidades dinámicas y holísticas, puede parecer una contradicción en sí el intentar escribir (capturar, retener, fijar) lo que está pasando. Esto es así: por una parte se interrumpe la dinámica y por otra hay un peligro de mala interpretación.

Además, si se considera que el significado se genera en situaciones sociales y que se construye a través de procesos interpretativos, nos encontramos con una doble hermenéutica. Por una parte, los participantes (tanto los alumnos como los docentes) deben entender las preguntas y tareas y después ser capaces de expresar sus pensamientos, opiniones y emociones. Además, tenemos que tener en cuenta lo poco “observable” que es la comprensión lectora, que ocurre en la mente de las personas y que solo se manifiesta a partir de sus intervenciones orales o escritas. Por otra, la investigadora debe interpretar los datos obtenidos. Cada uno de estos eslabones de la cadena puede ser malinterpretado, cambiando sin querer el significado y provocando cierta incertidumbre. Para obtener la validez y fiabilidad necesarias se llevará a cabo una investigación exhaustiva de un corpus de datos empírico, analizado y triangulado.

Siendo conocedores de estas polémicas y de las dificultades que puede encerrar este tipo de investigación, sin embargo, nos hemos inclinado por ella. No obstante, tendremos siempre en cuenta el no dogmatizar, ni pretender sacar una teoría, ni ser prescriptivos en cuanto a una serie de reglas que los docentes deberían seguir en el trabajo de comprensión lectora. Todo lo contrario, nosotros queremos compartir este estudio con los demás colegas, ofreciendo lo que hemos investigado y las conclusiones a las que hemos llegado en nuestra propia realidad. Esperamos que sean de ayuda y que cada persona pueda estudiar, analizar, reflexionar sobre ello y construir su propio conocimiento para aplicarlo a su propia realidad.

## **6.2. Metodología cualitativa**

Consideramos que para este tipo de investigación los métodos cualitativos son más coherentes e indicados que los cuantitativos. Asimismo, adoptamos una visión social del aprendizaje, como la que Kvale y Brinkmann (2009) describen en su metáfora sobre la investigación cualitativa: el

investigador es como un viajero que, junto con los participantes, emprende un viaje cooperativo en el que se generará nuevo conocimiento a través de los diálogos.

Siguiendo las premisas de los métodos cualitativos, en lugar de partir de una hipótesis (Creswell, 1998: 20-22) el proyecto “commences with a single focus on an issue or a problem”, en nuestro caso, la necesidad que vemos de mejorar la actuación del docente en cuanto al trabajo de comprensión lectora. Nuestro principal interés consiste en, compartiendo la definición de Maxwell (2005: 23), “the casual processes at work in understanding how one or more interventions or factors lead to an outcome, the mechanisms of their casual linkages”.

El proyecto se podría definir como un estudio de caso, aunque en realidad también consiste en la llamada “interaction based research”, porque en la investigación se observa una interacción entre el docente y los alumnos, los alumnos entre sí y la investigadora y los alumnos. De este modo, en esta metodología la investigadora principalmente interpretará datos contextualizados y lo más completo posibles, ya que no hay estadísticas, gráficos o datos cuantitativos. Como mantienen Mackey y Gass (2016: 215), “based on descriptive that does not make (regular) use of statistical procedures”. Esto quiere decir que entramos en el terreno, como decíamos en el apartado anterior, de la heurística “to interpret phenomena in terms of the meanings peoples attach to them” (Mackey y Gass, 2016: 216).

Por otra parte, en este tipo de métodos todo lo que está ocurriendo durante la investigación, es decir, el proceso, es tan importante como el producto, o mejor dicho, los resultados que se obtengan. Queremos estudiar los procesos que tienen lugar en el aula durante la comprensión lectora por parte de los alumnos para averiguar los factores más positivos que los docentes deben utilizar para su eficaz desarrollo. Por ello, no es tan fácil generalizar –e incluso no se debería hacer–, sino que se puede hablar de lo que ha pasado en un estudio de caso con una realidad concreta. Esto es válido para considerarlo y aprender de los resultados, pero somos conscientes de que de aquí no se pueden extraer conclusiones generalizables o universales, que se puedan aplicar a otras realidades. En estas circunstancias, nuestra investigación será una mezcla de explicación del proceso y su interpretación.

## **6.3. Consideraciones**

### **6.3.1. Cuestiones éticas y émicas**

En este capítulo presentamos las cuestiones émicas y éticas implicadas en esta investigación. Por cuestiones émicas entendemos las interpretaciones de la realidad desde distintos puntos de vista. En nuestra investigación podría ser el punto de vista de la investigadora, el docente o los alumnos. Por

consiguiente, a lo largo de esta investigación se ha tratado de confrontar, cuando posible, las tres opiniones.

En primer lugar, al contactar tanto a los profesores como a los participantes de los cursos, se redactó un documento formal, una carta de consentimiento (v. anexo 1), en la que se explicó el proyecto de investigación y se informó a los participantes de los derechos y deberes que implicaba participar en la misma: que había una privacidad, una protección de sus intereses o que su aportación solo sería utilizada para este proyecto, puesto que la confidencialidad de los datos personales facilitados estaba garantizada.

También se informó de que en cualquier momento se podían retirar del proyecto sin tener que dar explicaciones y sin que esto tuviera repercusión para ellos, porque la participación debía ser totalmente voluntaria. Este tratamiento de los datos de carácter personal de los participantes se ajustó a las normas reglamentarias de la Universitat Pompeu Fabra<sup>1</sup>. Durante todo el proyecto existió la anonimidad de la identidad de los participantes, sean docentes o alumnos, a los que nos referimos con una serie numérica.

Otra cuestión ética es el compromiso de la investigadora con la investigación, el hecho de su lealtad a los datos y que, aunque estos estarán siempre interpretados como corresponde a una metodología cualitativa, esta interpretación será hecha con todo el esfuerzo de no ser subjetivo y no caer en el efecto halo, que pueda hacer que cuando a la investigadora le gusta algo determinado, como una clase, comience a recolectar factores positivos que igual ni siquiera tuvieron lugar.

Debemos asegurarnos asimismo de que no solo la investigadora, sino todos los participantes (docentes y alumnos) saquen provecho de la investigación, que la construcción del conocimiento sea compartida y que se tengan en cuenta las características, opiniones, emociones y actuaciones de los participantes de acuerdo a su contexto y cultura. Por consiguiente, al terminar la extracción y la interpretación de los datos se enviarán los resultados a los docentes observados para que ellos participen de los conocimientos que se van creando, pero también para que contrasten los resultados de la investigadora con su memoria e impresiones de la clase.

En cuanto a la comprensión lectora hay otra cuestión ética que tenemos que resaltar. La comprensión es un proceso individual y muy personal. No obstante, en clase los docentes deciden el texto que van a leer, y con las tareas manipulamos la forma en que lo deben leer. Al final manipulamos también el producto al evaluar lo que es correcto e incorrecto. Creemos que son cuestiones que debemos reflexionar, tener en cuenta y compartir con nuestros alumnos.

---

<sup>1</sup> Estas normas están recogidas en la *Instrucció del gerent de 19 de gener de 2012 per la qual s'aprova el procediment per al tractament de dades de caràcter personal en els projectes de recerca, desenvolupament i innovació*, accesible en la web [https://seuelectronica.upf.edu/normativa/upf/proteccio-dades/instruccions/ins\\_recerca.html](https://seuelectronica.upf.edu/normativa/upf/proteccio-dades/instruccions/ins_recerca.html).

Con toda seguridad, la actuación del docente estará influenciada por el componente émico, es decir, el punto de vista que este tiene sobre el valor de la comprensión lectora, en nuestro caso. Por consiguiente, para descubrir estos puntos de vista, inmediatamente después de las observaciones tuvo lugar una entrevista con cada uno de los docentes. De este modo, se esperaba que, al averiguar su perspectiva (opiniones, puntos de vista, valoración de la clase realizada, criterios usados en el desarrollo de la tarea de lectura, etc.), se entendería mejor su actuación en la clase con las tareas.

Al terminar de escribir la tesis, se envió a cada uno de los docentes que había participado en la investigación una copia de la recogida, análisis e interpretación de su clase: observación y entrevista. Los once participantes contestaron, primero aportando comentarios sobre lo que no estaban de acuerdo, o añadiendo información relevante. Estos comentarios fueron añadidos a las tablas finales de las categorías y se resaltaron en azul para una mejor identificación. Además, todos mostraron su satisfacción con lo escrito, e incluso algunos expresaron agradecimiento a la investigadora por la experiencia de aprendizaje y reflexión que había supuesto. Los once, dieron permiso para su publicación.

### **6.3.2. Cuestiones ontológicas**

A través del proceso de investigación se intenta reconstruir la realidad, los escasos minutos en que se desarrolla una tarea de comprensión lectora en el aula, entre docente y alumnos. Somos conscientes, como apuntábamos en la filosofía del proyecto, que en este caso solo existe una realidad: la nuestra, en ese momento y en ese lugar; pero puede haber muchas más realidades. Como dice Preissle (2006: 691), “qualitative enquiry is not a neutral activity, and researchers are not neutral; they have their own values, biases and world views, and these are lenses through which they look at and interpret the already interpreted world of participants”. Por consiguiente, debemos intentar conseguir la mayor objetividad posible y dejar de lado nuestras perspectivas, suposiciones y, de existir, prejuicios para después no afirmar una realidad sino ser conscientes de que solo es la nuestra. Como dice Borges en su cuento de los mapas y los territorios: la muestra nunca es la realidad de la totalidad en su perfección, sino sólo una muestra de la cual se pueden hacer inferencias. Es producto de un proceso de co-construcción en un espacio-tiempo determinados.

Al mismo tiempo, somos conscientes de la construcción de identidades por parte del alumno al expresarse en un contexto nuevo y con una lengua diferente. Con seguridad hay una parte de su personalidad que quedará oculta en un contexto de grupo (en el que se tiene que tomar un nuevo papel) tratando de comunicarse en una lengua que no se domina y observados por el docente y por la investigadora, una extraña que visita ese día la clase. Al mismo tiempo aprender una nueva

lengua significa introducirse en una nueva cultura y más, en la comprensión lectora de textos porque estos textos han sido escritos en un momento determinado del desarrollo de esa cultura y el autor de los textos impregnará su cultura en los mismos. Esto implica nuevos valores y tradiciones, una forma diferente de ver la vida, y quizás incluso unas convenciones particulares en cuanto a las características del texto.

El tema del poder es una parte importante en la investigación. Quiera o no el investigador, este posee un poder sobre la situación, que, como definen Kvale y Brinkmann (2009: 33), es “clear power asymmetry”. En las entrevistas, es el investigador el que escribe las preguntas y de esa manera controla en cierto modo, o al menos dirige, lo que los participantes responden. En las observaciones, ya su presencia física en el aula, como elemento extraño, ejerce una especie de poder, que puede tener efectos desconocidos en el grupo. Después, el investigador controla también la situación al guiar sus observaciones con una plantilla y al atribuir categorías a los datos, por lo que decide lo que es o no es importante o cómo deben entenderse unos determinados hechos. Una vez recogidos los datos, es la investigadora la única persona que tiene el poder de su interpretación. Compartimos, por lo tanto, la idea de Foucault (1998: 101) cuando afirma que el “discourse transmits and produces power”, pero conscientes de este peligro, se hará todo lo necesario para que este sea minimizado.

Tenemos que asegurarnos de la validez de los datos y, por validez, siguiendo a Habermas, (1979, 1982, 1984) entendemos: “truth (the veracity of the utterance), legitimacy (rightness and appropriateness of the speaker), comprehensibility (that the utterance is compressible) and sincerity (of the speaker’s intentions)”. Para ello, intentaremos utilizar los métodos de investigación más apropiados y con la mayor rigurosidad posible. Intentaremos conseguir, al menos, una *validez interna* del trabajo, ya que la *validez externa*, como nos referíamos anteriormente a las múltiples realidades, no se puede asegurar.

Del mismo modo tendremos en cuenta la fiabilidad, porque los participantes tanto al actuar como al responder preguntas pueden equivocarse, ser inconscientes de la situación real, exagerar o dar una visión distorsionada de lo que piensan y lo que sienten porque no tienen, como dice Cohen, (2011: 245) el “monopoly of wisdom”. Consideramos que al añadir a las observaciones un apartado de reflexión conjunta oral sobre el trabajo realizado, y al elaborar unas entrevistas en profundidad semiestructuradas, en las que hay espacio a las aclaraciones, puede ayudarnos a confirmar la fiabilidad de los datos. Y si estábamos hablando de los alumnos, igual ocurre con los docentes que, dependiendo de sus creencias epistemológicas, tratarán la lectura de una forma u otra en la clase. La



combinación de las creencias epistemológicas de los alumnos y de los profesores crearán la realidad de ese momento en esa aula.

### **6.3.3. Cuestiones epistemológicas**

El objetivo principal de este proyecto es generar conocimiento a partir de un análisis de datos. Este objetivo se debería conseguir llevar a cabo porque, gracias a los métodos que se utilizarán, “we will be able to intertwine phases of knowledge construction” (Kvale y Brinkmann, 2009: 49). Los participantes, gracias a este proyecto, deberían llegar a conocer mejor (y desarrollar) sus estrategias y habilidades para la comprensión lectora; los profesores deberían conocer también más sobre cómo ayudar a los alumnos en la comprensión lectora y la investigadora debería generar conocimientos a través del análisis de datos que compartirá en su proyecto con otros docentes a través de la publicación de la tesis y de posibles publicaciones posteriores en forma de artículos o libros.

Si la investigación está bien realizada, a través de las preguntas de investigación que guiarán la extracción de datos, se deberían construir conocimientos y, por lo tanto, se debería averiguar cuáles son las mejores actuaciones de los profesores, las mejores tareas y actividades en torno a la comprensión lectora.

La verdad de este momento puede cambiar con próximas investigaciones. Pozo et al. (2001: 3) hablando de la necesidad de un conocimiento estratégico sostienen que “Los conocimientos cambian de forma tan vertiginosa que ya no se puede aprender casi nada con la certeza de que va a servir para toda la vida, sino que estamos condenados a ser aprendices permanentes, de por vida”. Nosotros vemos esto como algo positivo. No podemos ya asegurarnos de que el conocimiento que tenemos pueda durar, por lo que hay que seguir sobre los cimientos de lo que ya se ha hecho anteriormente seguir investigando y cuestionando continuamente el conocimiento que vamos adquiriendo.

Referido concretamente a la comprensión lectora, el lector construye un significado y crea conocimiento a medida que va leyendo y, como dicen Halliday (1979) y Widdowson (1979), el texto tiene siempre un potencial significado, que hay que extraer e interpretar para poder construir nuevo conocimiento.

## 6.4. El pilotaje

Antes de comenzar la “auténtica” recogida de datos para esta investigación, se llevó a cabo, a lo largo de un semestre /semestre llamado de invierno en Alemania, de octubre 2015 a marzo, 2016), un pilotaje con una serie de observaciones a docentes diferentes que iban a servir de pilotaje a todo lo que se había estado preparando para ver si funcionaba y cómo funcionaba. Para poder llevarlo a cabo, se acordó con la responsable del departamento de Español del Centro de Idiomas de la universidad de Múnich (después de una reunión con ella donde se explicó el proyecto) montar un curso bajo el título: *Trabajo de textos*. Este curso correspondería a un nivel B1, constaría de catorce clases, una vez a la semana, con una duración de noventa minutos (miércoles de 14:15 a 13:45), y lo impartirían diversos profesores del departamento a los que la investigadora observaría. Entonces se mandó una circular en forma de correo electrónico, informando a todos los profesores del departamento y diciéndoles que se les explicaría con más profundidad en la próxima reunión de departamento donde podrían también hacer todo tipo de preguntas. Aportamos un extracto del correo, que ha sido algo manipulado para omitir datos y comentarios personales.

### **CURSO DE TRABAJO CON TEXTOS**

#### **Miércoles de 14: a 16:00**

Se trataría de una clase basada en un texto donde además de la comprensión lectora se puede trabajar (solo si se quiere, no es necesario, por supuesto) algunos componentes lingüísticos como la pronunciación, gramática o léxico y también otras destrezas. La clase de 90 minutos debería ser una unidad en sí, con actividades pre y post-lectura.

#### **Los tipos de texto podrían ser: (Si alguien sugiere una tipología diferente, encantada)**

Un texto literario: un relato o un poema o conjunto de poemas

Un texto periodístico: Noticia/s, columna de opinión

Un artículo, bien informativo o de opinión

Una entrada de blog

Un foro

Una entrevista

Un discurso o conferencia

Un correo electrónico o una carta

Una canción

Un conjunto de anuncios o una campaña publicitaria

Un folleto turístico o informativo

Es importante la variedad, es decir, que los tipos de textos no se repitan. Para ello, los participantes deberían ya elegir el tipo de texto y temática (y los dos días que quieren enseñar) y yo haré lo que quede.

#### **Plan:**

Tienen un par de meses para preparar todo y mandármelo a mí. Yo iría a observar todas las clases e invitaría a quien quisiera observarme a mí. Una vez acabado el curso, me comprometo a reunir todas las clases y textos y a organizar, con los que quieran participar, en un taller para todos los profesores del grupo.

**Figura 3. Curso de pilotaje de trabajo con textos**

La responsable del departamento creó, entonces un documento en Doodle para que los profesores se fueran apuntando. En la siguiente reunión de departamento, se informó a los docentes (compañeros de la investigadora) del proyecto del curso de textos para el pilotaje de la investigación para una tesis doctoral y se les preguntó si estarían dispuestos a participar asegurándoles que la participación era totalmente voluntaria y que incluso se podían salir del proyecto en cualquier momento. Los docentes que decidieron hacerlo, ese mismo día, rellenaron una ficha en la que decían qué día querían impartir la clase y qué tipo de texto iban a utilizar. Esto último se hizo para ofrecer variedad a los estudiantes de ese curso y no repetir clases y para que todos los docentes tuvieran una visión general del curso. En la ficha siguiente se ha optado por cambiar los nombres de los docentes por una denominación de P y números, para proteger su anonimidad.

<b>Fechas</b>	<b>Docente</b>	<b>Tipo de texto</b>
21 de octubre	Investigadora	Texto expositivo
28 de octubre	P1	Canción o receta
4 de noviembre	P2	Instrucciones
11 de noviembre	P3	Entrevista
18 de noviembre	P4	Blog
25 de noviembre	P5	Cuento corto Poesía
2 de diciembre	Investigadora	Artículo
9 de diciembre	P3	Titulares, foro
16 de diciembre	P4	Infografía
13 de enero	P5	Guion
20 de enero	P7	Cuento corto
27 de enero	P8	Artículo de opinión
3 de febrero	P2	Noticias
10 de febrero	Investigadora	Leyenda

**Figura 4. Plan del curso de pilotaje**

Cuando llegó el primer día de clase, la investigadora quiso contactar con los alumnos personalmente para explicarles en qué consistía el proyecto. En primer lugar, les dijo que el curso iba a ser “singular” al tener varios docentes (en total 9 con la investigadora) y de distintas nacionalidades (españolas, argentina, mexicanas, venezolana, chilena, colombiana y chileno). También, que el gran peso de todas las clases iba a ser el trabajo de comprensión lectora, por lo que siempre se iba a leer un texto en clase y trabajarlo y, además, que la investigadora iba a estar presente en todas las clases recogiendo datos para su investigación. Ese día impartió la clase la investigadora con un texto

expositivo sobre el aprendizaje de lenguas y así se pudo llegar a una discusión sobre el papel de la comprensión de textos en el aula.

En otra ocasión, por enfermedad de uno de los docentes, la investigadora tuvo que impartir otra de las clases y el día final, la investigadora entregó un examen de comprensión lectora porque era un requisito de la universidad y aprovechó para dar las gracias y despedir a los alumnos. En total fueron once observaciones.

Antes de cada observación se ofrecía a los docentes:

- a) Que entregaran un plan de clase para que la investigadora pudiera entender mejor el transcurso de la clase. Algunos docentes lo mandaron por adelantado por correo electrónico, otros lo hicieron muy detallado e incluso hubo una docente, que se sintió incapaz de hacerlo porque estaba demasiado ansiosa de no hacerlo bien.
- b) Tener una reunión para comentar la clase, si sentían que lo necesitaban, lo que ocurrió solo en dos ocasiones.

Durante las observaciones la investigadora se sentaba en un lugar discreto y tomaba notas. Después de la observación, en las ocasiones que se pudo, se habló con los docentes de forma informal sobre el transcurso de las clases.

Este pilotaje sirvió para familiarizar y entrenar a la investigadora en la práctica. Gracias a él, la investigadora pudo probar y ajustar las distintas herramientas empleadas y tuvo tiempo de reflexionar sobre las preguntas de investigación, las categorías, la posición que se debía adoptar, etc. Se tomaron varias decisiones para las “auténticas observaciones”:

- 1) Se iba a contactar para las observaciones auténticas a aquellos docentes que se habían sentido más seguros, que se vio que conocían cómo trabajar los textos en clase. La investigación trataba de extraer datos sobre las mejores actuaciones de los docentes en el trabajo de comprensión lectora.
- 2) Se iban a entregar las parrillas que la investigadora utilizaba durante las observaciones. Éramos conscientes de que en una posición etnográfica esto no se suele (¿debe?) hacer, pero resultó que algunos docentes no hacían en realidad trabajo de comprensión lectora, aunque hubiera un texto presente en durante la clase. Por ejemplo, una de las docentes trabajó una canción, que sí estaba escrita, pero los alumnos tenían que rellenar huecos según la iban escuchando. Por consiguiente, no hubo ningún trabajo de comprensión lectora. Se vio necesario “sacrificar” la naturaleza etnográfica e instruir a los docentes de lo

que se estaba buscando en las observaciones tratando de no influir para nada, pero para ser capaces de extraer datos.

- 3) Se retocaron las parrillas de la observación y se decidió añadir una nueva herramienta llamada cuaderno de campo, que explicamos a continuación en el apartado de herramientas (6.8).
- 4) Se comenzó a pensar que se debería añadir la perspectiva de los alumnos, aunque todavía no se decidió en qué manera.

## **6.5. Los participantes**

Los criterios que se han utilizado para escoger a los participantes en esta investigación son:

- 1) Viabilidad. Al decidirse que una de las herramientas utilizadas serían las observaciones (once en total), era importante que estas fueran un “purposive sample”. Se sabía que no era conveniente realizar más de una por semana, para poder ir extrayendo los datos a la par. También contabilizamos que diez observaciones (al principio se decidió este número) llevarían unos cuatro meses y se tenía que buscar una época apropiada en la que no coincidiera ni con vacaciones ni con exámenes. Por todas estas razones se tenían que encontrar situaciones que fueron viables, realistas de alcanzar. El resultado fue que las primeras diez observaciones se realizaron en la ciudad donde reside la investigadora: Múnich, y la restante en la estancia que realizó la investigadora en la universidad de Georgia, Atlanta.
- 2) Fiabilidad. Se decidió buscar a docentes con experiencia para poder extraer datos más interesantes. La investigadora reside desde hace veinticinco años en Múnich y conoce bien a los docentes e incluso algunos de ellos son compañeros de la universidad.
- 3) Variedad. Aunque lo más fácil hubiera sido centrarse en la universidad, se decidió investigar en más contextos. No es que se quisiera hacer un estudio comparativo, pero sí que, al tener variedad de nacionalidades, edades, instituciones con sus expectativas, personalidades, etc. se podría considerar un espectro más amplio. La mayoría de alumnos era mayor de dieciocho años, pero en el instituto, donde eran menores, se necesitó un permiso de los padres.
- 4) Autenticidad. En principio en una investigación etnográfica los participantes se muestran más cómodos al permanecer en su contexto y no tener que visitar un laboratorio, por ejemplo, o verse forzados a una situación artificial. Están con sus compañeros y su profesor/a en su aula, en su realidad cotidiana, lo que empíricamente puede suponer, como dice Schilling (2013: 125, en Mackey y Gass, 2016: 221), conseguir “richer data”.

- 5) Experiencia. Creemos que es relevante apuntar que todos los docentes tenían gran experiencia y que fueron elegidos porque se quería trabajar con aquellos de los que se pudiera aprender lo más posible. De esta manera, la investigación adopta la perspectiva de explorar “la práctica experta” o “las buenas prácticas” de los docentes más formados, con más experiencia y con más recursos para utilizar en clase.
- 6) Disponibilidad. Los docentes fueron también elegidos porque mostraron desde el principio su predisposición a participar y a aprender del proyecto.

Como las sesiones de observación eran de una sola vez, la investigadora no estuvo enfrentada a lo que podía haber ocurrido de que algunos participantes abandonaran el proyecto. Todos los estudiantes estuvieron en todo momento motivados a participar, no hubo ninguna queja, todo lo contrario, a los alumnos se les veía contentos y orgullosos. También los docentes tomaron estas observaciones como una forma de mejorar, de aprender, y mostraron en todo momento su motivación para participar. En total, el número de participantes, incluidos docentes y alumnos, será de unos cien, en 12 sesiones auténticas de clase formal de ELE, con tareas de comprensión lectora.

Es importante insistir en que este no es un estudio comparativo entre países o edades o nacionalidades. Se ha buscado una amplia gama para ver variedades, pero sin querer llegar a ninguna conclusión de las diferencias entre ellos.

### **6.5.1. Los docentes**

A los docentes se les contactó muchos meses antes de las observaciones para explicar el proyecto. Ellos fueron los que eligieron el grupo a observar, por considerar el nivel más apropiado, el curso más participativo y con una mejor relación con ellos. Por supuesto, en esta parte la investigadora no intervino; al contrario, mostró total flexibilidad en cuanto al día de la semana, la hora y el lugar de la observación y la entrevista. Los docentes hablaron con sus grupos, les informaron del proyecto y les entregaron las cartas de consentimiento (v. anexo 1) para asegurarse de que todos los participantes conocían que su participación debía ser en todo momento voluntaria, anónima y confidencial.

Cada vez que se acercaba una de las observaciones, la investigadora contactaba de nuevo al docente y, antes de la observación, había una reunión previa en la que se entregaban las parrillas y se contestaba cualquier pregunta que tuvieran en cuanto a la investigación u observación (En algunos casos, no fue posible o necesario y se entregaron las parrillas por correo electrónico). Respecto a

este tema, se dudó y reflexionó largo tiempo antes de tomar la decisión de enseñar las parrillas. Por una parte, pensamos que entregarlas significaba manipular de algún modo la sesión que se iba a observar, ya que parecía como una guía de lo que el docente tenía que hacer. Por otra parte, se creyó que los docentes tenían derecho a saber qué era lo que se estaba observando –y este fue el criterio ganador. Además, como explicábamos en el apartado del pilotaje (v. 6.4.) el objetivo de esta tesis era recoger el mayor número de datos posible de buenas actuaciones si entregar las parrillas favorecía la actuación de los docentes, al resaltar las categorías observadas, esto repercutiría de una forma positiva en la investigación.

Los docentes resultaron ser de cinco nacionalidades diferentes (española, colombiana, mexicana, argentina y alemana) y con una media de unos veinte años de experiencia.

<b>Observaciones</b>	<b>Nacionalidad</b>	<b>Experiencia</b>
Observación 1	española	más de treinta años
Observación 2	española	más de veinte años
Observación 3	colombiana	más de veinte años
Observación 4	mexicana	más de diez años
Observación 5	mexicana	más de diez años
Observación 6	argentina	más de treinta años
Observación 7	española	más de veinte años
Observación 8	española	más de veinte años
Observación 9	alemana	más de veinte años
Observación 10	alemana	más de veinte años
Observación 11	española	más de treinta años

**Figura 5. Cuadro de las nacionalidades y los años de experiencia**

### **6.5.2. Los alumnos**

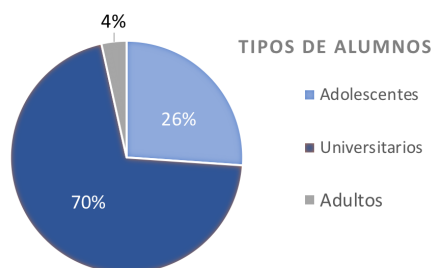
Teniendo todo esto en cuenta, es necesario explicar que en el marco en el que se va a llevar a cabo esta investigación, tanto en Alemania como en Atlanta, todos los alumnos tenían un perfecto conocimiento de este alfabeto, aunque algunos (rusos, griegos) tuvieran otro en su L1, porque estaban estudiando en la universidad alemana.

Los alumnos, como decíamos anteriormente, fueron elegidos por los docentes. Ellos fueron los que informaron sobre el proyecto, les entregaron las cartas de consentimiento que la investigadora les había enviado por correo electrónico y avisaron del día de la observación. Ese día, al iniciar la sesión, la investigadora simplemente les saludaba, les daba las gracias por su colaboración y las

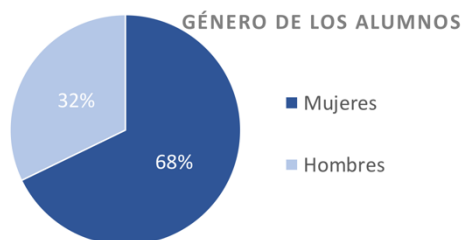
preguntaba si había algo que quisieran preguntar. En ninguno de los casos hubo ninguna pregunta ni comentario y la percepción de la investigadora (corroborada por los docentes) es que todos estaban motivados, contentos e incluso orgullosos de participar en el proyecto.

Después de esta presentación, la investigadora se retiraba a una mesa para realizar la observación y no tenía más contacto con los alumnos y el docente hasta el final de la sesión, momento en el que se llevaban a cabo unas pequeñas conversaciones sobre el trabajo realizado.

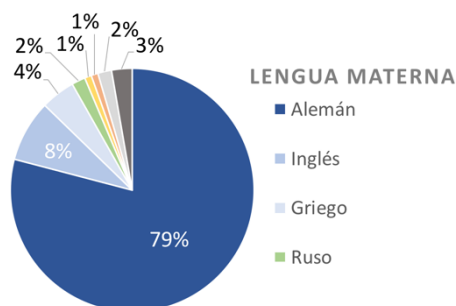
A continuación, hemos elaborado una tabla con las características de estos alumnos. Incorporamos primero tres gráficos ilustrativos para ofrecer de una manera más visual los apartados que nos parecían más complejos.



**Figura 6. Tipos de alumnos**



**Figura 6. Género de los alumnos**



**Figura 7. Lengua materna**



Veamos ahora los datos explícitos de las once observaciones en esta tabla.

Observaciones	O1	O2, O3, O4, O5, O6	O7, O10	O8, O9	O11
<b>Contexto</b>	Instituto Cervantes	Ludwig Muenchen Universität (Sprachzentrum)	Ludwig Muenchen Universität (Romanistik Abteilung)	Gymnasium Gilching	Georgia State University (Atlanta)
<b>Tipo de estudiantes</b>	Adultos (4:1 hombre y 3 mujeres)	Universitarios de facultades y años diferentes O2: 11: 3h, 8 m O3: 11, 2h, 9 m O4: 8, 3h, 5m O5: 8, 3m, 5h. O6: 6, 4m, 2h	Universitarios de tercer año O7: 12: 7h, 5m. O10: todas mujeres	Adolescentes (O8: 15/ 17 años y O9: 14/ 15 años, de secundaria O8: 17, 11m, 6h O9: 13; 10m, 7h	Universitarios O11: 13, 8m, 5h
<b>Tipo de asignatura</b>	Optativa	Optativa	Obligatoria	Escogida después obligatoria	Obligatoria
<b>Frecuencia</b>	Una clase de 90 minutos a la semana	Una clase de 90 minutos a la semana	Tres horas a la semana	Tres clases de 45 minutos	Programas diferentes 2-3h x semana
<b>Nivel</b>	B2.2	O:2B2/ O3: B1/ O4:B1.2/ O5:B1.2 O6: A2.2	O7: B.2 O10: C1	O8: nivel inter-medio (tres años) O9: nivel inter-medio bajo ( 2 años)	O11: 3001 (corresponde a un B1)
<b>Lengua materna</b>	Los cuatro alemanes	Alemán O3: 10 alem, 1 gri O4: todos alem. O5: todos alem. O6: 4 alem., 1 austr, 1 rusa	O7: 10 alem., 1 austr., 1 turca  O10: 12 alem, 1 armenia	O8: todos alem., dos bilingües: francés/alemán; alemán/español O9: todos alemanes	O11: americ, 1 bras y 3 de heritage
<b>Conocimiento del docente</b>	seis meses con el docente en el curso	medio semestre juntos		La misma profesora durante cuatro años	O:11: un semestre juntos

**Figura 8. Datos de las observaciones del corpus**

## 6.6. Las clases

### 6.6.1. Las aulas

Así como durante el pilotaje las observaciones tuvieron siempre lugar con el mismo grupo y en la misma aula, durante las observaciones auténticas, los lugares fueron diferentes cada vez.

En primer lugar, los docentes que trabajan en el Centro de Idiomas de las dos Universidades de Múnich, no tienen aulas fijas, sino que hay muchos edificios repartidos por la ciudad y cada curso puede tener lugar en un aula y edificio diferentes. Por ello la investigadora no conocía las aulas que iba a visitar hasta el mismo día. Siempre que fue posible (a veces el aula estaba ocupada o el docente tenía una clase inmediatamente anterior) la investigadora llegó con tiempo de estudiar el aula y decidir dónde sentarse para tener una buena visión y audición, pero al mismo tiempo molestar lo menos posible.

En todas las aulas, excepto en la O3 (donde estaban en grupos de dos mesas juntas formando “islas”), el mobiliario estaba dispuesto en forma de “U”.

El resto de las observaciones tuvieron lugar, en el Instituto Cervantes, el instituto de Guilching y la Georgia University de Atlanta.

#### **6.6.2. La duración**

La duración total de las clases observadas fue de trece horas y cuarenta y cinco minutos. La mayoría de las clases eran de noventa minutos sin pausa, pero hubo alguna de sesenta (en el Cervantes y en Georgia University) y de cuarenta y cinco minutos (en el instituto alemán).

Excepto en alguna clase que se hizo algo totalmente diferente tanto al principio de la clase (O10) como al final (O1) y que se comenta en las observaciones pertinentes, el resto de las clases estuvieron totalmente dedicadas al trabajo de comprensión de textos ya que incluía sus etapas de antes y después.

#### **6.6.3. Los recursos**

Excepcionando la O7, en ninguna de las otras clases se trabajó con Internet. Los textos y las actividades se entregaron en fotocopias y estas se combinaban en algunos casos con el manual que se utilizaba en el curso.

Tampoco en ninguna de las clases se utilizaron diccionarios de papel, ni estos estaban en el aula a la disposición de los alumnos, sino que excepto en O8, O9, por estar prohibidos en el instituto y en la O11, porque tampoco se utilizan en la universidad, los alumnos utilizaban sus móviles de forma independiente cada vez que querían consultar una palabra si ninguna oposición en ningún momento por parte de los docentes.

## 6.7. Las preguntas de investigación

En un trabajo etnográfico, las preguntas de investigación son de vital importancia. Partimos de que no hay una hipótesis que queremos probar; entonces el punto de partida son preguntas que tratan de responder a la necesidad concreta que queremos estudiar. Estas preguntas deben ser como dicen Mackey y Grass (2016: 221):

- Dinámicas. Se comienzan por unas preguntas, pero estas no son fijas, se van cambiando. Esto lo explicaremos a continuación.
- Redefinidas. Aunque estas van cambiando, ya al final de la investigación se deben ajustar en la extracción de datos, en el muy posible caso de que surjan otras categorías y al final se vuelven a escribir.

Definir las preguntas de investigación fue una de las tareas más arduas en esta investigación. Mostramos tres de los estadios de las preguntas para ofrecer una idea de los cambios.

### Primer estadio

1. ¿Cómo prepara el docente al alumno antes de leer el texto? ¿Cómo activa su conocimiento previo? ¿Cómo le ayuda a afrontar con seguridad léxico desconocido en el texto? ¿Cómo le motiva? ¿Cómo le centra la atención en lo que va a leer?
2. ¿Qué hace el docente para ayudar al alumno a comprender el texto? ¿Cómo se dan las instrucciones? ¿Qué tareas se proponen? ¿Cómo se realizan las lecturas?: ¿en silencio, en voz alta, una vez, dos? ¿Cuáles son las dinámicas que se siguen, hay interacción entre profesor y alumno y entre los alumnos? ¿Cómo comprueba el profesor lo que comprende cada alumno y le ayuda a comprender lo que no ha comprendido?
3. ¿Cómo se aplica lo comprendido en el texto al conocimiento del alumno? ¿Cómo se integra con otras destrezas?

### Segundo estadio

1. ¿Cuál es la mejor actuación del profesor antes de la lectura de un texto?
2. ¿Cuál es la mejor actuación del profesor durante la lectura de un texto?
3. ¿Cuál es la mejor actuación del profesor después de la lectura de un texto?
4. ¿Cuál es el valor de la tarea en una comprensión lectora?
5. ¿Qué criterios y razones se utilizan para modificar la tarea que aparece en el libro de texto?
6. ¿Qué tipo de dinámicas son más efectivas?
7. ¿Cómo se tratan diversos componentes:

- de lengua (léxico, ortografía, gramática)
  - discursivos y pragmáticos
  - socioculturales
  - afectivos
8. ¿Qué se debería hacer después de la tarea de comprensión?

### **Tercer estadio**

1. ¿Cómo prepara el docente al alumno antes de leer el texto? ¿Cómo activa su conocimiento previo? ¿Cómo le ayuda a afrontar con seguridad el léxico desconocido? ¿Cómo le motiva? ¿Cómo le centra la atención en lo que va a leer?
2. ¿Qué hace el docente para ayudar al alumno a comprender el texto? ¿Cómo se dan las instrucciones? ¿Qué tareas se propone? ¿Cómo se realizan las lecturas: ¿en silencio, en voz alta, una vez, dos? ¿Cuáles son las dinámicas que se siguen, hay interacción entre profesor y alumno y entre los alumnos? ¿Cómo comprueba el profesor lo que comprende cada alumno y le ayuda a comprender lo que no ha comprendido?
3. ¿Cómo se aplica lo comprendido en el texto al conocimiento del alumno? ¿Cómo se integra con otras destrezas?

### **Estadio final**

#### **1. Antes de la lectura: ¿Cómo prepara el docente al alumno antes de leer el texto?**

- 1.1. ¿Cómo motivar a leer y ayudar con el componente afectivo?
- 1.2. ¿Cómo activar conocimientos previos?
- 1.3. ¿Cómo ayudar a afrontar léxico desconocido en el texto antes de leerlo?
- 1.4. ¿Cómo dar y comprobar las instrucciones?
- 1.5. ¿Cómo centrar la atención en el propósito de la lectura?

#### **2. Durante la lectura: ¿Qué hace el docente para ayudar al alumno a comprender el texto mientras lee?**

- 2.1. ¿Cómo se realizan las lecturas?: ¿En silencio, en voz alta, una vez, más veces, el texto completo o partes?
- 2.2. ¿Cuáles son las dinámicas que se siguen?: ¿Hay interacción entre profesor y alumno, alumno y recursos y entre los alumnos y qué efectos tiene?
- 2.3. ¿Intervienen otras lenguas además de la meta en la ayuda a la comprensión?
- 2.4. ¿Cómo se atiende al léxico durante las lecturas?

### 3. Después de la lectura: ¿Qué hace el docente?

3.1. ¿Cómo se ponen en común y/o se corrigen las tareas?

3.2. ¿Cómo comprobar lo que comprende cada alumno?

3.3. ¿Cómo ayudar a reflexionar sobre cómo se ha leído y cómo se ha sentido?

3.4. ¿Cómo se aplica lo comprendido en el texto al conocimiento del alumno?

### 4. Materiales y tareas de lectura

4.1. ¿Cómo son los materiales de apropiados y útiles y qué influencia tienen en las actividades de leer, comprender y aprender?

4.2. ¿Qué tareas propone el docente?

## 6.8. Las herramientas de la investigación

Este estudio intenta identificar conductas repetitivas y para la extracción de datos se han extraído tres herramientas y en algunos casos, cuatro:



**Figura 9. Herramientas de la investigación**

Desde el principio la investigadora fue consciente del llamado Hawthorne effect, es decir, que tanto la actuación de los docentes como la de los alumnos fuera mejor de lo normal. Esto es

contradictorio con la posición etnográfica, porque se supone que se observa el contexto rutinario de una clase. Pero de acuerdo con el efecto Hawthorne puede pasar que:

- el docente se prepare la clase más de lo normal;
- el docente dé la clase más para la investigadora que para los alumnos;
- el docente no esté natural, esté nervioso haga y diga cosas que normalmente no hace;
- los alumnos estén incómodos, les dé vergüenza y participen menos de lo normal;
- que los alumnos se esfuercen más de lo normal, lo que es bueno para su aprendizaje, pero que no refleje la realidad de la clase y el grupo.

Para dar validez, fiabilidad y utilidad a estas herramientas se tenían que cuidar los tres pasos: la planificación, el pilotaje y la ejecución.

- La validez se podría describir como la seguridad de que cada dato que extraemos “measures or describes what is supposed to measure or describe” (Bell, 2006: 117).
- La fiabilidad, por su parte, es un concepto más complejo en este tipo de investigación. Se dice que los datos son fiables cuando en una situación similar con participantes similares “similar results would be found”. Creemos que esto no es necesariamente aplicable a nuestro caso. La diversidad en los tipos de aprendientes y docentes y las distintas clases en diversas instituciones y culturas hace que sea casi imposible que se repitan los resultados. Esperar algo así sería ser demasiado positivista con lo que, en principio, no estamos de acuerdo. Esto no quiere decir que nuestros datos no sean fiables en su contexto. La interpretación de los datos es prácticamente imposible que sea cien por cien objetiva, pero sí que se debe esperar que sea consistente, que haya como lo llaman Mackey y Gass (2016: 181) “intrareliability”.
- La utilidad, es decir, que los resultados sirvan en otros contextos.

Sin embargo, en ningún momento queremos ser normativos o prescriptivos. Como consecuencia, nuestros datos no pretenden ser una norma de conducta o actualización, y tampoco queremos caer en la falacia de generalizar, porque somos conscientes de que cada realidad de clase es diferente. Lo que sí que pretendemos es que nuestros resultados sean válidos, fiables y útiles para entender con significatividad la situación docente de enseñanza de la comprensión y para obtener indicios y recomendaciones que sean útiles para las diferentes realidades. Obtendremos unos resultados correspondientes a once clases variadas en cuanto a temas, textos, espacio, tiempo y docentes y alumnos, y sacaremos unas conclusiones que nos ayudarán a entender mejor lo que pasa en las aulas.

Además, consideramos que en la investigación cualitativa se podría hablar, además de validez, fiabilidad y utilidad, de un concepto incluso más apropiado a una posición etnográfica y con el cual nos identificamos totalmente. Nos referimos al “entendimiento” porque como explican Cohen et al., (2011: 181) “it is the meaning that subjects give to data and the inferences drawn from the data that are important”. En este sentido, nuestro objetivo es entender y recopilar las mejores técnicas, estrategias y recursos de los docentes en cuanto al trabajo de comprensión en el aula y para ello debemos dar significado a los datos extraídos.

### **6.8.1. Las observaciones**

Se eligió esta herramienta de investigación porque nos pareció que observar la actuación del docente, la interacción con los alumnos y entre los alumnos, y las reacciones ante la lectura de los textos y ante las tareas, y todo esto “in situ”, era una fuente auténtica, directa y transparente de recogida de datos, por tener lugar durante la situación natural de aprendizaje, en su espacio natural de clase y en su tiempo rutinario de la clase, sin intermediarios ni mediación de otros agentes.

Creemos que la observación es el procedimiento de acceso más directo y transparente a los datos que requiere esta investigación. Según Cohen et al. (2011: 456), las observaciones ofrecen al investigador “the opportunity to gather live data from occurring social situations”. Si se quería investigar sobre la actuación de los docentes en la ayuda al desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos, se tendría que observar la actuación de esos docentes en el aula y la forma de hacerlo era entrar en esas aulas, durante una clase corriente, y observar de forma directa el desarrollo completo de diversas tareas de lectura.

Las observaciones realizadas entran en la categoría de observaciones semi-estructuradas. Estas tienen la ventaja de poderse centrar en los puntos relevantes de la investigación y estructurar las partes, pero al mismo tiempo tener la suficiente flexibilidad para añadir cualquier elemento que emerja durante la observación de una forma inductiva. De no hacer así, se puede caer en el peligro, como afirma Bell (2005: 188), de que “you have decided on the focus rather than allowing the focus to emerge”.

#### **6.8.1.1. Las parrillas**

Las observaciones no podían ser demasiado ambiciosas; había que filtrar lo observable y centrarse en el objetivo de la investigación; se debía ser capaz de codificar toda la información que se ofrecía y para ello antes de las observaciones en sí se prepararon cuidadosamente unas parrillas, que se

habían creado tratando de obtener datos sobre el tema de la investigación ya presentada: ¿qué hacen los docentes en el aula para ayudar a los alumnos con la comprensión lectora? La investigadora se encontró a gusto con ellas porque le permitían de una forma cómoda y efectiva recoger los datos que se necesitaban. Durante el pilotaje, la investigadora hizo algunos cambios:

- Notó que no había suficiente espacio para escribir comentarios según se observaba y por eso se añadieron a las parrillas unos cuadros en blanco.
- En el apartado de instrucciones, lengua materna y lengua meta estaban divididas en la Parrilla 1 y en la Parrilla 2 y se unieron en una línea. Se trataba de rellenar la parrilla con más rapidez y por eso a veces estos pequeños cambios fueron importantes. Lo mismo ocurrió con las instrucciones orales y escritas.
- En el original aparece la denominación *tabla*, que luego en la recogida de datos cambiamos por *parrilla* porque parecía más apropiado.

En resumen, los cambios que se hicieron fueron exclusivamente en cuanto a la forma y su finalidad fue la búsqueda de operatividad, eficacia y claridad (v. anexo 2).

Además de estas parrillas, durante las observaciones se utilizaron otras herramientas para extraer datos:

#### **6.8.1.2. Las conversaciones con los alumnos**

Una de las desventajas que pueden tener las observaciones es, como su denominación indica, que solo se puede anotar lo observable, es decir, como dicen Mackey y Gass (2016: 228), que no permiten acceder a “the participants motivation for their behaviors and actions”. Por esta razón, decidimos tener algún tipo de conversación con los alumnos al final de la clase. Pensamos en varios medios para conseguir datos según Alderson (2000: 336-340) como: pasarles un cuestionario, hacerles rellenar una parrilla o conversar con algunos de ellos o con todos.

La investigadora junto con los docentes rechazaron las dos primeras herramientas por dos razones principales:

- 1) No se les quería dar a los alumnos trabajo para casa. Muchos de los grupos tenían solo una clase a la semana y podía ser que o no lo hicieran o que lo hicieran demasiado tarde o demasiado deprisa. En las observaciones de los institutos los alumnos estaban próximos al periodo de exámenes y con demasiado trabajo.



- 2) La solución era hacer estos cuestionarios o parrillas en clase, pero los docentes (y la investigadora también) sentían que ya era bastante que se les estuviera observando y que darles más trabajo y quitárselo de su hora de clase para ayudar a una persona extraña en su doctorado podía ser demasiado. O sea, que se rechazó por cuestiones éticas.

Las preguntas fueron confeccionadas por la investigadora. Su objetivo era averiguar cómo se habían sentido los alumnos, lo que les había motivado, gustado, lo que les había costado más o menos y qué creían que les había ayudado más comprender el texto (v. anexo 3).

Estas parrillas no fueron utilizadas durante el pilotaje porque todavía no habían sido confeccionadas. En realidad, se escribieron inmediatamente antes de las observaciones por lo que no se pilotaron, ni validaron, ni las revisó nadie más que la investigadora.

Seguimos pensando que la idea era muy buena para haber tenido las tres perspectivas, pero que, por diversos motivos, esto no resultó como la investigadora tenía estudiado. Las razones para ello podrían haber sido:

- 1) La falta de pilotaje de las preguntas.
- 2) La extensión de las preguntas. Con el poco tiempo del que se dispuso, se tenían que haber hecho solo dos o tres preguntas, lo que en realidad se hizo de forma improvisada.
- 3) La falta de reflexión y falta de decisión de lo que iba ocurriendo. Se planificó que estas iban a ser individuales y por escrito, pero luego, por las razones que hemos expuesto, no se pudo llevar a cabo, no se buscó una solución.

Se decidió dedicar a esta empresa unos minutos después de la clase y que la investigadora formulara estas preguntas en voz alta y que los alumnos fueran comentando. Esta herramienta ha ayudado a completar la investigación con la perspectiva del alumno, que se trataba de recoger con las intervenciones que tuvieron lugar antes, durante y después de la lectura. Como dice Robson, (2002: 310, en Cohen et al., 2011: 456), “what people do may differ from what they say they do”. De este modo se observaba y anotaba lo que hacían y también lo que decían que habían hecho o pensado.

No obstante, la investigadora se encontró con un gran problema: los docentes no siempre reservaron suficiente tiempo para que estas conversaciones tuvieran lugar. En algunas ocasiones el docente se alargó con su plan de clase y solo quedaron unos cinco minutos restantes. La investigadora no quería irrumpir en el transcurso de la clase. Ya consideraba que su presencia allí hacía perder naturalidad al docente y posiblemente también a los alumnos y por eso optó en esperar pacientemente sin intervenir a que se le invitara a hacer sus preguntas.

El segundo problema se presentó porque la investigadora no podía conversar con los alumnos y tomar notas en un periodo de tiempo tan corto. Se prefería hablar más que escribir y por eso las anotaciones fueron escasas y se trató de recuperar lo conversado inmediatamente después de la clase, por lo que se pidió a los docentes que tomaran las notas convenientes. Al charlar con el docente a continuación en la entrevista este le pasaba las notas.

A los alumnos se les permitió expresarse en la lengua que ellos prefirieron (alemán, inglés o español) para que no existiera ningún tipo de impedimento en su comunicación. Fue también muy importante que esa conversación tuviera lugar inmediatamente después de realizar las tareas, cuando las experiencias de los alumnos estaban frescas y recordaban el texto leído y la tarea realizada o las emociones vividas, las palabras aprendidas o las ideas comprendidas.

En definitiva, se trata de conversaciones retrospectivas, aunque inmediatas, realizadas en el entorno de clase y focalizadas en las tareas de lectura previamente realizadas y observadas.

#### **6.8.1.3. La inclusión de grabaciones**

Este fue un punto que se cambió en el pilotaje porque se había previsto filmar a los alumnos, pero al ser preguntados siempre había alguno que se oponía. Si ya la presencia de la investigadora en la clase incidía en el transcurso normal de la clase, el hecho de ser filmados o grabados producía ansiedad y artificialidad, sin mencionar los problemas prácticos que puede causar la introducción de una o más cámaras de calidad, con trípodes, para poder grabar varios planos y poder obtener datos ricos y diversos de la clase. Por todo ello, preferimos descartar esta herramienta para las grabaciones en general y ser utilizada exclusivamente en aquellos casos donde los alumnos se sintieran cómodos. Las grabaciones se hicieron con móviles en las observaciones: O3, O6, O11. En O3 y O11 con el móvil de la investigadora al grupo en pleno. En O5, al grabar las conversaciones con los alumnos cuando estos trabajaban en grupos, se utilizaron los móviles de algunos alumnos. Al cabo de unos días O6 envió por correo electrónico y en formato MP3 las grabaciones a la oinvestigadora. stas se transcribieron y añadieron a las anotaciones de la observación pertinente, de las que sí se extrajeron datos, que se añadieron a las tablas correspondientes.

#### **6.8.1.4. La inclusión de fotografías**

Algo que no se había planeado pero que resultó natural a la hora de analizar las observaciones fue incluir el material que se había utilizado en clase. Con esto nos referimos tanto a las fotografías de los textos de los manuales como de cada fotocopia que entregaba el docente a los alumnos para

realizar las tareas. En alguna ocasión incluimos las fichas que utilizaron algunos alumnos con sus anotaciones para compararlas entre sí. También fotografiamos alguna pizarra y las proyecciones realizadas con el ordenador o con el retroproyector.

En cambio, por consideraciones éticas, no pudimos hacer fotografías de la sesión al no poder incluir a los participantes por deseo expreso. Solo en una ocasión se hizo una foto de la mesa preparada con todos los objetos sobre el día de los Muertos, antes de que se acercaran los alumnos.

#### 6.8.1.5. La cantidad de observaciones

Las observaciones tuvieron lugar en dos etapas:

- En Alemania se hicieron 10 observaciones entre el 19 de abril de 2016 y el 28 de junio de 2016, lo que significó una observación por semana.
- En Atlanta (EEUU) se hizo una observación más: el 2 de marzo de 2017.

Entre las dos etapas ya se habían extraído los datos, por lo que la segunda etapa de observaciones fue interesante por la experiencia que había adquirido la investigadora y porque la docente observada es una especialista en comprensión lectora.

Número	Lugar	Fecha
Observación 1	Instituto Cervantes	19.04. 2016
Observación 2	Ludwig München Universität, Sprachzentrum	09.05. 2016
Observación 3		11.05.2016
Observación 4		18.05.2016
Observación 5		24.05.2016
Observación 6		07.06.2016
Observación 7	Teschnische Universität, München Sprachzentrum	16.06.2016
Observación 8	Gymnasium Gilching	20.06.2016
Observación 9		20.06.2016
Observación 10	Ludwig München Universität, Romanistik Abteilung	28.06.2016
Observación 11	Georgia State University (Atlanta)	02.03.2017

**Figura 11. Tabla del número de observaciones, lugar y fecha**

#### **6.8.1.6. El papel de la investigadora durante las observaciones**

Otra cuestión que se tuvo en cuenta a la hora de planificar la observación era el papel de la investigadora en la misma. Se optó por no participar durante la clase al no querer ser intervencionista e incidir lo menos posible en el desarrollo de la clase, porque se consideraba que ya el hecho de que hubiera una persona “extraña” en el grupo durante la clase era bastante intrusivo. Por consiguiente, la investigadora, al llegar a las clases, como el docente les había puesto en antecedentes a los alumnos de lo que iba a pasar, saludaba, se presentaba y se sentaba en silencio.

El lugar que la investigadora ocupaba en el aula fue estudiado cuidadosamente, siguiendo las recomendaciones de Bell (2005: 189): “you will need to discuss with whoever is in charge where it would be best to sit”. Se decidió que la investigadora se sentaría en un lugar sin molestar a los alumnos, pero desde el que pudiera ver lo que estaba ocurriendo en las distintas secuencias de clase: cuando el docente da las instrucciones al grupo completo, en las puestas en común, en el trabajo en parejas, etc. Habiendo preguntado a los alumnos de antemano y con su permiso, en algunos casos incluso podía levantarse y acercarse a los diversos grupos si sentía la necesidad de que ello era importante para recolectar datos.

Este rol también facilitaba que la investigadora se dedicara a tomar anotaciones en su cuaderno de campo y a completar las parrillas. Después de cada observación, estaba el trabajo de escribir los datos recogidos e incluso, algunos que, aunque no recogidos estaban en la memoria de la observadora. Posteriormente, se trabajó en la redacción de estas anotaciones, pero al principio era importante hacerlo inmediatamente después para que no se olvidaran cuestiones importantes.

#### **6.8.2. El cuaderno de campo**

Durante el pilotaje de las observaciones y de una manera espontánea, es decir, sin haberlo planeado, se vio la necesidad de incorporar una nueva herramienta de investigación: escribir un cuaderno de campo. La principal razón fue que aunque las parrillas eran un excelente modo de centrar la atención en lo que se quería observar, algunos detalles no previstos iban surgiendo y estos ofrecían la posibilidad de convertirse en datos interesantes en la observación. Como afirman Cohen et al. (2011: 458), “key issues emerge follow from the observations rather than the researcher knowing in advance what those key issues will be”. Otra razón importante es que las parrillas eran las mismas para cada clase y como, de acuerdo con la filosofía etnográfica, cada realidad es diferente, algo (la parrilla) que ya estaba construido de una forma fija no ofrecía la flexibilidad suficiente.

Estaba claro que aunque las herramientas de investigación habían sido cuidadosamente estudiadas y confeccionadas, no se podían cerrar las puertas a elementos que surgieran y que pudieran ayudar de forma inductiva a extraer datos importantes en la investigación. Por ello, consideramos cada observación del pilotaje, como afirma Cohen, como “an evolving situation”. De este modo se partía de la parrilla como una guía para centrarse en las cuestiones concretas, pero al mismo tiempo la parrilla se debería adaptar a la realidad particular que se estaba formando. De este modo, sin haberlo previsto, el cuaderno de campo se fue convirtiendo en una forma de recoger pequeños detalles de la actuación del docente y de los alumnos.

En este cuaderno quedaban plasmados algunos de los comentarios que los protagonistas hicieron y que parecían expresar sentimientos que se iban teniendo, o dudas que se iban planteando a lo largo del trabajo de comprensión lectora. Estos fueron los puntos más importantes que quedaron recogidos en el cuaderno:

- descripción de lo que ocurría en clase;
- impresiones de la investigadora sobre esta descripción;
- expresiones literales que decía el docente o algún alumno durante la sesión o en las conversaciones previas o posteriores (incluso en momentos informales);
- resúmenes o breves aclaraciones de lo que hacían o decían.

Este cuaderno de notas consta en total de 45 páginas. En cada clase se tomó una media de tres páginas, que corresponde a unas entre 300 y 400 palabras. Los comentarios en la primera observación se extendieron a cuatro páginas y media mientras que los comentarios en la observación 9 solo ocuparon media página. Esto fue debido:

- al ritmo de la clase. Cuando este era muy rápido, daba menos tiempo a escribir.
- a la dinámica de grupos. Cuando se trabajaba mucho en grupos la investigadora no se acercaba a ellos para no molestar y tenía más tiempo para escribir.
- a que en las clases en las que los alumnos y el docente estuvieron de acuerdo se pudieron realizar grabaciones y entonces la investigadora estaba ocupada con el teléfono móvil grabando. Al mismo tiempo, al saberse que se estaba grabando no era necesario tomar tantas notas.

El sistema de anotación de las parrillas preparadas y fotocopiadas tenía varios componentes. Por una parte, una sección automatizada permitía que la investigadora solo tuviera que hacer un círculo sobre algunos puntos de la parrilla. Por otra parte, también podía tomar nota de los aspectos no previstos que surgían en la clase: Veamos un ejemplo:

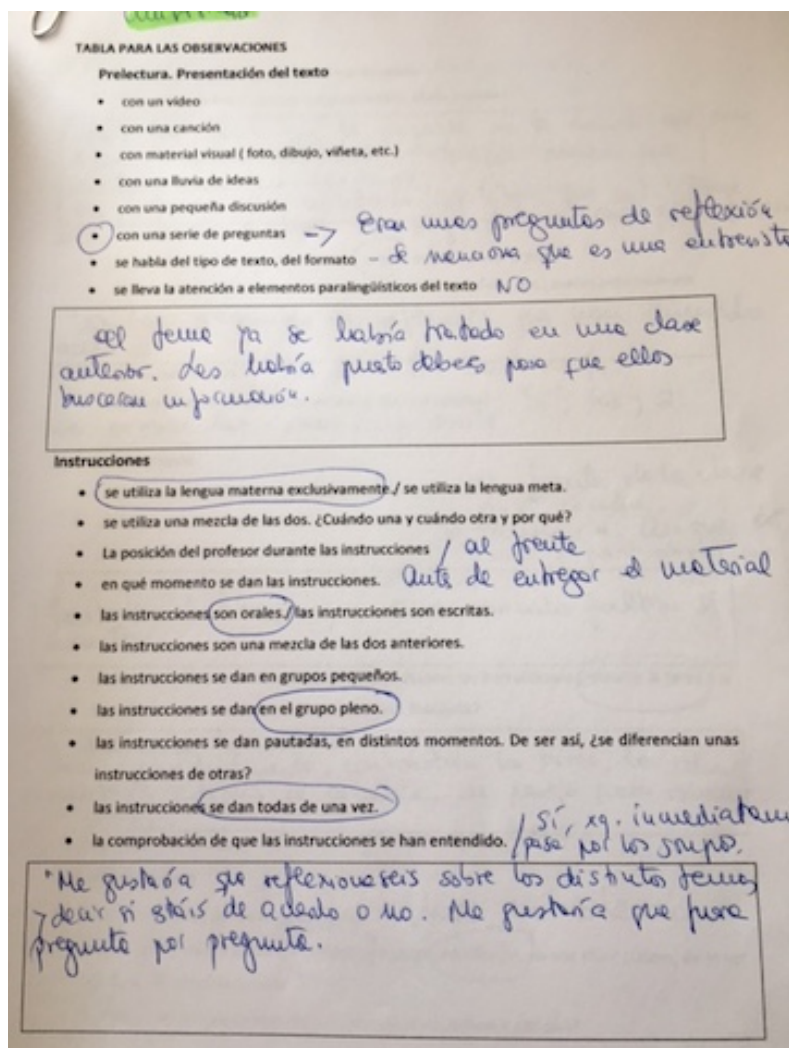


Figura 12. Ejemplo de una parrilla con las anotaciones de la investigadora

En el cuaderno de campo se escribía todo a mano y sin ningún tipo de estructura. Las anotaciones eran diversas no siempre centradas en la tarea de comprensión: describir lo que ocurría en clase, indicar cómo se sentían los alumnos o un comentario imprevisto hecho por un alumno o un docente.

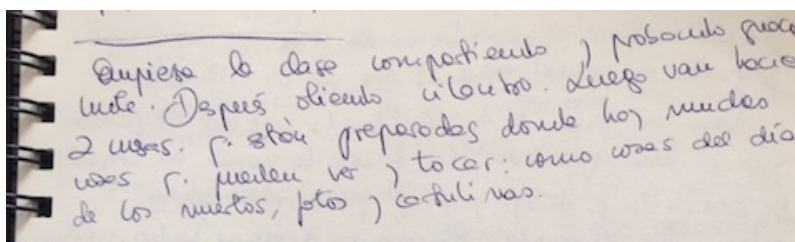


Figura 13. Ejemplo de comentario en el cuaderno de campo

Se trataba de este modo de registrar todo aquello que era tan clasificable en las parrillas y que surgía.

### **6.8.3. Las entrevistas en profundidad semiestructuradas**

La tercera herramienta de investigación fueron unas entrevistas retrospectivas en profundidad. Estas se realizaron con los docentes inmediatamente después de las clases observadas, cuando lo ocurrido “estaba fresco”. Se había previsto realizar también estas entrevistas a algún alumno, pero al final solo se consiguió realizar (O3) una, porque los alumnos tenían clases a continuación y, por eso, abandonamos esta herramienta como base para todas las observaciones, aunque sí incluimos los datos en la tabla de la observación correspondiente. Somos conscientes de que los datos no pueden ser siempre simétricos y la aportación de algunos a una determinada herramienta puede ser siempre enriquecedora.

Aunque, como queda dicho anteriormente, apreciamos la gran validez que tienen los datos extraídos de las observaciones, tenemos que admitir que el peligro que pueden tener, como menciona Bell (2005: 185), es que “we filter the material we obtain from observation and that can lead us to impose our own interpretation on what is observed”. Por esta razón principalmente se utilizaron las entrevistas, para consolidar las hipótesis que se iban construyendo por parte de la investigadora, al confrontarlas con otra perspectiva esencial, la del docente, que había estado inmiscuido en la misma situación pero que su percepción de lo que había tenido lugar podría ser diferente al ser actor y no observador. Por tanto, era fundamentalmente añadir a la investigación, como dicen Kvale y Brinkmann, “an exchange of views” (2019:14), alguna herramienta que fuera diferente al punto de vista de la investigadora. Las entrevistas, además de aportarnos la perspectiva del docente para ser contrastada con la de la investigadora, como formulan Mackey y Gass (2016: 225), “investigate phenomena that are not directly observable, such perceptions and attitudes”.

Al igual que ocurrió con las observaciones, se pilotó una entrevista para asegurarnos de que todo lo que se estaba haciendo tenía sentido, estaba bien planteado y, de ese modo, tener tiempo para cambiar aquello que fallara antes de comenzar la verdadera investigación. Estos fueron los pasos que se siguieron en cuanto a las entrevistas:

La investigadora redactó las preguntas y las compartió (al igual que las parrillas de las observaciones) días antes de la entrevista con cada docente. Esto se hizo así porque en el pilotaje de las primeras observaciones no se había hecho y los docentes expresaron cierta sorpresa por alguna de las preguntas. Hablándolo con ellos, se llegó a la conclusión de que preferían conocer las

preguntas de antemano, saber lo que la investigadora estaba buscando en su observación, porque, de esta manera, estos serían más conscientes de ello y prepararían una clase mejor guiada a la extracción de estos datos. También se les dio la opción a los docentes de suprimir, añadir o cambiar todo aquello con lo que no estuvieran de acuerdo con la parrilla. Es preciso decir que en las entrevistas que se llevaron a cabo, incluso en las del pilotaje, en ningún momento ningún docente sugirió ningún cambio.

Una vez terminada la observación, el plan era realizar la entrevista inmediatamente para poder acordarse mejor de todo lo que había pasado, ya que solo se pudo grabar en algunas ocasiones y en algunos momentos. Esto no se pudo conseguir en tres de las entrevistas debido a que los docentes tenían una clase posterior. De hecho, ocurrió que en dos de ellas (en las observaciones 4 y 7), debido a viajes y enfermedades se tardó tanto en tener la posibilidad de encontrarse, que al final no se realizaron. No obstante, se decidió conservar las observaciones porque había otros datos interesantes para extraer.

Los lugares elegidos para las entrevistas fueron públicos, cercanos a donde habían tenido lugar las observaciones, aunque en el caso del Gymnasium las entrevistas tuvieron lugar en la sala de profesores del mismo centro. Dependiendo de la hora, se fue a comer o a tomar café a un restaurante y se comenzó con una charla informal (no hay que olvidar que la investigadora tiene una relación colegial e incluso de amistad con los docentes escogidos). Esta camaradería inicial fue muy positiva porque mientras llegaba el café o la comida se hablaba de la clase informalmente y hacía que el docente se relajara y se centrara.

Después de un rato, la investigadora ya sacaba la parrilla y comenzaba la entrevista en cuanto iba formulando las preguntas. En todo momento se dejaba al docente responder de la forma que quisiera, respetando el tiempo. Entonces la investigadora procedía a tomar notas solo interrumpiendo para aclarar respuestas, si no se entendían bien.

Se optó por no grabar la entrevista porque los profesores así lo prefirieron, ya que consideraban que iban a estar con más cuidado de lo que decían y no iban a responder de una forma natural debido al nerviosismo. Durante las entrevistas, como trataban de preguntas muy abiertas, estas eran formuladas y se le dejaba al docente contestar con tiempo y sin ningún tipo de orientación o sesgo. Se intentaba intervenir lo menos posible, dejar al docente responder a cada pregunta a su manera, incluso cuando se desviaba del tema de interés, porque se consideró que se podía aportar cualquier otro aspecto que la investigadora no había planeado. Siempre se dejó la oportunidad de añadir de una forma inductiva cualquier elemento que no se hubiera previsto en las parrillas y que fuera emergiendo.



La investigadora intentó en todo momento tener una escucha activa e intervenir lo menos posible para no ofrecer información explícita o implícita sobre sus propias opiniones, expectativas o concepciones. Se trataba de recopilar el mayor número posible de datos sobre la opinión del docente. A través de las conversaciones con los profesores, se iba obteniendo un conocimiento que, como apuntan Kvale y Brinkmann, se produce “through the interpersonal interaction in the interview” (2009: 28). De esta forma, al igual que las observaciones, se utilizaba un método deductivo/inductivo. Era deductivo, porque se partía de unas parrillas ya confeccionadas, pero también tenía un componente inductivo porque las preguntas estaban abiertas a incorporar cualquier aspecto nuevo que surgiera y que no se había considerado y gracias a la interacción se podían obtener datos nuevos o incluso categorías.

Una desventaja que podían tener las entrevistas es que la información muchas veces residía en la memoria del docente y, al haber estado este inmiscuido en la acción, al estar dando clase, podía ser que se hubiera perdido una escena, un comentario o cualquier otra cosa porque estuviera atendiendo, por ejemplo, a la pregunta de un alumno o controlando unas respuestas en uno de los grupos. Esta es una vez más la razón por la que se utilizaron varias herramientas. Si determinados puntos no podían ser cubiertos a través de la entrevista para ello estaba el cuaderno de campo, las parrillas de la observadora o incluso las grabaciones que se efectuaron en algunas ocasiones.

De esta manera se iba creando de forma inductiva una hipótesis con los dos puntos de vista y uno se confirmaba con el otro. Lo que sí se hizo fue una entrevista a una alumna en concreto. Se eligió a esta alumna porque sobresalía entre todos por la capacidad de comprensión que tenía. Es verdad que era una alumna con una personalidad muy madura, con conocimiento de varias lenguas y muy avanzada académicamente. Se habló con ella y se le propuso la entrevista. Se pudo quedar con ella inmediatamente después de la clase. Con los otros alumnos fue imposible porque todos tenían otras clases inmediatamente después. Los datos recogidos en esta entrevista fueron incorporados a la observación correspondiente (O3) (v. anexo 5).

La elección de las tres herramientas creemos que fue acertada. El hecho de usar unas parrillas para las observaciones ayudaba a la investigadora a centrarse en el tema y en los aspectos en los que quería centrarse. Al tener muchas veces que anotar solo una palabra o resaltar con un círculo una de las opciones, ofrecía rapidez; al incluir un cuaderno de notas, de este modo quedaban anotados otros datos. El hecho de tener una conversación con los alumnos al final de la clase, aportaba sus datos. La entrevista que tenía lugar inmediatamente con los docentes, hacía completar los datos que quizás se habían pasado por alto e incluir una perspectiva quizás diferente a lo que la investigadora creía que había pasado.



## 7. Corpus y Recogida de los datos

### 7.1. El código y las categorías

De acuerdo a Mackey y Gass, 2016: 137) “the schemes for qualitative coding generally emerge from the data, rather than being decided upon and preimposed”. A esto se denomina código abierto y creemos que es lo que nosotros hemos seguido con la construcción y remodelación continua de nuestras categorías según iban emergiendo. Con estas categorías lo que se pretendía era intentar identificar patrones repetitivos (comportamientos, comentarios, tareas, instrucciones, etc.).

En la creación de las categorías se ha utilizado un método deductivo/inductivo. Para empezar, se empezó creando una serie de categorías y subcategorías, basadas en la investigación previa y confirmadas con el pilotaje (v. 6.4.), porque era necesaria para poder confeccionar las plantillas de observación y los guiones de las entrevistas. Estas fueron las primeras:

<b>Motivación:</b> Trabajo de prelectura, activación del conocimiento previo, tema y tipo de texto, ayuda de los elementos paralingüísticos.
<b>Elementos afectivos:</b> Expectativas, emociones: ansiedad, frustración, sensación de éxito, alegría.
<b>Factores socioculturales:</b> Conocimiento del mundo y de la cultura en particular, trabajo colaborativo.
<b>Tarea:</b> Tipo, ayuda para la comprensión, grado de dificultad y apropiación, creación de significado.
<b>Gestión del profesor:</b> Instrucciones, comprobación, dinámica de grupos, puesta en común, feedback.
<b>Componentes lingüísticos:</b> Vocabulario, estructuras gramaticales, ortografía, elementos discursivos y pragmáticos.
<b>Lengua:</b> Utilización de la lengua materna u otras lenguas conocidas y utilización de la lengua meta.
<b>Trabajo posterior a la lectura:</b> Integración con otras destrezas.

No obstante, tuvimos durante todo el proyecto una mentalidad abierta en caso de que emergieran nuevas categorías, lo que se llama la adicción de categorías autoemergentes. De ese modo el listado inicial fue cambiando: algunas categorías se juntaron, porque se vio que en realidad abarcaban casi lo mismo y se podían unir, pero también surgió alguna nueva. El mayor avance en este estadio fue cuando decidimos agrupar todas las categorías en tres grandes apartados: *Trabajo de prelectura*, *lectura/tarea* y *trabajo posterior a la lectura*. Entonces quedaron así:

Trabajo de prelectura	Lectura/ Tarea	Trabajo posterior a la lectura
Presentación del texto	Número de lecturas realizadas	Puesta en común
Activación del conocimiento	Tipos de lectura	Feedback

previo de la lengua y del mundo Ayuda de los elementos paralingüísticos Pre-enseñanza del léxico Instrucciones / enunciados, su comprensión y comprobación Percepción de las expectativas	Interacción entre los alumnos y/o con el profesor Ayuda de la lengua materna / lengua meta / otras lenguas Utilidad del material empleado Modificación del manual en caso de utilizarlo Gestión del profesor: qué, cuándo, cómo y por qué Instrucciones / enunciados, su comprensión y comprobación Dinámica de grupos	Componente lingüístico Pronunciación Estructuras gramaticales Léxico Ortografía Elementos discursivos y/o pragmáticos Componente cultural Otros: pensamiento crítico y valores Integración a otras destrezas Relevancia/adaptación con el mundo del alumno Tratamiento de las emociones: ansiedad, frustración, sensación de éxito, alegría
---	--	---

Consideramos que, con solo tres categorías grandes, el resto de subcategorías y los resultados quedarían más limpios, ya que el objetivo de la investigación está en descubrir qué pasa en estas tres fases de la actividad de comprensión lectora. El resto de las categorías que se habían diseñado en un principio, se integraron en estas tres como subcategorías.

En el siguiente estadio, la investigadora se dio cuenta de que se necesitaba otra categoría para los materiales y que las preguntas de investigación, si se querían contestar, deberían estar más detalladas en las categorías. Entonces se confeccionó esta otra tabla.

<b>Trabajo de prelectura</b>	<b>Lectura y Tarea(s) durante la lectura</b>	<b>Trabajo posterior a la lectura</b>	<b>Materiales</b>
1. Presentación del texto: ayuda a la motivación y al componente afectivo	1. Número y tipos de lecturas realizadas	1. Puesta en común y/o corrección	1. El texto: sus características e influencia en su elección
2. Activación del conocimiento previo de la lengua y del mundo	2. Dinámica de grupos. Interacción entre los alumnos y/o con el profesor o recursos y sus efectos	2. Comprobación de lo comprendido	2. Tareas propuestas
3. Pre-enseñanza del léxico	5. Ayuda de la lengua materna/ lengua meta/ otras lenguas	3. Feedback para ayudar a comprender lo no comprendido	3. Integración a otras destrezas

4. Instrucciones/ enunciados, su comprensión y comprobación.	Atención al léxico durante la lectura	4. Aplicación de lo comprendido en el texto.	4. Trabajo del texto con objetivo lingüístico
5. Propósito de la lectura		5. Ayuda al alumno a reflexionar sobre cómo ha leído y cómo se ha sentido	5. Utilidad del material empleado y lo apropiado del mismo?

En forma de pilotaje, después de la primera observación tratamos de extraer los datos, antes de realizar con las restantes. Topamos con diversos problemas que hicieron remodelar las categorías. Se cambió prelectura por antes de leer, porque en realidad se trata de una fase y no de una actividad; esta nueva denominación encajaba mucho mejor con las subcategorías que incluíamos.

Al principio de la recogida de datos, apuntábamos todos los datos en una única categoría, pero luego se decidió hacer dos columnas, que se llamaban: *descripción de lo sucedido* y *valoración e interpretación de los hechos* y, más tarde, *hechos e interpretación*. La razón fue la siguiente:

En la primera columna de Hechos se anotaban los datos extraídos de las parrillas de la observación, del cuaderno de campo, de las conversaciones con los alumnos y de las entrevistas. Es decir, en esta operación de análisis ya se triangulaban los datos en una primera fase. En caso de que hubiera, como en la O6, grabaciones de los alumnos, estas fueron hechos las transcripciones a medida que se iban recogiendo los datos extraídos de las otras herramientas. Es importante resaltar que la recogida de datos, es decir tanto las narraciones de clase como las de las entrevistas y las notas del cuaderno se crearon inmediatamente después de cada observación. La razón para esta actuación fue que la memoria estaba fresca y a veces se recordaban datos que no habían sido escritos o se explicaba más extensamente algunas anotaciones. Posteriormente, durante el análisis y, sobre todo, al ir extrayendo las conclusiones, ocurrió que:

- había momentos que no se entendían bien, por lo que se tuvo que volver a las narraciones para explicarlos mejor.
- se percibían huecos y que por eso se tuvo también que volver a las narraciones para completarlos. A veces, entre todos los datos, algunos habían pasado desapercibidos.
- se intentó mejorar la redacción y, sobre todo, que esta fuera sistemática, ya que la investigadora se dio cuenta de que como habían pasado meses entre la primera y la última, iba cambiando el estilo de redacción.

Esto significa que durante el análisis de datos se hizo una revisión continua de la recogida y las anotaciones. En cuanto a la incorporación de las fotos tanto de los textos que se habían utilizado o de algunos momentos de la clase, esto fue posterior, en la fase que comentábamos anteriormente del análisis de datos, cuando se trabajó en una coherencia de estilo y exposición. Esto llevaba bastante tiempo y durante las observaciones, como en muchas solo se tenía una semana o incluso días, no se podía hacer todo. Estudiando lo hecho a posteriori creemos, que aunque no fue una decisión planeada, estuvo bien cómo se realizó porque todo estaba asentado, se había adquirido experiencia y a veces en una observación posterior se iban ocurriendo ideas de cómo hacerlo mejor, por lo que se iba revisando lo anterior.

En la segunda columna de Interpretación, lo incluido es una mezcla de alguna valoración que se fue anotando durante las observaciones con valoraciones posteriores, surgidas al recopilar y visualizar en conjunto los datos de la observación. A continuación, incluimos las parrillas usadas para el análisis que fueron cambiadas solo en la revisión final de la tesis, porque nos dimos cuenta que las conclusiones de algunas categorías se repetían:

<b>Antes de la lectura</b>	
<b>1. Presentación del texto: ayuda a la motivación y al componente afectivo</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>2. Activación del conocimiento previo de la lengua y del mundo</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>3. Pre-enseñanza del léxico</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>4. Instrucciones/ enunciados, su comprensión y comprobación</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>5. Propósito de la lectura</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>Lectura(s) y tarea(s) durante la lectura del texto</b>	
<b>1. Utilidad del material empleado y lo apropiado del mismo</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>

<b>2. Números y tipos de lecturas realizadas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>3. Dinámica de grupo e interacción entre los alumnos y con el docente/ recursos y sus efectos</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>4. Ayuda de la lengua materna/ lengua meta/ otras lenguas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>5. Atención al léxico durante la lectura</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>

<b>Trabajo después de la lectura del texto</b>	
<b>1. Puesta en común y/o corrección</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>2. Comprobación de lo comprendido</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>3. Feedback</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>4. Aplicación de lo comprendido en el texto/ relevancia/adaptación con el mundo del alumno</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>5. ¿Cómo se ayuda al alumno a reflexionar sobre cómo ha leído y cómo se ha sentido?</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>

<b>TAREAS</b>	
<b>1. Influencia de la elección de texto</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>2. Tareas propuestas</b>	

Descripción de lo sucedido	Interpretación
<b>3. Integración de destrezas</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
<b>4.Trabajo del texto con objetivo lingüístico</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación

Decidimos unir los apartados de: *Utilidad del material empleado y lo apropiado del mismo* con el de *la influencia del texto* porque se repetían los datos y las conclusiones. Asimismo, juntamos el apartado del *feedback* con el de *¿Cómo se ayuda al alumno a reflexionar sobre cómo ha leído y cómo se ha sentido?* porque en realidad el segundo comprendía el primero, ya que el *feedback* trata de la ayuda al alumno a reflexionar para comprender mejor. Además, decidimos prescindir del último apartado del objetivo lingüístico porque nos pareció, que, como estaba, se le daba demasiada importancia a lo lingüístico y en realidad estábamos analizando tareas con un objetivo lingüístico. La decisión fue unir estos datos al apartado de tareas. Por último, nos dimos cuenta que la integración de destrezas debería ir en la parte de después de la lectura y que era en realidad la aplicación de lo comprendido. Por consiguiente, lo añadimos a este apartado para que no hubiera repeticiones. En cuanto a los títulos de los cuatro bloques nos pareció más claro si utilizábamos simplemente: Antes de la lectura, durante la lectura, después de la lectura y materiales y materiales y tareas. También cambiamos un título del apartado, en lugar de pre-enseñanza del léxico, escribimos trabajo de léxico porque el primero nos parecía que tenía una connotación de que dependía del docente. Como los cambios fueron hechos durante las conclusiones, y ano cambiamos las tablas correspondientes del apartado de la recogida de datos: Esta fue la versión definitiva:

<b>Antes de la lectura</b>	
<b>1. Presentación del texto: ayuda a la motivación y al componente afectivo</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
<b>2. Activación de los conocimientos previos de la lengua y del mundo</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
<b>3. Trabajo del léxico</b>	



Descripción de lo sucedido	Interpretación
<b>4. Instrucciones/ enunciados, su comprensión y comprobación</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
<b>5. Propósito de la lectura</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación

<b>Durante la lectura</b>	
<b>1. Números y tipos de lecturas realizadas</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
<b>2. Dinámica de grupo e interacción entre los alumnos y con el docente/ recursos y sus efectos</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
<b>3. Ayuda de la lengua materna/ lengua meta/ otras lenguas</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
<b>4. Atención al léxico durante las lecturas</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación

<b>Después de la lectura</b>	
<b>1. Puesta en común y/o corrección</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
<b>2. Comprobación de lo comprendido</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
<b>3. ¿Cómo se ayuda al alumno a reflexionar sobre cómo ha leído y cómo se ha sentido?</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
<b>4. Aplicación de lo comprendido en el texto</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación

<b>Materiales y tareas</b>	
<b>1. Apropriación, utilidad e influencia de los materiales</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>2. Tareas propuestas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>

**Figura 14. Tabla definitiva de las categorías**

En la narrativa de las clases observadas se aportan algunos diálogos entre alumnos y entre alumnos y docente. Por supuesto que en las clases tuvieron lugar muchos más diálogos que no pudimos recoger, por diferentes motivos:

- 1) El rechazo del alumnado al uso de instrumentos de grabación audio y vídeo. Algunos alumnos formularon explícitamente que estarían incómodos si los grabábamos. Por ello, optamos por dejar abierta esta opción a los alumnos que no tuvieran problema y les invitamos a auto-grabarse con sus propios teléfonos y a mandarnos en un formato MP3 el archivo de audio. Esto tuvo lugar en las O6 y O11, donde en las narraciones de las mismas se han transcrito estos diálogos, implicando de esta forma a los alumnos en la recogida de datos.
- 2) La calidad de las grabaciones no permite usar estos datos. Algunos diálogos eran difíciles de entender.
- 3) La movilidad de los alumnos o las interferencias entre situaciones de trabajo en grupo de puesta en común grupal dificulta entender y poder situar todos los fragmentos de audio.

A continuación, después de cada observación, se empezaron a recoger los datos y a anotarlos dentro de la tabla de las categorías.

## **7.2. La triangulación de los datos**

La triangulación como método de análisis de datos fue adoptada en la Antropología a partir de trabajos de campo, al sugerir que al menos son necesarias dos perspectivas para tener una imagen adecuada de un fenómeno (Allwright y Bailey, 1991: 73). En esta investigación la triangulación ha ayudado a dar más validez y credibilidad a los datos y a conseguir una perspectiva émica. Como consecuencia, en aras de establecer esta validez y credibilidad, los datos de los métodos utilizados (observaciones y entrevistas a alumnos y docentes) fueron triangulados para confrontar los datos obtenidos, comprobar su congruencia y construir su sentido global y consistente de las diez clases.

De esta forma el investigador puede proporcionar, como definen Mackey y Grass, (2016: 221), “a holistic, culturally grounded and emic perspective of the problem under investigation”. Además, el hecho de contrastar métodos hace que nazca una cierta validez convergente si los resultados conseguidos a través de los tres métodos se aproximan. Puede ser que, como postulan Fielding y Fielding (1986, en Cohen et al., 2011: 197), “methodological triangulation does not necessarily increase validity”, pero sí que, volviendo al concepto de “understanding”, tres métodos pueden ayudar a conseguir datos más completos para “entender” mejor la realidad.

Posteriormente, en el análisis de datos se irán confrontando una por una cada una de las categorías con las preguntas de investigación para pasar a responderlas. Estas preguntas deberán ser generativas, y además, como apunta Strauss (1987, en Cohen et al. 2011: 225), deberían “stimulate the line of investigation, suggest initial hypotheses and areas for data collection, yet they do not foreclose the possibility of modification as the research develops”.

### **7.3. Las convenciones y las abreviaturas**

Con la extracción de la información de observaciones y entrevistas hemos pretendido crear un corpus de secuencias auténticas, obtener unos datos empíricos de uso auténtico de tareas y textos, analizar esas prácticas de aula y sacar unas conclusiones para poder valorar la actuación del docente y las actividades y tareas de comprensión lectora. Los datos están extraídos de las parrillas, las notas del cuaderno de campo y de las grabaciones (en los casos en los que fueron posibles) y las conversaciones que se tuvieron con los alumnos al final de la clase y que fueron grabadas o recogidas en notas. Todos los datos fueron luego triangulados en las categorías con las dos columnas.

Una vez que cada una de las narraciones de las clases fueron detalladamente recogidas e interpretadas, las enviamos por correo electrónico a cada uno de los docentes para que comprobaran si los hechos y las interpretaciones de la investigadora eran los pertinentes y para que hicieran comentarios sobre cualquier dato con los que diferían o añadieran cualquier aspecto que creían que no quedaba recogido en la narración. Nosotros incorporamos los comentarios directamente cuando se trataba de algo incorrecto que la investigadora había anotado como, por ejemplo, en la O7 en el cuadro de presentación de la observación se había anotado que la observación se había realizado en la LMU (Ludwig- Maximilians – Universität) cuando en realidad había tenido lugar en la otra universidad TUM (Technische – Universität – München). P7 trabaja en las dos universidades y el edificio estaba fuera de la ciudad, de ahí la confusión de la investigadora. Como decimos en este tipo de casos, se hicieron directamente las correcciones. Otras veces se añadieron los comentarios

íntegros en el lugar que se habían realizado y se optó, para distinguirlos, escribir estos comentarios en azul. Por supuesto, al añadir estos comentarios se tuvieron que revisar de nuevo todas las conclusiones que se podrían ver afectadas por la nueva información.

Antes de comenzar con la exposición de los datos recogidos es conveniente aclarar una serie de convenciones, abreviaturas y símbolos que usamos para las transcripciones de los diálogos, determinados por la investigadora previamente, y que puede servir de ayuda para su lectura.

<b>Convenciones</b>	
En <i>cursiva</i>	Van las frases o palabras dichas por el docente o los alumnos durante la observación, que han sido recogidas de forma exacta. De haber algún error de lengua, se dejará tal y como se dijo y se añadirá [sic].
En (paréntesis)	Van las aclaraciones que la investigadora necesita hacer en alguno de los diálogos o durante la explicación del procedimiento para contextualizar o explicar los hechos o el discurso del aula.
En <b>negrita</b>	Va cualquier palabra que se haya utilizado en lengua no meta.
En MAYÚSCULA	Cualquier referencia al comportamiento del docente o alumno que sea no verbal (gesticulaciones, expresiones faciales, etc.).
Signos de interrogación entre paréntesis (¿?)	Van cuando hay un lapsus porque algo no ha sido entendido.

**Figura 15. Tabla de las convenciones**

Las observaciones realizadas son once y estarán numeradas. Las hemos dividido en fases (antes, durante y después de la lectura) para facilitar su lectura y análisis. Por ello, para cada grupo de datos en todas las observaciones repetimos estas denominaciones. Asimismo, cada observación consta normalmente de varias tareas, que serán numeradas cronológicamente.

Ejemplo: O6: T1

<b>Abreviaturas</b>	
P1, P2, P3, etc.	Así será referido el docente de la observación 1, 2 y 3, etc.
A1, A2, A3, etc.	Así será referido cada alumno que intervenga.
T1, T2, T3, etc.	Así será referida cada tarea.

**Figura 16. Tabla de abreviaturas**

Es importante decir que la triangulación se fue llevando a cabo a medida que se completaban las tablas, pues se buscaba información en todas las fuentes. Sabemos bien que en otras investigaciones la recogida de datos y el procesamiento y análisis de los mismos se producen en etapas claramente diferenciadas de la investigación (por ejemplo, en el análisis de grabaciones audio o vídeo, que,

después de obtenidas deben transcribirse –lo cual exige mucho tiempo– antes de proceder a su análisis. En este caso, al disponer sobre todo de notas manuscritas de la investigadora y al ser mucho más relevante el recuerdo de lo ocurrido en la clase y en las entrevistas y conversaciones, optamos por realizar una primera triangulación e interpretación de los datos, inmediatamente después de cada observación.

No obstante, esto no impidió que, al acabar todas las observaciones y al recibir la respuesta de los docentes al envío de las “narraciones”, realizáramos sucesivas revisiones y mejoras paulatinas en nuestra interpretación.

## 7. 4. El Corpus de las once observaciones

### 7.4.1. Observación número 1 (O1)

#### DATOS Y HECHOS

<b>Fecha</b>	19.04.2016
<b>Hora</b>	10.00/12:00
<b>Ciudad e institución</b>	Instituto Cervantes, Múnich
<b>Nivel</b>	B2.2 (el nivel B2 está dividido en cinco cursos)
<b>Momento del curso</b>	El curso había empezado en octubre y la observación tuvo lugar seis meses después.
<b>Datos sobre el docente</b>	Profesor 1 (P1): experimentado, de nacionalidad española, formador y autor de materiales y con excelente conocimiento de la L1 de los alumnos (alemán).
<b>Número de alumnos y perfil</b>	4 alumnos: 1 hombre y 3 mujeres; alemanes, personas mayores, pensionistas, muy cultos y con mucho interés en España. Las razones para aprender español son que les gusta viajar por Latinoamérica y que les encanta la cultura española; una alumna tiene una hija residente en España y casada con un español.
<b>Materiales</b>	Material auténtico: cuento completo del escritor español Juan José Millás, titulado <i>El móvil</i> . Material confeccionado por el profesor para trabajar el cuento.
<b>Duración</b>	90 minutos con un descanso de diez minutos
<b>Resumen del contenido:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Preguntas informales para la introducción del tema.</li><li>• La lectura del cuento mientras realizaban una tarea de rompecabezas en la que tenían que poner en orden los cuatro trozos cortados del cuento.</li><li>• Conversación posterior sobre la historia del cuento, comentarios e hipótesis.</li><li>• Aplicación del tema del cuento a la vida personal de los alumnos: anécdotas sobre pérdidas de móvil.</li></ul>
<b>Material de la observación</b>	Parrillas, cuaderno de notas, entrevista al docente, conversación con el alumnado. En esta clase no se realizó ningún tipo de grabación ni ninguna foto por deseo expreso de los alumnos.
<b>Objetivo de la comprensión lectora</b>	El texto del cuento como input para una interacción oral. Aproximación a la literatura con la lectura de un cuento literario de un autor contemporáneo.
<b>Otros comentarios</b>	Era la primera observación después del pilotaje y la investigadora todavía estaba insegura. Los alumnos eran muy conscientes de la observación y la investigadora ocupó un lugar muy discreto no interviniendo en ningún momento.

## PROCEDIMIENTO DE LA CLASE

### ANTES DE LA LECTURA

#### Presentación del texto y del tema

P1, apoyado en su mesa, comenzó de forma casual la clase con las preguntas: *¿Habéis perdido o encontrado alguna vez un móvil? ¿Cómo? ¿Y lo recuperasteis?* Tres de los participantes contestaron que no lo habían perdido nunca y uno de ellos contó su historia.

En ese momento P1 concluyó: *Hoy en día los móviles en realidad contienen nuestra vida y perder un móvil es una cosa muy grave*. Entonces P1 explicó que iban a leer un cuento corto que trataba de este tema: *Esta es la historia de un hombre que encuentra un móvil y le pasa una cosa muy curiosa*; pero antes les enseñó, proyectada, la foto del autor, Juan José Millás, e hizo una breve presentación del mismo.

P1 no explicó ninguna palabra del cuento, aunque había algunas palabras de nivel alto.

## DURANTE LA LECTURA

### TAREA 1 (T1)

De forma oral y hablando exclusivamente en español, P1 les dio estas instrucciones:

P1: *Vais a leer este texto. Ponerlos lo más juntos que podáis. INDICANDO CON LAS MANOS QUE SE JUNTARAN. Este trozo es el comienzo y después cada uno va a leer su trocito de texto y (deberá) ordenarlo por orden lógico. El texto está recortado en cuatro trozos.*

Entonces A3 (La alumna que tendrá dificultades a lo largo de todo el trabajo de comprensión lectora y que intuimos que va acumulando frustración) preguntó:

A3: *¿Tengo que leer los textos de los demás?*

P1 aclaró que no era necesario, les entregó los textos a cada uno y los alumnos comenzaron a leer en silencio y de forma individual. Hubo silencio durante unos minutos.

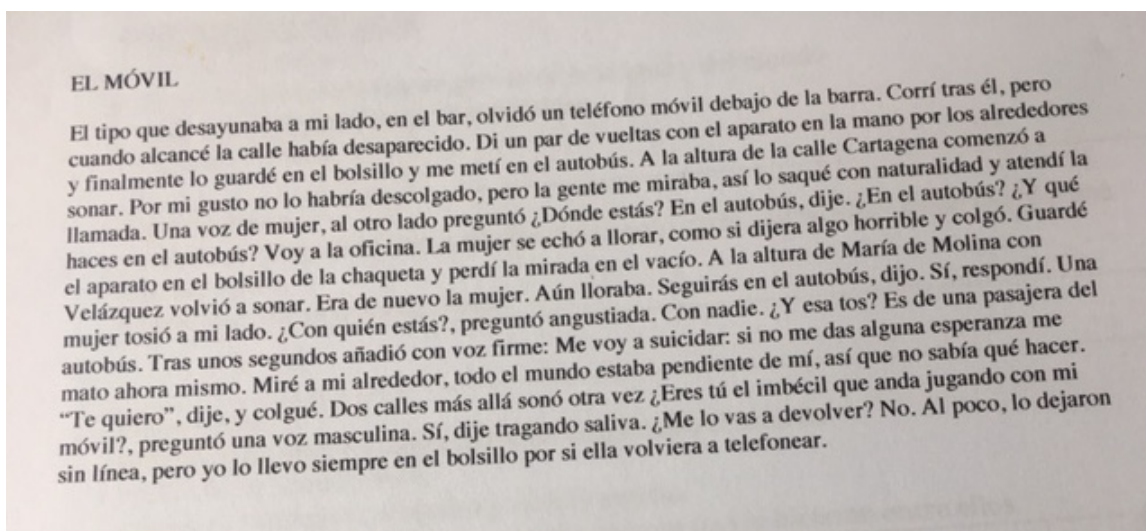


Figura 17. El cuento completo de Juan José Millás

Así eran los cinco fragmentos:

*El tipo que desayunaba a mi lado en el bar olvidó un teléfono móvil debajo de la barra. Corrí tras él, pero cuando alcancé la calle había desaparecido. Di un par de vueltas con el aparato en la mano por los alrededores y finalmente lo guardé en el bolsillo y me metí en el autobús. A la altura de Cartagena comenzó a sonar.*

*Por mi gusto no habría descolgado, pero la gente me miraba, así que lo saqué con naturalidad y atendí la llamada. Una voz de mujer, al otro lado, preguntó: "¿Dónde estás?". "En el autobús", dije. "¿En el autobús? ¿Y qué haces en el autobús?". "Voy a la oficina". La mujer se echó a llorar como si le hubiera dicho algo horrible, y colgó.*

*Guardé el aparato en el bolsillo de la chaqueta y perdí la mirada en el vacío. A la altura de María de Molina con Velázquez volvió a sonar. Era de nuevo la mujer. Aún lloraba. "Seguirás en el autobús, ¿no?", dijo con voz incrédula. "Sí", respondí. Imaginé que me hablaba desde una cama con las sábanas negras, de seda, y que ella vestía un camisón blanco con encajes.*

*Al enjugarse las lágrimas, se deslizó el tirante del hombro derecho y yo me excité mucho sin que nadie se diera cuenta. Una mujer tosió a mi lado. "¿Con quién estás?", preguntó angustiada. "Con nadie", dije. "¿Y esa tos?". "Es de una pasajera del autobús". Tras unos segundos, añadió con voz firme: "Me voy a suicidar; si no me das alguna esperanza me mato ahora mismo". Miré a mi alrededor; todo el mundo estaba pendiente de mí, así que no sabía qué hacer. "Te quiero", dije y colgué.*

*Dos calles más allá sonó otra vez. "¿Eres tú el imbécil que anda jugando con mi móvil?", preguntó una voz masculina. "Sí", dije tragando saliva. "¿Y piensas devolvérmelo?". "No", respondí. Al poco nos dejaron sin línea, pero yo lo llevo siempre en el bolsillo por si ella volviera a telefonar.*

P1 comprobó que se habían entendido las instrucciones al ver y escuchar que los alumnos interactuaban: se ayudaban, se preguntaban y se reían. P1 les dejaba hacer y no interrumpía y les observaba, apoyado en su mesa, cercano y receptivo para cualquier pregunta que le hicieran.

La investigadora no quiso acercarse demasiado porque ya había hablado con P1 que era mejor una cierta distancia ya que, seguramente debido a la edad avanzada los alumnos, eran discretos y no les gustaba que el docente se acercara demasiado. No obstante, se pudieron oír algunos comentarios:

A1: *Creo que soy el número 3, pero no estoy seguro. Mi parte no es la primera.*  
MIRANDO A SUS COMPAÑEROS.

A2: (Empezó leyendo en alto su trozo y entre todos decidieron que era la segunda parte.)

Entonces, de forma improvisada, todos leyeron en alto su parte para decidir cuál iba después. Se veía que les gustaba porque se reían y hacían pequeños comentarios.

P1: *Tomaros vuestro tiempo.*



A4: ¿Descolgar es *abheben*? <sup>2</sup>

A1: *Sí.* (Fue una constante durante toda la clase que, para descubrir el significado de las palabras, los alumnos se ayudaban entre ellos. En los casos en que la pregunta estaba dirigida al docente, P1 preguntaba si algún otro alumno/a sabía el significado antes de contestar él.)

A3: *¿Esta es la tercera parte? ¿Tengo que leerlo en voz alta?* (Esta pregunta fue formulada por la misma alumna, A3, que se veía que tenía problemas con la tarea.)

P1: *Como quieras.*

A2: *Creo que el mío es ahora.* MIRANDO A LOS COMPAÑEROS.

A3: *Enjugarse las lágrimas...* (Frase que estaba en el texto) *¿qué es?* MIRANDO AL DOCENTE.

P1: *Secarse. Léelo en alto* (Y A3 lo leyó.)

Una puesta en común posterior no fue necesaria porque los alumnos simplemente iban leyendo en voz alta el cuento completo y vieron que tenía sentido.

A continuación, A1 resumió el cuento y dijo: *Es un cuento que nos deja entrever la relación del propietario del móvil y la mujer.*

P1: MIRANDO A A3, *¿Qué piensas?*

A3: *No lo he entendido bien.* CON EXPRESIÓN DE FRUSTRACIÓN EN LA CARA.

P1: *Ah,* CON CARA DE SORPRESA. *¿Alguien ha entendido la historia?*

A3: (Se veía a la alumna visiblemente nerviosa y en tensión.) *La historia sí la he entendido pero tu pregunta no.*

Como consecuencia a este comentario, P1 volvió a explicar la pregunta y A3 contestó. Los demás alumnos siguieron aportando comentarios.

P1 continuaba de pie, receptivo y hacía más comentarios y preguntas sobre el cuento.

P1: *¿Por qué está sorprendido el señor?*

A2: *Porque está en autobús.* [sic]

P1: *¿Por qué quiere suicidarse?* (Y P1 dirigió la pregunta con la mirada a A4)

A4: *Porque está histérica.*

P1: *¿Por qué?*

A4: *Puede ser que piense que el hombre no es fiel.* (RIÉNDOSE)

---

<sup>2</sup> Esta pregunta fue formulada a los compañeros en su lengua materna: *abheben* significa descolgar el teléfono en alemán y esta palabra, descolgar, estaba en el texto.

A1: *Pero la mujer no oye que es otra persona, no oye que es su amante.*

P1: *Yo creo que no se da cuenta.*

A3: *¿Y qué haces en el autobús?*

Entonces A2 preguntó: *¿Qué es engañar?*

P1: (Fue hacia la pizarra y escribió la palabra engañar) y explicó: decir mentiras, engañar/ser infiel

## **DESPUÉS DE LA LECTURA**

### **TAREA 2 (T2)**

La investigadora no tenía claro si a partir de aquí era otra tarea por lo que preguntó a P1, que contestó afirmativamente que era en realidad la TAREA 2: Una serie de preguntas de hipótesis sobre lo que podría pasar después de los hechos del relato. P1 hizo en realidad esta tarea como una extensión de la primera y tuvo algunas dificultades porque los alumnos no habían pensado anteriormente sobre las preguntas y, aunque estaban motivados, les resultaba difícil improvisar respuestas. Habrían necesitado un tiempo para pensar ya que se trataba de una interacción oral, pero P1 formuló las preguntas y esperó respuestas inmediatamente.

P1: *El señor tiene mucha fantasía. Parece como si se hubiera enamorado. ¿Y qué pensáis que va a pasar después?*

A2: *El hombre puede intentar llamarla.*

A1: *Creo que es un hombre débil y quiere que ella tome la iniciativa.*

P1: *¿Y cómo es el dueño del móvil?* (El profesor dirigió la pregunta con la mirada a A3 porque, según dijo P1 en la entrevista, se estaba dando cuenta de que era la que menos participaba.)

A3: *Lo siento mucho pero no tengo tantísima fantasía.* ENFADADA

P1: *Fíjate en el texto, ¿cómo es el hombre? Yo creo que es agresivo...*

A3: *No, no, para nada.*

(Unos segundos de silencio)

A4: *Si cerrara el número se acabaría el cuento.* (Todos los alumnos ríen.)

(Fragmentos no recuperados)

P1: *Bien, ¿tenéis alguna pregunta más sobre el vocabulario?* (Todos leen en silencio.)

P1: *Creo que se entiende bien. Yo sí que tengo mucha fantasía y creo que al hombre le fascina que la mujer sea tan dominante.*

Aquí acabó la observación, aunque la clase siguió. P1 hizo una tarea de comprensión auditiva, que correspondía al programa, pero no a esta investigación porque no tenía nada que ver con el cuento ni el tema que trataba.

## ENTREVISTA CON EL DOCENTE

La entrevista tuvo lugar inmediatamente después de la clase en un restaurante. Había un ambiente distendido porque la investigadora y el docente se conocen profesionalmente desde hace muchos años. No hubo ningún tipo de grabación, solo apuntes de notas. La plantilla con las preguntas que se iban a hacer durante la entrevista había sido enviada días antes, por lo que el docente sabía lo que se le iba a preguntar.

P1 estaba satisfecho de cómo había ido la clase. Le gustó cómo había ido la presentación del texto porque sintió que *les había despertado el interés por el texto* y los alumnos estaban: *cómodos, relajados y riéndose mucho*. P1 se sintió bien también en todo momento porque *se había creado un buen ambiente*.

P1 había decidido en su planificación de la clase no preenseñar palabras desconocidas antes de la lectura del texto debido a que, a su modo de ver, el léxico tenía *poco papel en esta actividad, no era el objetivo. Era una actividad propiciatoria para la conversación*.

Ocurrió un imprevisto con el cambio de dinámica durante la T1. P1 había planeado que cada alumno leyera su trozo de texto en voz baja y que luego se lo contaran para ordenarlo. En principio, P1 se sintió sorprendido; incluso *tuve un poco de miedo al ver que todos empezaban a leer en voz alta su fragmento*; empezó a cuestionar la dinámica y si les tenía que parar, pero luego les dejó seguir al observar que todo iba funcionando bien. *Era una actividad cooperativa. Si lo hacían juntos entrarían más rápido en la conversación, se explicarían las palabras que no entendían*, como de hecho ocurrió en todo momento. Por lo tanto, P1 se sentía satisfecho con esta improvisación.

En cuanto a la ejecución de T2, P1 se dio cuenta a posteriori de que *tenía que haberles dado tiempo para leer el cuento otra vez antes de comenzar con las preguntas*. Esto confirmó la interpretación de la investigadora que consideró que habría hecho falta una segunda lectura y tiempo para reflexionar sobre las preguntas y preparar respuestas, individualmente y en pareja, antes de comenzar con la ronda de respuestas.

## INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LAS TRES HERRAMIENTAS

Antes de la lectura	
1. Presentación del texto: ayuda a la motivación y al componente afectivo	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>Preguntas relacionadas con el tema del texto conectando este, que era la pérdida del móvil, con la vida personal de los alumnos.</p> <p>Había tres miembros del grupo que tenían buen nivel y participaban de forma continua sin ser preguntados, lo que aumentaba la ansiedad de una de las alumnas.</p> <p>No todos los alumnos pudieron improvisar y contestar de una forma espontánea en la T2.</p>	<p>A través de estas preguntas personales, P1 motivó a los alumnos y creó un buen ambiente.</p> <p>No se tuvo lo suficientemente en cuenta el componente afectivo y, de hecho, una de las alumnas mostró ansiedad y frustración: <i>La historia sí la he entendido pero tu pregunta no. Lo siento mucho pero no tengo tantísima fantasía.</i></p> <p>Quizás se tendrían que haber dado algunas preguntas o instrucciones por escrito y sobre todo haber dado tiempo para reflexionar sobre las preguntas.</p>
2. Activación de los conocimientos previos de la lengua y del mundo	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
No hubo ningún trabajo al respecto, excepto las referencias personales que hemos incluido en el apartado anterior.	Creemos que las preguntas anteriores fueron suficientes.
3. Trabajo del léxico	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>No se atendió al léxico ni a otras cuestiones lingüísticas antes de su lectura, porque P1 consideró que no era importante ni dificultoso y que el cuento era solo un trampolín para trabajar la interacción oral.</p> <p>Se pasó de la lectura a la producción oral sin comprobar si el léxico había sido comprendido.</p> <p>El relato, como corresponde a este género textual, no tenía ningún elemento paralingüístico o multimodal (tipografía, fotografía, dibujo) que pudiera ayudar a comprender.</p>	<p>En este punto coincidimos con P1. Fue mejor que los alumnos leyeran el texto primero en silencio porque, ya con el léxico contextualizado, se podían abordar las palabras desconocidas después.</p> <p>El problema es que no se dio una fase del significado de las palabras desconocidas y estas fueron después necesarias para las siguientes actividades.</p>
4. Instrucciones/ enunciados, su comprensión y comprobación	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Las instrucciones se dieron en la lengua meta y no se comprobaron. Una de las alumnas tuvo dificultades: <i>¿Tengo que leer los textos de los demás? Necesito tiempo.</i>	Creemos que esta alumna estaba muy insegura ante la comprensión auditiva y que el profesor debería de conocerla bien, ya que llevaban seis meses juntos. Quizás podía haberle dado las instrucciones por escrito en papel o escribirlas en la pizarra y sobre todo

<p>P1 dijo: <i>leed en silencio y comentad</i>, pero los alumnos empezaron a leer en alto.</p>	<p>acercarse y asegurarse inmediatamente de que las había entendido. A veces es suficiente mandar repetir a uno de los otros alumnos las instrucciones para su comprobación.</p> <p>Aunque no estaba planeado que leyeran en alto, no fue un problema en absoluto y P1 reaccionó bien, dándose cuenta de que también era posible realizar la tarea de esa forma; P1 fue lo suficientemente flexible para aceptar la decisión de los alumnos.</p> <p><i>P1 comentó al leer el análisis de su observación: Creo que lo que pasó es que los textos eran muy cortos, y decidieron espontáneamente que para componer el texto les iba a resultar más fácil leerlo en voz alta que contárselo. Eso hizo que ganara más protagonismo la comprensión lectora y la auditiva que la expresión oral.</i></p>
<b>5. Propósito de la lectura</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>Se trataba de una lectura global. Los alumnos debían entender el significado general del texto para contárselo al resto del grupo. Es decir, había que leer, comprender, memorizar y resumir.</p>	<p>No obstante, la lectura en voz alta en grupo, improvisada por los propios alumnos, pudo dañar el ritmo natural de lectura de cada uno de ellos, dificultando la comprensión. Así pudo haber ocurrido con la alumna que se sentía más insegura y que quizás no pudo seguir el ritmo de lectura y comprensión que impusieron sus tres compañeros, al leer en alto sus fragmentos.</p>

<b>Durante la lectura</b>	
<b>1. Número y tipos de lecturas realizadas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>Se hizo una sola lectura y P1 admitió en la entrevista que se había dado cuenta de que se debería haber hecho una segunda lectura.</p> <p>Las instrucciones fueron que leyeran en silencio de forma individual para después contarse lo que habían leído y poner en orden el texto. No obstante, los alumnos (que eran cuatro) comenzaron a leer en alto</p>	<p>Como hemos dicho anteriormente, la lectura en voz alta en grupo pudo dañar el ritmo natural de lectura de cada uno de ellos, dificultando la comprensión.</p> <p>Por una parte, el hecho de que los alumnos cambiaran las instrucciones y que P1, consciente de lo que hacían, lo permitiera sin hacer ningún tipo de comentario fue positivo. Sin embargo, si el propósito de la lectura era entender y parafrasear lo leído, esto no se consiguió.</p>
<b>2. Dinámica de grupo e interacción entre los alumnos/ profesor/ recursos y sus efectos</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>

<p>Como había solo cuatro alumnos y se conocían bien, de forma espontánea formaron un grupo de cuatro.</p> <p>Hubo mucha interacción durante la lectura entre los cuatro alumnos y también con el docente para ayudarse, plantear dudas sobre el léxico u otros comentarios, por lo que no tuvieron que utilizar diccionarios. P1 observaba y no intervenía a no ser que fuera requerido.</p>	<p>Estuvo bien la dinámica en el grupo de cuatro. Lo que pasó es que una de las alumnas se sentía mal porque por su nivel, y probablemente por factores afectivos (falta de confianza en sí misma, entre otros) no podía seguir el ritmo de los otros tres. El grupo se comportó con mucha autonomía respecto al docente.</p>
<b>3. Ayuda de la lengua materna/otras lenguas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
En todo momento se utilizó la lengua meta, excepto una aclaración de una palabra ( <i>abheben</i> ).	Esto lo vemos positivo, porque realmente no hizo falta la L1.
<b>4. Atención al léxico durante la lectura</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Los alumnos hicieron preguntas sobre el léxico: descolgar el teléfono y enjugarse las lágrimas.	<p>Se podría haber hecho una pequeña tarea o al menos algunas preguntas sobre léxico después de la lectura para asegurarse de que todos lo conocían ya que en la producción oral les podría hacer falta. El hecho de que los alumnos no pregunten, no quiere decir siempre que lo comprendan todo, sino que, a algunos, a veces, les da vergüenza preguntar.</p> <p>P1 comentó al leer el análisis de su observación:</p> <p><i>Yo conocía bien el comportamiento del grupo y sabía que si no entendían algo iban a preguntar. Estaban acostumbrados a hacerlo. Era un grupo bastante cohesionado.</i></p>

<b>Después de la lectura</b>	
<b>1. Puesta en común y/o corrección</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
No hizo falta una puesta en común porque al ser una actividad de rompecabezas, lo único que tenían que hacer era ponerlo por orden. Los alumnos se daban cuenta por sí mismos de que habían resuelto bien la tarea al comprobar que la historia tenía sentido.	Todas las demás tareas se hicieron en el grupo en pleno y no hizo falta ninguna puesta en común ni corrección.
<b>2. Comprobación de lo comprendido</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>P1 comprobó que habían entendido al escuchar a los alumnos leer en voz alta los textos que él había entregado desordenados.</p> <p>P1 siguió comprobando al hacer preguntas sobre el</p>	<p>Era muy difícil averiguar quién había entendido qué.</p>

contenido del texto y que los alumnos respondían. P1 no hizo ninguna comprobación de lo que los alumnos individualmente habían entendido.	Es verdad que P1 preguntaba y siempre había algún alumno que respondía, pero no se pudo llegar a saber si los que no contestaron era porque no lo habían entendido o porque estaban de acuerdo con los que sí respondieron. A nuestro modo de ver no se dio a los alumnos un feedback.
<b>3. Feedback</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Tampoco se dio ningún tipo de feedback. Durante la interacción oral durante y posterior a la lectura, se pudieron aclarar algunos aspectos que no se habían entendido ( <i>descolgar, enjugarse, engañar</i> ).	Gracias a la interacción se pudieron aclarar los aspectos que no se habían entendido, pero no se volvió al texto en ningún momento para ver dónde estaba esa información y quizás esto podría haber ayudado a una mejor comprensión.
<b>4. Aplicación de lo comprendido en el texto</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Lo comprendido en el texto se fue utilizando al tener la conversación sobre el relato: qué había pasado, cómo se sentían los protagonistas, etc.	No es siempre posible ver la aplicación inmediata de lo comprendido en el texto. Con seguridad lo que se aprende en un texto literario queda como parte de un significado construido que en momentos posteriores se aplicará.
<b>5. ¿Cómo se ayuda al alumno a reflexionar sobre cómo ha leído y cómo se ha sentido?</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
No tuvo lugar ninguna reflexión sobre cómo se habían sentido los alumnos durante las dos tareas ni se habló de las estrategias que habían utilizado para comprenderlo, es decir, no se trabajó ningún tipo de estrategias meta-cognitivas.	Se podría haber comentado este aspecto con los alumnos, qué les había costado más comprender, cómo habían llegado a la comprensión de algunas partes o palabras anteriormente desconocidas. <i>P1 comentó al leer el análisis de su observación: No lo hice porque era un grupo que conocía y que estaba acostumbrado a leer literatura en español.</i>

<b>Materiales y Tareas</b>	
<b>1. El texto: sus características e influencia en su elección</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p><b>Texto:</b> Un cuento corto de Juan José Millás con el título: <i>El móvil</i>.</p> <p>El texto era apropiado por su longitud: Los alumnos pudieron leerlo al completo en una primera parte de la clase. También era muy interesante por ser un texto auténtico, con categoría literaria. Por último, el cuento está cargado de un fino humor, que los alumnos pudieron comprender y que les gustaba.</p> <p>P1 presentó a un autor que los alumnos pueden</p>	Creemos que fue una excelente elección pues se vio cómo los alumnos lo disfrutaban.

seguir leyendo.	
<b>2.Tareas propuestas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>T1: consistió en ordenar los cinco fragmentos en los que P1 había cortado el texto como si fuera un rompecabezas. El objetivo de P1 era que los alumnos leyeran los textos de forma individual y luego los parafrasearan y se los contaran a los demás.</p> <p>T2: consistió en una serie de preguntas orales sobre el texto.</p>	<p>T1 no salió como estaba planeada porque los alumnos decidieron leer los fragmentos en alto y ordenarlos juntos.</p> <p>P1 comentó al leer el análisis de su observación:</p> <p>Es verdad. Como te he comentado en el primer comentario, los alumnos decidieron ir por la vía más práctica y sencilla: leer en voz alta los textos y obviar la conversación resumiendo el contenido del texto que habían leído. La conversación se redujo al comentario del cuento al final.</p> <p>En otro grupo hice la misma actividad, pero no les di el ultimo fragmento. Después tenían que hacer conjeturas sobre cómo iba a ser el final. En ese grupo hubo más conversación.</p> <p>P1 reconoció que debería haber hecho la T2 más explícita, habiendo escrito las preguntas que luego se iban a contestar para darles tiempo para pensar.</p>
<b>3. Integración de destrezas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Hubo una integración de las dos destrezas: la comprensión lectora con una interacción oral para hablar de lo que había pasado en la historia y hacer hipótesis sobre lo que los alumnos creían que podría haber ocurrido después.	La integración de las destrezas de comprensión lectora e interacción oral se fue realizando de una forma natural y se veía cómo los alumnos se sentían motivados a expresar y compartir sus ideas.
<b>4.Trabajo del texto con objetivo lingüístico</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
No hubo ningún trabajo posterior sobre la lengua, solo la aclaración de algunas palabras: <i>descolgar</i> , <i>enjugar</i> , <i>engañar</i> .	Creemos que la decisión del docente fue acertada. No era el objetivo de la clase.

Después de haber contactado al docente y enviado este análisis de la clase para su comprobación, esto fue lo que el día 9 de agosto contestó: "Estoy de acuerdo con todas las observaciones reflejadas en el documento. La actividad se desarrolló tal y como está descrita."



### 7.4.2. Observación número 2 (O2)

#### DATOS Y HECHOS

<b>Fecha</b>	09.05. 2016
<b>Hora</b>	12:15/ 13:45
<b>Ciudad e institución</b>	Universidad de Múnich (Sprachzentrum)
<b>Nivel</b>	B2
<b>Momento del curso</b>	Clase número 9 de 14 que hay en el semestre.
<b>Datos sobre el docente</b>	Profesor 2 (P2): experimentada, de nacionalidad española, autora de materiales y con excelente conocimiento de la L1 de los alumnos (alemán).
<b>Número de alumnos y perfil</b>	11 alumnos: 3 hombres y 8 mujeres; universitarios de diferentes facultades, todos alemanes, excepto una alumna griega con gran conocimiento de la lengua alemana. Las razones para aprender español son que les gusta viajar por Latinoamérica y España. Para ninguno la asignatura es obligatoria y para todos es la tercera o cuarta lengua.
<b>Materiales</b>	Aula Internacional 4, Unidad 2, página 24 y una ficha con preguntas confeccionada por la misma docente y otra para trabajar algunas expresiones del texto posteriormente a las lecturas. Móviles
<b>Duración</b>	90 minutos sin descanso
<b>Resumen del contenido</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dos entrevistas ficticias con distintos aspectos sobre el tema: qué hacer con nuestro tiempo libre.</li><li>• Cinco tareas con sus puestas en común.</li></ul>
<b>Material de la observación</b>	Parrillas, cuaderno de notas, entrevista a la docente, fotos de los materiales, conversación con el alumnado.  En esta clase no se realizó ningún tipo de grabación ni ninguna foto por deseo expreso de los alumnos.
<b>Objetivo de la comprensión lectora</b>	Extraer las ideas más importantes en la lectura de un texto.
<b>Otros comentarios</b>	El tema ya se había tratado en una clase anterior. P2 les había puesto deberes para que ellos buscaran la información.

#### POCEDIMIENTO DE LA CLASE

##### ANTES DE LA LECTURA

##### Presentación del texto y del tema

Se comenzó la clase con unas preguntas de reflexión de forma escrita (ver foto) y se presentaron los textos diciendo que eran dos entrevistas. Antes de entregar el material, P2, utilizando exclusivamente la lengua meta, dio las instrucciones de forma oral al grupo en pleno. *Me gustaría*

*que reflexionaseis sobre los distintos temas y decir si estáis de acuerdo o no. Me gustaría que fuera pregunta por pregunta.*

¿Qué entiendes tú por llevar una vida sana?
¿Por qué crees que en la actualidad hay tanta gente que practica yoga, meditación...?
¿Cuánto tiempo al día dedicas a tus estudios y a tu trabajo? ¿Crees que es poco, demasiado o lo justo?
¿Consideras que sabes administrar bien tu tiempo o crees que es algo que te cuesta? ¿Por qué?
¿Alguna vez has tenido épocas de mucho estrés? ¿Cuál era la causa? ¿Qué hiciste para solucionarlo?
¿Para qué cosas te gusta tomarte tu tiempo?
¿Qué piensas tú que es necesario para sentirse realizado/-a?

**Figura 18. Preguntas de reflexión antes de la lectura del texto**

### **TAREA 1 (T1)**

Los alumnos se pusieron inmediatamente a hablar según iban leyendo las preguntas. P2 paseaba por los grupos y escuchaba con un papel y un bolígrafo con el que hacía anotaciones. Intervenia solo cuando era preguntada, por ejemplo: *qué significa la palabra cuesta*. De repente P2 interrumpió a los alumnos en sus conversaciones porque se dio cuenta, al pasear por los grupos, de que algunos tenían dificultades con la expresión *estar de moda* y lo explicó. La T1 se extendió más de lo planificado, pero P2 explicaría después en la entrevista que les dejó porque los veía motivados y esa fue la impresión que sacó la investigadora también. Entonces dijo: *Yo creo que estamos preparados para leer los textos. Si os vais a la p. 24, el ejemplo 2, tenemos dos textos allí. Vais a leer el texto 1 y vosotros (refiriéndose al otro grupo) leéis el texto 2. ¿Qué vamos a hacer? Cada uno va a leer el texto y va a buscar las ideas más importantes y vais a escribirlas.*

No se trabajó un léxico desconocido concreto antes de la lectura del texto. P2 dijo que si tenían problemas le preguntaran. No se atendió a ningún punto gramatical.

## DURANTE LA LECTURA

Estas fueron las instrucciones que se dieron por escrito:

*En estas entrevistas, dos personas exponen sus opiniones sobre qué hacer con nuestro tiempo. La mitad de la clase leerá el texto de la izquierda y la otra mitad, el de la derecha. ¿Cuáles son las ideas principales de cada entrevista?*

**COMPRENDER**

**2. VIVIR CON O SIN PRISAS** P. 98, E.J. 2

**A.** En estas entrevistas, dos personas exponen sus opiniones sobre qué hacer con nuestro tiempo. La mitad de la clase leerá el texto de la izquierda y la otra mitad, el de la derecha. ¿Cuáles son las ideas principales de cada entrevista?

**"Tenemos que aprender a ganarle al tiempo"**

Pilar Castellares es psicóloga. Hace unos años empezó a dar formaciones a empresas sobre gestión del tiempo y ahora se dedica a eso a tiempo completo. En esta entrevista nos ofrece algunas claves para adaptarnos mejor al ritmo de vida actual.



*Parece que el estrés es el mal de nuestro tiempo, ¿cuál cree que es su causa?*  
Bueno, la respuesta no es fácil. Es cierto que adaptarse al ritmo de vida actual puede producir un cierto estrés, pero opino que el problema no es que tengamos demasiado trabajo, sino que no sabemos administrar bien nuestro tiempo.

*Entonces, ¿no está de acuerdo con la idea de que vivimos en un mundo demasiado acelerado?*  
No. El ser humano es activo por naturaleza, de ahí el progreso de la humanidad. Desde la revolución industrial, las máquinas se encargan de los trabajos pesados y nos permiten que nos hagamos tiempo en actividades que nos hacen sentirnos realizados. Está claro que buena parte de la satisfacción que logramos proviene de nuestros logros. Pero para eso, tenemos que aprender a "ganarle al tiempo".

*¿Y qué cree que debemos hacer para administrar mejor el tiempo?*  
Bueno, para empezar, no hacer mil cosas a la vez. Planificar lo que vamos a hacer durante el día y priorizar tareas. Y también cuidar el entorno: trabajar en un lugar limpio y en el que no nos interrumpan constantemente... Usted es muy crítica con ciertas tendencias actuales relacionadas con el bienestar espiritual, ¿no?  
Sí, estoy bastante en contra de cierto tipo de espiritualidad que anima a la gente a dedicarse a la contemplación. Tengo la sensación de que el taichí, el yoga, la meditación... son, en cierta manera, propuestas que van contra la evolución del mundo real. En mi opinión, este tipo de actividades constituyen, sobre todo, un gran negocio con el que muchos solo pretenden enriquecerse. ¿Qué hay de malo en rendir en el trabajo, si ser productivos hace que nos sintamos bien y mejor valorados?

Entrevistamos a **Paula Cepeda**, directora de un centro especializado en tratamientos anti-estrés.



**"La clave está en recuperar el sentido del tiempo"**

Cada vez hay más gente interesada en los tratamientos que ofrecéis en vuestro centro. ¿A qué crees que se debe?  
Tengo la sensación de que la angustia por la falta de tiempo se ha convertido en la enfermedad de nuestros días y hay muchas personas que buscan soluciones.

**¿Cómo hemos llegado a esta situación?**  
Creo que nos hemos alejado de la naturaleza, que hemos perdido la noción del tiempo. Fue la Revolución Industrial la que nos trajo la velocidad de la urbe y cambió radicalmente nuestro ritmo de vida.

**¿Tenemos una alternativa al ritmo de vida actual?**  
Creo que sí. En realidad, esa actividad frenética produce un placer efímero que no da sentido a la vida. En mi opinión, el verdadero sentido se encuentra en la paz del espíritu, en la armonía con uno mismo y con el entorno en el que vive. Solo podemos lograr ese equilibrio si dedicamos más tiempo a cuidarnos y a escuchar nuestro interior.

**¿Qué podemos hacer para lograrlo?**  
Ante todo, llevar una vida más saludable en la que disfrutemos de las pequeñas cosas, que, al final, son las más importantes. Se trata de hacer cosas tan sencillas como dar paseos por la orilla del mar, comer alimentos que aporten salud a nuestro cuerpo y tomarnos nuestro tiempo para saborearlos, practicar yoga o meditación para combatir el estrés, aprender nuevos hábitos de respiración, dar y recibir masajes... En definitiva, pienso que de lo que se trata es de buscar el contacto con la naturaleza y con el ser natural que todos llevamos dentro.

**B.** Cada uno hace un resumen del texto que ha leído y se lo explica a su compañero. ¿En qué aspectos las opiniones de las dos expertas son contrarias?

**C.** Buscad tres ideas de los textos con las que estéis de acuerdo los dos. ¿Podéis añadir argumentos para reforzar cada una de ellas?

• A mi me parece muy bien hacer yoga para combatir el estrés. Yo lo he practicado y eso no significa que no pueda ser productivo en tu trabajo.

Figura 19. Los textos de las entrevistas

Los alumnos leyeron individualmente y en silencio el texto. No hubo ningún tipo de interacción durante la lectura y los alumnos no hicieron ningún tipo de comentario o preguntas según iban leyendo. No se utilizaron diccionarios ni otros recursos y P2 no interrumpió en ningún momento la lectura.

## **DESPUÉS DE LA LECTURA**

### **TAREA 2 (T2)**

Estas fueron las instrucciones escritas:

*Cada estudiante A y B hace un resumen del texto que la leído y se lo explica al compañero/-a. ¿En qué aspectos las opiniones de las dos expertas son contradictorias?*

Después de leer el texto, los alumnos contrastaron la tarea, es decir, buscaron las ideas importantes y después se cambiaron de pareja para resumir los textos. Hubo buena dinámica en la clase: de trabajo individual a trabajo en parejas, luego hubo un cambio de parejas y después se pusieron en común los resultados de las tareas en el grupo en pleno. Mientras tanto P2 estaba al frente de la clase observando, aunque a veces se aproximaba a los grupos para observar más de cerca.

P2 dijo: *Poned en común los puntos importantes que habéis sacado de cada texto.* Los alumnos terminaron en seguida porque estaban de acuerdo.

### **TAREA 3 (T3)**

P2: *Ahora, vosotros dos y vosotros dos (AYUDÁNDOSE CON LAS MANOS PARA INDICAR QUE DEBÍAN FORMAR PAREJAS), en parejas decidid de qué tipo de texto se trata y haced un pequeño resumen de lo que dice el texto.*

A1: *¿Tengo que hacer después un resumen de lo que me cuesta?*

P2: *Sí.*

Los alumnos estaban muy involucrados y hablaban de forma continuada. Preguntaron alguna palabra de léxico que no conocían, *rodeados*, y se vio que alguno en esos momentos utilizaba el diccionario de su móvil.

### **TAREA 4 (T4)**

Estas fueron las instrucciones escritas:

*Buscad tres ideas de los textos con las que estéis de acuerdo los dos. ¿Podéis añadir argumentos para reforzar cada una de ellas?*

*P2: Buscad 3 puntos con los que estáis de acuerdo con el texto.*

Después los alumnos pusieron los puntos en común diciendo en alto con lo que estaban de acuerdo. No se preguntaba a alumnos determinados, sino que estos iban participando de forma voluntaria.

Los alumnos seguían motivados y hablando mucho. Se cometieron errores gramaticales (*la problema, ser de acuerdo*) que no fueron atendidos en ese estadio.

## **TAREA 5 (T5)**

Para finalizar la clase se hizo un trabajo de léxico basado en el texto. Los alumnos pudieron realizarlo, pero a veces tardaban en contestar porque no encontraban las palabras en el texto.

En los dos textos han aparecido las siguientes expresiones. ¿Puedes explicar qué significan? Pon ejemplos propios.

- Sentirse realizado/a (texto: “Tenemos que aprender a ganarle al tiempo”)
- Llevar/tener una actividad frenética (texto: “La clave está en recuperar el sentido del tiempo”)
- Ser un placer efímero (texto: “La clave está en recuperar el sentido del tiempo”)
- Dar sentido a la vida (texto: “La clave está en recuperar el sentido del tiempo”)

## **ENTREVISTA CON LA DOCENTE**

P2 estaba muy satisfecha con la clase. *Para mis expectativas fue muy bien. Me asombró lo motivados que estaban.* P2 se sintió *con ansiedad de no tomar un papel más controlador.*

El objetivo de la clase y la utilización del texto se llevaron a cabo *sin grandes objetivos lingüísticos. Practicaron la valoración, la función de estar de acuerdo y algunas expresiones idiomáticas.*

P2 mostró preocupación por la diversidad de los alumnos en cuanto al ritmo de trabajo. P2: *Te das cuenta de que no terminan al mismo tiempo. Y tú tienes tiempo para pensar. ¿Debería haber preparado algo para los que terminan antes?*

P2 consideró que *el texto era apropiado en cuanto al tema, la longitud y el nivel.* La tarea del libro era apropiada y por ello se respetó sin cambiarla. Se trataba de una lectura selectiva.

Respecto a no haber corregido los errores, P2 mostró inseguridad. Había tomado una decisión, la de no corregir, pero hubo momentos en los que no estuvo segura de si había sido la correcta. P2 dijo:

*Los errores están fosilizados ¿Hasta qué punto en la puesta en común puedo corregir? Es que los errores pueden ser múltiples.*

## INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LAS TRES HERRAMIENTAS

Antes de la lectura	
1. Presentación del texto: ayuda a la motivación y al componente afectivo	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Preguntas de reflexión orales relacionadas con el tema, que era la vida sana. El texto se presentó diciendo que era una entrevista.	En estos momentos la investigadora tuvo sus dudas de si había sido suficiente pero cuando vio cómo transcurría la clase dejó de dudar.  Esta actividad se extendió más de lo planificado, pero P2 comentó en la entrevista que fue consciente de ello y decidió continuar porque estaban realizando una interacción oral rica y espontánea.
Se comenzó con unas preguntas de reflexión relacionadas con el tema. El texto se presentó diciendo que eran entrevistas.	En estos momentos la investigadora tuvo sus dudas de si había sido suficiente la preparación, pero cuando vio cómo transcurría la clase dejó de dudar.
2. Activación de los conocimientos previos de la lengua y del mundo	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
El conocimiento previo se activó a través de las preguntas sobre la comida sana.  P2 informó a los alumnos de que el texto era una entrevista.	Hay que tener en cuenta que era la segunda clase sobre la misma unidad, por lo que los alumnos no partían de cero. Quizás hubiera estado bien un recordatorio de lo aprendido el día anterior.
3.Trabajo del léxico	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
No se trabajó léxico desconocido antes de la lectura del texto. P2 dijo que si tenían problemas le preguntarían. Intervenía solo cuando era preguntada, por ejemplo: <i>qué significa la palabra cuesta</i> , aunque pronto se dio cuenta de que varias parejas tenían dificultades con la expresión: <i>estar de moda y lo explicó</i> .	Quizás al conocer al grupo bien, P2 podría haber previsto el conocimiento de este léxico.
4. Instrucciones/ enunciados, su comprensión y comprobación	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Las instrucciones se dieron en español y de forma oral al grupo en pleno. En los materiales (el libro de texto) había unos enunciados para realizar las tareas	Se entendieron porque se pusieron inmediatamente a hablar sobre las preguntas y a realizar las tareas.
5. Propósito de la lectura	

Descripción de lo sucedido	Interpretación
P2 dejó claro el propósito de la lectura: <i>Cada uno va a leer el texto y va a buscar las ideas más importantes y vais a escribirlas.</i>	La investigadora se pregunta si buscar las ideas importantes está claro para todos. ¿Importantes, con respecto a qué? Es un término vago y que se debería concretar. Creemos que quizás hubiera ayudado si se hubiera empezado por preguntar a los alumnos cuál era el tema concreto de cada una de las entrevistas:  Entrevista 1: Claves para adaptarnos mejor al ritmo de vida actual.  Entrevista 2: El sentido del tiempo  Entonces pedir que subrayaran las ideas del texto que trataban de estos temas concretos.

Durante la lectura	
1. Número y tipos de lecturas realizadas	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Se realizó una lectura del texto completo y en silencio para encontrar las ideas más importantes.	Con seguridad los alumnos tuvieron que leer varias partes de texto alguna vez más para realizar las tareas, pero ya no el texto completo.
2. Dinámica de grupo e interacción entre los alumnos/ profesor/ recursos y sus efectos	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
No hubo ningún tipo de interacción durante la lectura y los alumnos no hicieron ningún tipo de comentario o preguntas según iban leyendo.  Una vez leído el texto, durante las tareas la dinámica fue de parejas hasta que lo ponían en común.	Hubo mucha interacción y ayuda entre las parejas. P2 se paseaba entre los alumnos y solo participaba cuando era requerida. Hubo una buena dinámica, con buen ritmo y variada. Los alumnos pudieron interactuar con más de un compañero.  En la entrevista P2 mostró su preocupación por la forma de gestionar el que unos grupos terminen antes que otros.
3. Ayuda de la lengua materna/otras lenguas	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
En todo momento se utilizó la lengua meta por parte de P2.  Los alumnos hablaban en español con alguna frase y muchas palabras en su lengua materna: el alemán.	Creemos que fue apropiado: Los alumnos hablaban en su mayoría en español.
4. Atención al léxico durante la lectura	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
No se utilizaron diccionarios ni otros recursos y P2 no interrumpió en ningún momento la lectura.	Los alumnos utilizaron el diccionario con sus móviles después de la lectura para realizar las tareas, y P2 explicaba alguna palabra si era necesario según

	paseaba por los grupos.
--	-------------------------

<b>Después de la lectura</b>	
<b>1. Puesta en común y/o corrección</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Después de leer el texto, contrastaron la tarea, es decir, las ideas importantes que cada uno había encontrado, y después se cambiaron de pareja para resumir los textos. Al final contaron los resultados al grupo en pleno.	Todas las demás tareas se hicieron en el grupo en pleno y no hizo falta ninguna puesta en común ni corrección.
<b>2. Comprobación de lo comprendido</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
P2 no pudo comprobar lo comprendido por cada alumno al ser una dinámica en parejas. Estaba al frente de la clase observando, aunque de vez en cuando se acercaba.	Aunque fue P2 quien decidió este tipo de dinámica, ella misma comentó en la entrevista que le hubiera gustado tener más control.
<b>3. Feedback</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
No tiene lugar de forma explícita.	Se podría haber hecho una reflexión sobre lo que se había leído y comprendido.
<b>4. Aplicación de lo comprendido en el texto/ Relevancia/adaptación con el mundo del alumno</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
T2 trataba de buscar las ideas importantes del texto y T3 de hacer un resumen, por lo que iban aplicando lo que iban comprendiendo.  Después en las conversaciones sobre la vida sana en su propia vida, iban también aplicando lo comprendido.	Las dos entrevistas en lo que consistían los textos ofrecían argumentos a favor y en contra de trabajar mucho o llevar una vida más relajada. Esto dio muchas ideas a los alumnos.
<b>5. ¿Cómo se ayuda al alumno a reflexionar sobre cómo ha leído y cómo se ha sentido?</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
No tiene lugar.	Se podría haber hecho una reflexión para averiguar qué les había costado comprender y por qué.

<b>Materiales y Tareas</b>	
<b>1. El texto: sus características e influencia en su elección</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>Texto:</b> Dos entrevistas extraídas de un libro de texto que trataba sobre el tema de la vida sana.  El texto motivó a los alumnos porque era relevante en sus vidas. Era apropiado en cuanto a nivel y	Creemos que fue una excelente elección.



longitud también.	
<b>2.Tareas propuestas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>T1: consistió en contestar unas preguntas de forma oral antes de leer el texto.</p> <p>T2: consistió en buscar las ideas más importantes del texto.</p> <p>T3: consistió en redactar un resumen con las ideas extraídas.</p> <p>T4: consistió en la puesta en común de forma oral.</p> <p>T5: consistió en el trabajo de léxico del texto.</p>	Las tareas fueron variadas, con cambios de dinámica y una buena progresión.
<b>3. Integración de destrezas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
En cierto modo se integró la comprensión lectora con la interacción oral a lo largo de toda la clase, ya que a través de las diversas tareas los alumnos iban comentando y discutiendo lo que iban leyendo tanto en parejas como en el grupo en pleno.	La integración de las destrezas de comprensión lectora e interacción oral se fue realizando de una forma natural y se veía cómo los alumnos se sentían motivados a expresar y compartir sus ideas.
<b>4.Trabajo del texto con objetivo lingüístico</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
T5 trataba del trabajo de léxico del texto. Tenían que buscar algunas expresiones en el texto que estaban formuladas de otra forma.	Esta tarea les confundió más que ayudó. Esto fue debido en parte a que les costaba encontrar las palabras (deberían haber estado numeradas) y a que los sinónimos eran más difíciles que las palabras en sí.

Después de haber contactado a la docente y enviado este análisis de la clase para su comprobación, esto fue lo que el día 5 de agosto de 2018 contestó: “Me he leído las informaciones del documento que me has enviado y estoy de acuerdo con todas ellas. Solo una información importante: el texto que utilicé para esta clase no es mío propio, sino que pertenece al libro de Aula 4, el libro con el que los estudiantes tienen que trabajar en el Sprachenzentrum. Por lo demás, muchas gracias por los comentarios y por supuesto, no tengo ningún inconveniente en que publiques esta información.”

### 7.4.3. Observación número 3 (O3)

#### DATOS Y HECHOS

<b>Fecha</b>	11.05.2016
<b>Hora</b>	14.15/ 15:45
<b>Ciudad e institución</b>	Universidad de Múnich (Sprachzentrum)
<b>Nivel</b>	B1.1
<b>Momento del curso</b>	Clase número 11 de 14 que hay en el semestre
<b>Datos sobre el docente</b>	(P3): experimentada, de nacionalidad colombiana, tallerista, formadora y autora de materiales y con excelente conocimiento de la L1 de los alumnos (alemán).
<b>Número de alumnos y características o perfil</b>	11 alumnos: 2 hombres y 9 mujeres; todos alemanes excepto una alumna griega, <sup>3</sup> pero con muy buen conocimiento del alemán, universitarios. Las razones para aprender español son que les gusta viajar por países hispanohablantes. Para ninguno la asignatura es obligatoria y para todos es la tercera o cuarta lengua.
<b>Materiales</b>	Material auténtico extraído de internet: noticias de varios periódicos. Fotocopias de material confeccionado por la docente. Móviles
<b>Duración</b>	90 minutos sin descanso
<b>Resumen del contenido</b>	Se trataba de una clase enfocada a la mediación en la que los alumnos trabajaban con noticias de periódicos sobre el mismo tema en diferentes lenguas.
<b>Objetivo de la comprensión lectora</b>	Lectura global de un texto y, a través de la mediación, contar lo importante de la noticia.
<b>Material de la observación</b>	Parrillas, cuaderno de notas, entrevista a la docente, conversación con el alumnado, fotos, vídeo, fotocopias de los materiales confeccionados por P3.
<b>Otros comentarios</b>	Fue una clase interesante y diferente debido al tema de la mediación en la lectura de textos. Es importante resaltar que esta no ha sido la docente de este grupo durante el curso. Los alumnos realizan un grupo singular, que se creó realmente durante el pilotaje de esta investigación, pero que tuvo tanto éxito que se continuó ofreciendo el curso, ya son la investigadora, que solo participó en algunas ocasiones, pero como parte del profesorado del departamento. P3 apenas conocía a los alumnos en concreto, aun que tienen una gran experiencia con este tipo de cursos y alumnos.

#### PROCEDIMIENTO ANTES DE LA CLASE

##### ANTES DE LA LECTURA

##### TAREA 1 (T1)

Comenzó la clase con unos titulares de periódico que P3 había pegado por las paredes. P3 comentó el tipo de texto: Son *unos titulares de periódicos*.

---

<sup>3</sup> Esta alumna griega es la misma que el grupo anterior porque asistía a varios cursos.



**Figura 20. Fotos de los titulares de periódicos expuestos por el aula**

Esta actividad sirvió como presentación del tema: las noticias. No hubo (ni habrá a lo largo de la clase) trabajo de léxico pre-enseñado antes de las lecturas. Todos los alumnos se levantaron y leyeron los titulares. Las instrucciones se dieron de forma oral, en la lengua meta y al grupo en pleno. Después de un par de minutos de mirar los titulares comenzó la interacción con los alumnos.

*P3: ¿De qué país hablan todos los titulares?*

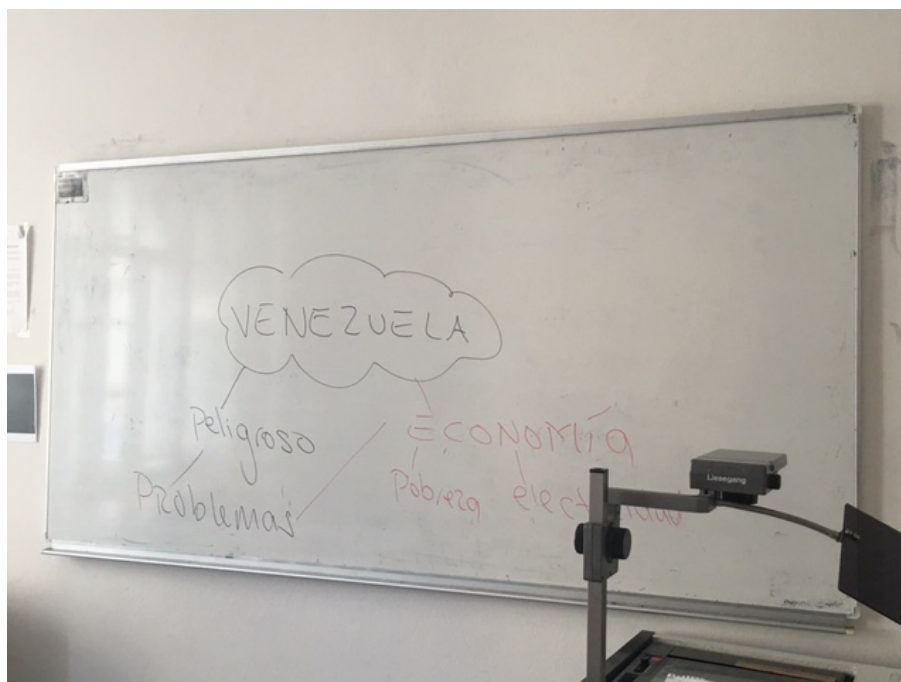
*A1: Venezuela*

*P3: Muy bien, ¿Y qué saben de este país?*

Los alumnos se sentaron y comenzaron a hacer comentarios.

## **TAREA 2 (T2)**

Entre todos (P3 y alumnos) construyeron un mapa mental en la pizarra. P3 escribió la palabra *Venezuela* y preguntó a los alumnos qué sabían sobre este país. Los alumnos dijeron cosas como: *peligroso, problemas, pobreza, etc.* y P3 lo iba escribiendo y clasificando. De este modo los alumnos iban activando el conocimiento previo que tenían sobre Venezuela y el léxico.



**Figura 21: Primer mapa mental de Venezuela que la docente iba construyendo en la pizarra**

A continuación, P3 explicó el objetivo de las próximas lecturas. Se trataba de leer una misma noticia sobre Venezuela en varios periódicos de distintos países; por lo tanto, en varios idiomas: inglés, francés y alemán. Después se tenían que contar la noticia entre ellos en español. Es decir, era una actividad de mediación. Todos los alumnos alemanes conocían de qué se trataba porque en el colegio habían trabajado la mediación, pero hubo que explicárselo a la alumna griega porque solo conocía la traducción y no la mediación. P3 es buena conocedora del sistema escolar alemán y por eso sabía que conocen muy bien la mediación. Los alumnos se pusieron en grupos de acuerdo a las lenguas que dominaban: francés, inglés y alemán. Resultaron dos grupos de cuatro y un grupo de tres.

## **DURANTE LA LECTURA**

### **TAREA 3 (T3)**

P3 repartió los textos de las noticias de acuerdo a los grupos y los alumnos los leyeron en silencio, pero con un ritmo impuesto. P3 tenía una alarma que sonó cuando se acabó el tiempo que ella había dispuesto. La instrucción (que se dio antes) fue: *Lo leen en 10 minutos y cuando terminan sacan las cosas más importantes para ponerlo en común*. Los textos eran muy diferentes entre sí en cuanto a longitud; por eso algunos terminaron mucho antes. No existió ningún tipo de interacción entre los estudiantes o con la P3 durante la lectura ni esta la interrumpió en ningún momento. Los alumnos utilizaron el diccionario en el móvil a medida que iban encontrando léxico desconocido.

01. Mai 2016 09:30

## Gegen den Strommangel: Venezuela dreht an der Uhr

Dreht am Zeiger: Venezuelas Präsident Nicolas Maduro. Foto: Miguel

Gutiérrez/Archiv

*Direkt aus dem dpa-Newskanal*

Caracas (dpa) - Im Kampf gegen den Kollaps der Stromversorgung hat das sozialistische Venezuela am Sonntag die Uhren um eine halbe Stunde vorgestellt. So soll nach Angaben von Staatspräsident Nicolás Maduro mehr natürliches Tageslicht genutzt werden können.

Gemäß eines Regierungsdekrets wurden die Uhren um 02.30 Uhr (09.00 Uhr MESZ) um 30 Minuten vorgestellt. Unter Präsident Hugo Chávez waren die Uhren 2007 um eine halbe Stunde zurückgestellt worden, begründet wurde das damit, dass die Schulkinder dann nicht so früh aufstehen müssten.

Energieexperten erwarten aber keinen großen Effekt zur Reduzierung des Strombedarfs. Als weitere Zwangsmaßnahmen müssen Einkaufszentren und Fabriken Strom sparen. In vielen Städten kommt es zu langen Abschaltungen, was bereits zu Protesten geführt hat. Hauptgrund für den Notstand ist der Wassermangel im Stausee El Guri im Süden, dessen Wasserkraftwerk bis zu 70 Prozent der Energie in Venezuela liefert.

Die Regierung macht das Klimaphänomen El Niño für einen starken Temperaturanstieg verantwortlich, der den Wasserpegel stark hat sinken lassen, die Opposition dagegen fehlende Investitionen in neue, moderne Kraftwerke. Statt normalerweise 10 000 Megawatt ist die Leistung in dem Kraftwerk um mehr als die Hälfte gefallen. In wenigen Tagen könnte der Wasserpegel unter den kritischen Punkt von 240 Meter fallen, dann müssten zahlreiche Turbinen ganz abgeschaltet werden.

In der vergangenen Woche waren Bedienstete des öffentlichen Dienstes aufgefordert worden, wegen der Energiekrise nur an zwei Tagen arbeiten zu gehen. Der Freitag war zuletzt zum schulfreien Tag erklärt worden. Die Opposition hat erste Schritte für ein Referendum eingeleitet, mit dem Maduro abgesetzt werden soll.

Daneben gibt es eine enorme Versorgungskrise, es fehlt landesweit an Lebensmitteln und Medikamenten. Der mit einer Marktabdeckung von fast 80 Prozent größte Bierbrauer Venezuelas hat wegen Gersten-Mangels seine Produktion vorläufig eingestellt. Die Vorräte würden noch maximal für zwei Wochen zum Verkauf reichen, sagte die Direktorin der Polar-Brauerei, Marisa Guinand, dem Sender Globovision.

Schuld sei die Devisenpolitik der Regierung, die es unmöglich mache, weitere Gerste einzuführen. "Polar hat Schulden von 170 Millionen US-Dollar seit über zwei Jahren angehäuft und alle Kreditlinien sind erschöpft." Bis zu 10 000 Arbeiter sind von dem Stopp betroffen. Die vorerst freigestellten Arbeiter sollen als Vergütung eine Abfindung in Höhe des Basis-Monatslohns bekommen, sagte Guinand.

De: <http://www.sueddeutsche.de/news/wirtschaft/energie-gegen-den-strommangel-venezuela-dreht-an-der-uhr-dpa-urn-newsml-dpa-com-20090101-160501-99-787594>

Figura 22. Texto en alemán



## Etats vidés, coupures d'électricité, pillages : pourquoi le Venezuela traverse une crise majeure

LE MONDE | 06.05.2016 à 17h08 |

Etats dévalisés, fonctionnaires priés de ne travailler que deux jours par semaine, coupures d'électricité quotidiennes... les signes de détresse se multiplient au Venezuela depuis plusieurs semaines. Le pays, dont le sous-sol est richement doté en hydrocarbures, subit de plein fouet la baisse des cours du brut et s'embourbe dans une crise à la fois économique, politique et institutionnelle. Il paie, expliquent les observateurs, des années de monoproduction. L'effondrement des revenus pétroliers, en ruinant les comptes publics, affaiblit directement le gouvernement, incapable de répondre à la grogne de son électorat populaire.

La crise économique se double d'une crise politique profonde. Pour la première fois depuis 1999 – date de l'arrivée au pouvoir de Hugo Chavez, président emblématique mort en 2013 – le parti « chaviste » au pouvoir a perdu, en décembre, la majorité au Parlement. Forte de cette nouvelle légitimité électorale, l'opposition s'est mis en tête d'obtenir la destitution du président, Nicolas Maduro.

- Crise économique : le Venezuela n'a jamais utilisé l'argent du pétrole pour diversifier son économie

Le paradoxe est à peine croyable : l'économie vénézuélienne est tellement spécialisée dans l'extraction et l'exportation de pétrole brut, que le pays pourrait se retrouver en pénurie... d'essence. Une partie du carburant utilisé au Venezuela est transformé à l'étranger, faute de capacité de raffinage suffisante sur le territoire national. Caracas est désormais incapable d'importer, comme il le faisait massivement jusqu'alors.

En février, le président Nicolas Maduro a été obligé d'augmenter jusqu'à 6 000 % le prix à la pompe – qui reste le moins cher du monde.

Cet exemple illustre bien l'extrême dépendance du pays à l'or noir et explique en grande partie la situation économique dramatique qu'il connaît : inflation record, pénurie, pillages... « Aucune rente ne produit du développement, analyse Jean Rivelois, chercheur en sociologie politique à l'Institut de recherche pour le développement. Elles rendent si riche que le pays ne produit plus rien car il devient plus intéressant pour lui d'importer. »

Toute la nourriture d'Antonio Torres et sa famille est étalée sur une table, dans leur maison, à Caracas, vendredi 22 avril.

Olivier Compagnon, directeur de l'Institut des hautes études de l'Amérique latine, abonde :

« Le Venezuela a vécu avec la croyance que le pétrole permettrait de surmonter toutes les crises. Il paye aujourd'hui un siècle de monoexportation. C'est le grand échec des années Chavez, mais aussi des gouvernements précédents, leur incapacité à s'être lancés dans une politique de diversification économique quand ils en avaient les moyens politiques et économiques. »

Figura 23. Primera parte del texto en francés.

A cela s'ajoutent des investissements « peu prévoyants » en termes d'infrastructures, par exemple dans le domaine de l'électricité, dont la production repose sur une poignée de barrages. Malheureux concours de circonstance, ils sont actuellement incapables de répondre à la demande nationale d'énergie en raison d'une importante sécheresse, liée au phénomène climatique El Niño.

L'électricité est actuellement coupée quatre heures par jour dans une grande partie du pays. Certains fonctionnaires ont été invités à ne travailler que deux jours par semaine et l'heure officielle a même été avancée de 30 minutes dans l'espoir de réduire la consommation d'énergie.

Ces mesures improbables sont « un pansement que l'on met sur un cancer », regrette Jean Riveleis. Celui du « système de la manne pétrolière ». Celle-ci est aussi un levier politique majeur et le gouvernement est en passe de perdre le soutien de son électorat principal, les classes populaires, à mesure que le quotidien devient plus pénible.

- Crise politique : incapable de redistribuer l'argent du pétrole, le pouvoir perd son assise populaire

« Le parti chaviste se décompose à cause des files d'attente », résume Jean Riveleis. Celle des coopératives mises en place par les socialistes pour permettre aux populations les plus défavorisées de trouver des produits de première nécessité à bas prix. Le climat social se tend depuis plusieurs semaines. Des émeutes, accompagnées de pillages, ont éclaté fin avril à Maracaibo, la deuxième ville du pays.

Si les bénéfices pétroliers nourrissent une importante corruption – le Venezuela est 158<sup>e</sup> sur 168 au classement de l'ONG Transparency international des pays les plus sujets à la corruption – « la rente pétrolière, accaparée par le parti au pouvoir, est en partie redistribuée, explique Jean Riveleis. Elle permet au gouvernement d'entretenir sa clientèle électorale, à savoir les classes les plus défavorisées. Mais quand la rente se tarit, les gouvernements ne sont plus légitimes et leur base électorale ne les suit plus. »

Cette perte de légitimité s'est exprimée dans la rue encore récemment, mais surtout lors des élections législatives de décembre où la coalition d'opposition (MUD, la Table de l'unité démocratique), a obtenu la majorité des sièges pour la première fois depuis 1999. Cette élection marque un basculement politique, note Olivier Compagnon :

« La scène politique est ultra-polarisée depuis la montée au pouvoir de Hugo Chavez [en 1999] mais on atteint une nouvelle proportion depuis décembre. Jusque-là, les chavistes pouvaient toujours se prévaloir de l'appui populaire. Or aujourd'hui, même les bastions chavistes basculent sous l'effet de la pénibilité du quotidien. »

La question est de savoir si les émeutes liées aux privations vont se multiplier, « d'autant plus qu'il n'y a pas d'amélioration économique en vue », rappelle Olivier Compagnon. Après une inflation de 180,9 % au Venezuela en 2015, la plus élevée du monde, le FMI table sur 700 % cette année.

Depuis les législatives de décembre, un bras de fer institutionnel s'est engagé. Les deux parties tentent de diminuer les pouvoirs de leur adversaire, entraînant le pays vers la paralysie.

Figura 24. Segunda parte del texto en francés

### Venezuela declares two-day week in desperate attempt to save energy

Sibylla Brodzinsky in Bogotá

Wednesday 27 April 2016 18.46 BST Last modified on Thursday 28 April 2016 13.04 BST

First it was the three-day weekend; now it's the two-day working week. Crippled by drought, Venezuela's government has taken drastic measures as water levels at the country's largest hydroelectric dam plunge to critical levels.

At the beginning of April, the Socialist president, Nicolás Maduro, decreed Fridays non-working days for public sector staff, and on Monday the government announced four-hour power outages nationwide. Maduro followed on Tuesday with news that government offices would function only on Mondays and Tuesdays for at least two weeks in an attempt to save energy in the oil-rich but cash-strapped country.

Local media reported that protests and looting broke out late on Tuesday in and around the capital, Caracas, and the country's second largest city, Maracaibo, as people demonstrated against the blackouts and continued shortage of food and medicine.

Protesters chanted: "We want food", the El Nacional reported. Photographs posted on Twitter shows supermarkets and pharmacies with shattered windows in Maracaibo. Maduro warned that those who reacted with violence would face "the full weight of the law".

The president, who was elected in 2013 after the death of Hugo Chávez, has been hit by an opposition attempt to organise a referendum to remove him from office. His approval rating has plummeted amid spiralling inflation, a deep recession and widespread food shortages.

The speaker of the opposition-controlled national assembly, Henry Ramos Allup, called the cut to the working week a "decree for vagrancy".

Venezuelans have reacted with disbelief at the measures, although staff have been assured they will be paid for the days they are sent home. Some workers have been using their Fridays off to queue for groceries; others have been staying at home to watch TV while using the air conditioning, leading critics to conclude that time off is not an effective energy-saving measure.

The government blames the energy crisis on a prolonged drought caused by the El Niño weather phenomenon, but critics say mismanagement and a lack of maintenance at the Guri dam, which provides two-thirds of all Venezuela's electricity, has exacerbated the situation.

"The Guri has practically become a desert," Maduro said as he announced the two-day week. His government would request "urgent humanitarian aid" from international organisations to ease the energy and water crises, he added.

But they are only the latest of the country's chronic problems. Venezuelans face food and medicine shortages, one of the world's highest murder rates, and sky-high inflation that is expected to reach 500% this year.

Banknotes are also in short supply, according to a report by Bloomberg. After scrambling to print new bills to keep up with inflation, the government has fallen behind on its payments to currency-printing companies, which in turn are turning down new orders.

Figura 25. Primera parte del texto en inglés



Amid the chaos, the elections council on Tuesday agreed to allow opposition leaders to collect signatures from voters to try to force a recall referendum to remove the president from office halfway through his six-year term.

"Today we took a first step to begin the recall of Maduro," tweeted the opposition's deputy, Elias Matta. "We, the people, support change. There is no way to stop it."

The opposition, which won control of the parliament in December elections, has been collecting the nearly 200,000 signatures it needs to trigger the next stage towards the referendum. It has 30 days to collect the signatures but the opposition leader, Henrique Capriles, says it will take only hours. "We can't waste time," he said.

Removing Maduro from office will not be easy. If the opposition were to collect 200,000 signatures, or 1% of the electorate, it would then need to garner 4m signatures in a further petition for a referendum.

If the vote were held, the president would be removed only if the anti-Maduro votes exceeded the 7.6m votes he received in the 2013 election. In December's parliamentary polls, opposition candidates mustered only 7.7m votes, even though they won control of the legislature by a landslide.

De: <http://www.theguardian.com/world/2016/apr/27/venezuela-opposition-inches-forward-with-bid-to-remove-nicolas-maduro>

Figura 26. Segunda parte del texto en inglés

## DESPUÉS DE LA LECTURA

Después de leer los textos los comentaron en español con sus compañeros de grupo y ya lo pusieron en común en el grupo pleno, contando cada portavoz del grupo de qué trataba su noticia en la lengua meta, es decir que había una integración de la comprensión lectora con la expresión oral. Aunque la tarea consistía en extraer las ideas importantes del texto, luego se empezó a analizar los textos y a compararlos. Algunos alumnos no fueron capaces de hacerlo quizás porque no se habían preparado explícitamente para esta otra tarea.

P3 se acercó a los grupos y se sentó con ellos en varias ocasiones para comentar y aclarar las dudas. Con el trabajo en grupos y la puesta en común de las noticias, se fueron aportando nuevos datos sobre Venezuela que P3 fue añadiendo en el mapa mental hasta quedar así:

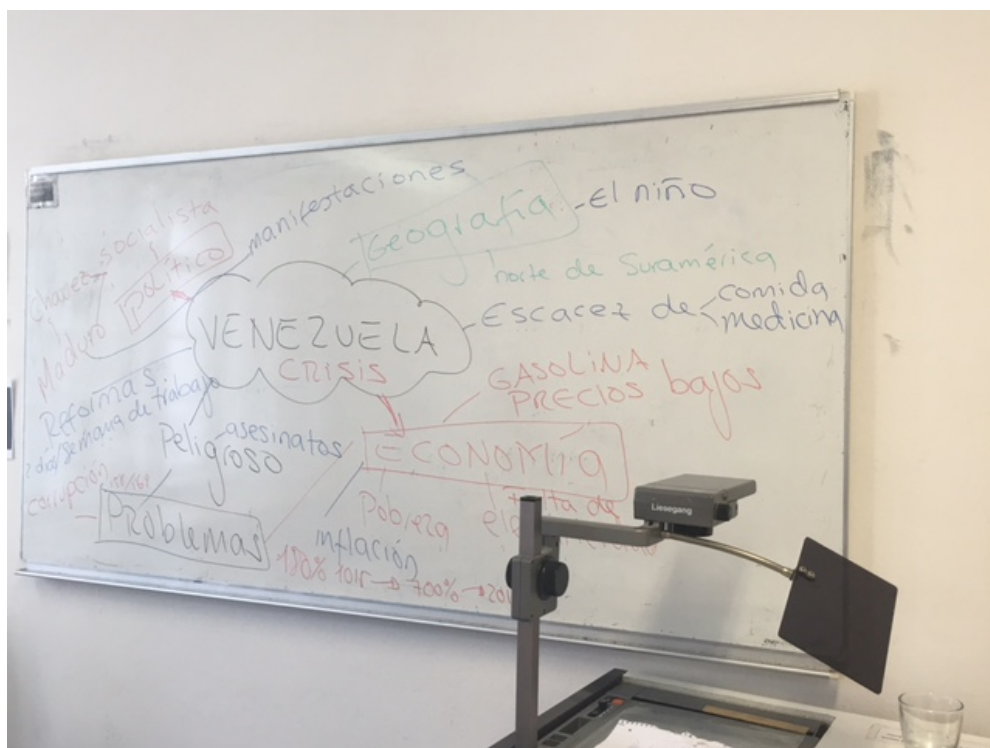


Figura 27. Mapa mental completo

## TAREA 4 (T4)

Después de la actividad de la mediación, P3 entregó a los alumnos unos nuevos textos: la misma noticia en tres periódicos diferentes, dos de Venezuela, con ideas opuestas y uno español, de *El País*, todos en español con la misma tarea que la anterior: extraer las ideas importantes.

## Gobierno anuncia racionamiento eléctrico de cuatro horas diarias

A partir del lunes 25 de abril se aplicará en todo el país el "plan de administración de carga eléctrica" para "evitar el descenso de la represa El Guri". El próximo sábado serán publicados los horarios de racionamiento.

• MAIRA FERREIRA 21 de abril de 2016 13:53 PM

Gobierno anuncia racionamiento eléctrico de cuatro horas diarias

Caracas.- El ministro de Energía Eléctrica, Luis Motta Domínguez, anunció este jueves un plan de racionamiento eléctrico nacional en el que cada usuario tendrá una suspensión temporal de cuatro horas diarias.

Asimismo, explicó que esta medida se mantendrá durante 40 días hasta que se recupere el nivel del embalse El Guri o cuando empiece la temporada de lluvias en el territorio nacional. "Lo que suceda primero", manifestó el ministro.

"Con estas cuatro horas diarias, los venezolanos van a colaborar para detener el descenso de los niveles de la Central Hidroeléctrica en El Guri", manifestó Motta Domínguez en declaraciones para Venezolana de Televisión (VTV).

En este sentido, indicó que a partir del lunes 25 de abril se aplicará en todo el país el "plan de administración de carga eléctrica" para "evitar el descenso de la represa El Guri", y a su vez, señaló que el plan posee una distribución de cinco bloques de horarios. "De 8:00a.m a 12:00p.m, 12:00p.m a 4:00p.m, 12:00a.m a 4:00a.m, 4:00a.m a 8:00a.m", mencionó Motta Domínguez.

Además, subrayó que solo entre las 8:00p.m hasta las 12:00a.m no habrá ningún corte programado por el plan.

De igual forma, indicó que los horarios de suspensión temporal del suministro eléctrico serán publicados el próximo sábado 23 de abril, en un periódico de circulación nacional, según escribió el ministro en su cuenta de Twitter. También los diarios regionales se publicará el cronograma, así como en los portales web de los ministerios. Además, agregó que esta información se difundirá a través de comunicados que les llegarán a las gobernaciones y a las alcaldías.

Por otra parte, Motta Domínguez llamó a la población a realizar "uso eficiente de la energía" y nombró los diez estados de mayor consumo eléctrico en el país, entre los cuales se encuentran: Zulia, Gran Caracas, Carabobo, Aragua, Lara, Bolívar, Miranda, Barinas, Monagas y Falcón. Igualmente, mencionó los municipios con "más gasto eléctrico" en la Gran Caracas: "Baruta, Libertador y Chacao", dijo el ministro.

Del mismo modo, Motta Domínguez aseguró que El Guri alcanzó un mínimo histórico de 242 metros sobre el nivel del mar debido a una prolongada sequía provocada por el fenómeno de El Niño.

"Este plan de administración de carga va en beneficio y para protección del pueblo. Con esto vamos a alargar la cantidad de agua que nos queda, esperando que empiecen las lluvias y vamos a seguir dando el servicio al pueblo venezolano. Habrà restricciones, es necesario, es un sacrificio", finalizó Motta Domínguez.

Figura 28. Texto extraído del periódico "El Universal"

**Decretan días viernes como no laborables hasta mayo por ahorro energético**

El presidente de la República, Nicolás Maduro, anunció que desde el jueves entrará en vigencia un decreto especial, por 60 días, en el que se establecen los viernes de abril y mayo como no laborables para la administración pública. El mandatario descartó, por el momento, un aumento inmediato de las tarifas que se cobran por la electricidad. m v

**Caracas.-** El presidente de la República, Nicolás Maduro, anunció que este jueves se publicará un decreto especial en el que se establecen los días viernes de los meses de abril y mayo como no laborales para la administración pública, con el propósito de contribuir con el ahorro de energía eléctrica.

"Vamos a tener fines de semana largos donde tenemos que incrementar el aporte de la Administración Pública Nacional y Estatal y los entes públicos, para que no afecte la producción. Sobre eso ya tenemos experiencias", dijo el mandatario nacional, desde el programa *Con el Mazo Dando*, conducido por el diputado Diosdado Cabello.

Manifestó que el ministro de Energía Eléctrica, Luis Motta Domínguez, será el encargado de ampliar las medidas que se tomarán en los próximos sesenta días. "Quiero ahorrar el racionamiento doloroso", apuntó Maduro.

Además, precisó que luego de estas medidas "hay que llevar las tarifas eléctricas a tarifas justas". Aunque descartó un aumento inmediato. El mandatario llamó a discutir tales tarifas: "Vamos a debatir públicamente el tema de las tarifas".

Asimismo, reiteró que los grandes consumidores de electricidad tendrán que autogenerar más energía. "Se debe asegurar la autogeneración de los grandes consumidores de cuatro a nueve horas (...) deben tomarse medidas especiales para garantizar el ahorro", expresó el jefe de Estado. Insistió que este sector debe generar como mínimo 20 % de su consumo.

Desde el Cuartel de la Montaña, el presidente apuntó que la cota de central hidroeléctrica de Guri, proveedora del 63 % de la energía eléctrica del país, está en 243, el punto extremo son 240 metros. Y ordenó el establecimiento de un Estado Mayor en dicha central.

Por otra parte, el presidente reconoció que las medidas de sustitución de artefactos eléctricos de alto consumo por ahorradores. "Solo hemos sustituido 50.914 aires acondicionados, cuando la meta eran 500.000", precisó el mandatario.

Figura 29. Texto extraído del periódico: "Venezuela"



el país

Venezuela reduce la semana laboral a cuatro días para ahorrar energía 7.04.2016

Maduro anuncia que el sector público no trabajará los viernes de abril y mayo

Los meses de abril y mayo la administración pública de Venezuela solo trabajará de lunes a jueves desde las siete de la mañana hasta la una de la tarde. El presidente Nicolás Maduro ha reducido aún más la jornada laboral debido a los duros efectos de la sequía, ocasionados por el fenómeno climático conocido como El Niño, y a los problemas para generar energía eléctrica. A partir de esta semana, los viernes serán días feriados de acuerdo con un decreto anunciado por el mandatario y aún pendiente de publicación en la Gaceta Oficial.

El Gobierno cree que esas medidas ayudarán a postergar el inminente colapso eléctrico mientras llega la temporada de lluvias en mayo. Ya en Semana Santa se habían suspendido las actividades con la idea de reducir el gasto de electricidad hasta en un 60%, pero la medida fracasó. Según Freddy Brito, viceministro para el Desarrollo del Sector y de la Industria Eléctrica, durante el asueto aumentó el uso del aire acondicionado para mitigar las altas temperaturas que suelen producirse en estas fechas. El Gobierno no respaldó esa versión y prefirió aferrarse al argumento de que habían logrado detener el descenso del nivel del agua de la represa de Guri, la principal hidroeléctrica del país.

A principios de año el jefe de Estado venezolano ya había reducido el horario laboral de 40 a 36 horas para aprovechar la luz diurna, pero la medida no ha sido suficiente para disminuir el consumo. Como ocurre con todos los servicios públicos en la nación sudamericana, la energía eléctrica está subsidiada por el Estado y se paga una cantidad simbólica por utilizarla. Además, las oficinas del gobierno suelen tener elevadas deudas con la estatal que provee el fluido. Estos factores, sumados a la caída en barrena del precio del petróleo, la única fuente de ingresos del país, ha impedido la adecuación del servicio a la demanda.

La medida anunciada por Maduro coloca en manos de la providencia la resolución de la crisis eléctrica del país. Los especialistas del sector han dicho que mientras no se genere mayor energía termoeléctrica será difícil evitar los constantes apagones que viven los venezolanos, en especial aquellos que residen en la provincia. Hace dos años, la Comisión de Integración Energética Regional afirmó que en Venezuela se consumía la mayor cantidad de electricidad por habitante de América Latina con 25.000 megavatios. A plena capacidad, las hidroeléctricas solo son capaces de generar hasta 24.000.

La oposición ha criticado con dureza esta decisión por las consecuencias que un paro de esa naturaleza tendría en la productividad de un país acosado por la escasez. El gobernador del estado de Miranda y ex candidato presidencial, Henrique Capriles, ha respondido a través de Twitter: "Maduro nunca ha trabajado, por tanto, le es normal decretar días no laborables. Hoy reitera su incapacidad para gobernar". La medida tampoco ha caído bien entre parte de la población. Maduro sugirió a las mujeres que no utilizaran tanto el secador para ahorrar electricidad y les pidió que llevaran el cabello al natural

De: [http://internacional.elpais.com/internacional/2016/04/07/actualidad/1460015020\\_183578.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2016/04/07/actualidad/1460015020_183578.html)

Figura 30. Texto extraído del periódico "El País"

Las instrucciones se iban explicando a medida que se repartían los textos y la investigadora tuvo la impresión de que algunos alumnos no las pudieron comprender. Cada grupo leyó un texto diferente. De nuevo los alumnos los leyeron de forma individual, en silencio y con control del tiempo. Tampoco existió ningún tipo de interacción durante la lectura. Solo hubo una pregunta sobre el significado de *decretar*.

Los alumnos fueron voluntarios a la hora de la puesta en común y no tuvo lugar ningún tipo de corrección ni trabajo lingüístico ni metalingüístico. Lo que se observó es que los alumnos no se escuchaban (y oían) bien entre sí. A veces en la exposición de un grupo, los alumnos no atendían y empezaban a hablar. La verdad es que no tenían ninguna tarea para realizar, solo escuchar. Lo que se trabajó mucho en todo momento fue el componente cultural.

## TAREA 5 (T5)

La última tarea consistió en leer otro texto. Esta vez era una portada de un periódico venezolano con varias noticias. Se dieron las instrucciones mientras se repartían las fotocopias (ya el ritmo era muy apresurado). Se trataba de que leyeran y extrajeran las ideas más importantes de forma individual y de que luego las pusieran en común en los pequeños grupos que se habían formado anteriormente. No hubo tiempo para una puesta en común en el grupo en pleno.



Figura 31. Portada del periódico que leyeron

## PREGUNTAS DE REFLEXIÓN CON LOS ALUMNOS

Al final de la clase (los últimos siete minutos) se les entregó a los alumnos unas plantillas con unas preguntas de reflexión. Las preguntas eran doce y la profesora sugirió que cada grupo escogiera siete. Las contestaron por escrito en los grupos y la investigadora en su recogida de datos incorporó esta información en la tabla.

**TABLA DE LAS PREGUNTAS DE REFLEXIÓN AL FINAL DE LA ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN**

1. ¿Cómo te has sentido? ¿Podrías describir algunas de tus emociones antes, durante o después del trabajo de comprensión lectora?  
curiosa, con tensión / emoción, gran interés  
Spannung.
2. ¿Cómo te sientes en general ante este tipo de actividad?  
nervoso, curioso
3. ¿Te interesaba el texto? ¿El tema, la tipología?  
mucho!
4. ¿Qué te ha parecido la longitud: demasiado largo, corto? suficiente
5. ¿Qué te ha parecido la dificultad del texto? al principio de pesadas uno dice perfecto no demasiado difícil no fácil los otros un poco difícil pero estaba bien después de explicar un poco.
6. ¿Entendías bien lo que tenías que hacer? si
7. ¿Qué te ha parecido la tarea? bien, porque todos pueden practicar la comparación de los textos  
el fue interesante

Figura 32. Respuestas del primer grupo

8. ¿Qué es lo que más te ha costado entender?  
los vocabularios específicos <sup>en</sup> los artículos
9. ¿Te ha ayudado la tarea a entender mejor el texto?  
No, perdón. No saben que estas frases pueden decir
10. ¿Qué te ha parecido trabajar con esta dinámica: individual, en parejas o en grupos?  
trabajar en los grupos
11. ¿Qué te hubiera gustado que hubiera hecho el profesor? ¿Ayudaros más o menos?  
la profesora ayudarnos mucho.  
el mind map funciona bien para comprender el tema
12. ¿En qué casos has usado la lengua materna u otras lenguas que conoces?  
Hemos leído el texto en alemán pero discutir o hablar sobre el texto en español es mucho más difícil porque nos faltan los vocabularios / las palabras correctas

Figura 33. Respuestas del segundo grupo



15. ¿Crees que algunas estructuras gramaticales te han impedido entender mejor el texto?

no

16. ¿Has tenido problemas en cuanto a la ortografía, palabras que no reconocías?

algunas palabras no conocíamos pero el sentido general estaba claro.

17. ¿Crees que había elementos culturales que te impedían la comprensión por su desconocimiento?

no

18. ¿Te han ayudado otras lenguas que conoces o tu lengua materna? ¿En qué ocasiones?

si, mucho para entender palabras

19. ¿Cómo te has sentido en la puesta en común? ¿Has realizado bien la tarea? ¿Cómo crees que puedes llegar a entender lo que hoy todavía no has entendido?

hemos realizado la tarea.  
Releer el texto en casa y buscar a las palabras no conocidos.

20. ¿Qué te han parecido las actividades que habéis realizado después de la lectura del texto?

bien

21. ¿Te gustaría ahora hacer alguna pregunta?

no

**Figura 34. Respuestas del tercer grupo**

Los datos que se pueden extraer de las respuestas de los alumnos confirman lo observado por la investigadora. En conclusión, son que:

- 1) les interesaba tanto el texto como la tarea y les parecieron apropiados. A alguno le pareció difícil, pero con las explicaciones de P3 y los compañeros lograron entenderlo.
- 2) se sintieron curiosos e interesados, pero a la vez nerviosos y con algo de tensión.
- 3) lo que más les costó fue el léxico específico, tanto al leer los textos como al comentarlos.
- 4) les gustó trabajar en grupos y creyeron que el mapa mental y la profesora les había ayudado. Usaron los diccionarios cuando querían averiguar el significado de una palabra y lo anotaban en sus cuadernos.
- 5) la gramática no les impidió en ningún momento entender el texto.
- 6) las lenguas que conocen les ayudaron a entender las palabras desconocidas.
- 7) si se quería entender mejor el texto, se podía releer en casa y buscar entonces las palabras desconocidas.



## ENTREVISTA CON LA DOCENTE

P3 estaba *muy satisfecha* con la clase. Había sobrepasado sus expectativas y se sintió bien. Creyó que *los alumnos habían aprendido mucho sobre Venezuela* y que estas actividades les habían dado seguridad para poder leer noticias auténticas por su cuenta. Este era el objetivo principal junto con el trabajo de la lectura global de un texto en un idioma y, a través de una mediación, contar lo importante de la noticia.

Los textos le seguían pareciendo *apropiados por el tema y el nivel*, pero consideraría para la próxima vez que los textos en lengua extranjera fueran *más cortos*. *Quería noticias actuales y de diversos periódicos digitales: El País, Le Monde, The Guardian, Suddeutsche Zeitung, el Universal y de verdad pensé en acortarlos pero entonces sacrificaba la autenticidad de los mismos*.

P3 estaba satisfecha de cómo había ido la dinámica de grupos y la razón para esta elección de dinámica fue que los alumnos *se pueden esconder más, hablar más desinhibidamente. No estás solito. No vi la necesidad de ayuda, pero me senté por los grupos para comprobar que estaban realizando la tarea correctamente*. P3 no utilizó la lengua materna de los alumnos, pero ellos sí lo hicieron un poco durante la actividad de la mediación. La docente resaltó el hecho de que conocer otras lenguas, como es el caso entre los alumnos de la universidad, les ayuda muchísimo a comprender el texto.

P3 coincidió con la investigadora en cuanto que gracias a esta actividad (la del mapa mental) *activé los conocimientos previos de los alumnos a través del mapa mental y salían espontáneamente. El vocabulario fue creciendo. De este modo quité el peso al léxico y al contenido del texto*. Después de la clase pensó que si volviera a hacer la clase cambiaría el mapa mental para que lo hicieran ellos solos en grupos pequeños.

P3 sintió también satisfacción en cuanto a la puesta en común porque los alumnos dijeron muchas cosas *que a mí no se me habían ocurrido*, pero reconoció que quizás hubiera sido mejor que los alumnos hubieran realizado una tarea con el último texto, pero *era una cuestión de falta de tiempo*.

## INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LAS TRES HERRAMIENTAS

Antes de la lectura	
1. Presentación del texto: ayuda a la motivación y al componente afectivo	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Aunque en la clase hubo lectura de tres textos diferentes, la presentación fue en general de los	

textos de las noticias y el tema de Venezuela. Para entrar en el tema P3 pegó unos textos por las paredes y les dijo que eran titulares de periódico. Los alumnos tenían que encontrar el tema común.	Se creó un buen clima desde el principio con los alumnos de pie leyendo los titulares y se les vio motivados.
<b>2. Activación de los conocimientos previos de la lengua y del mundo</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Los alumnos universitarios conocían algo de la situación política y económica de Venezuela como demostraron al construir el mapa mental que les sirvió de activación.  Informó a los alumnos de que los textos eran noticias de periódicos.	Estaban muy participativos en la construcción del mapa mental y pudieron activar todo lo que sabían.
<b>3. Trabajo del léxico</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
No se enseñó léxico antes de la lectura para ayudar a comprender ninguno de los textos, (no hay que olvidar que algunos no estaban en español y además eran diferentes para cada grupo de alumno). Sí salió léxico nuevo en la construcción del mapa mental, que se iba explicando.	Había mucho léxico nuevo, a veces demasiado, como lo corroboraron los propios alumnos en sus comentarios. De todos modos, era imposible predecir qué palabras necesitarían los alumnos; los textos eran diferentes y en algunos casos el léxico era incidental, no se recogía después en ninguna tarea. Por todo ello nos pareció adecuado la forma de trabajar el léxico de P3 dando autonomía a los alumnos para que buscaran en sus diccionarios en el móvil lo que iban necesitando.
<b>4. Instrucciones/ enunciados, su comprensión y comprobación</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Todas se dieron de forma oral, en la lengua meta y para el grupo en pleno.  Las instrucciones a T4 y T5 se dieron de forma apresurada mientras se repartían las fotocopias.	En T4 y T5 había mucho ruido mientras se daban las instrucciones y se repartían las fotocopias y hubo algo de confusión. Quizás se debería haber comprobado la comprensión de las instrucciones en cada tarea.
<b>5. Propósito de la lectura</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Sacar las ideas más importantes de los textos fue la instrucción que dio P3 en las tres tareas.	El propósito de la lectura podría haber sido diferente, más variado. La investigadora tiene dudas sobre el propósito de extraer ideas importantes de un texto sin decir para qué. Puede ser algo muy subjetivo porque lo que es importante para uno no tiene por qué serlo para otro. Creemos por lo tanto que los propósitos deberían haber sido algo

	<p>diferentes y más concretos y guiados.</p> <p>Tienes toda la razón pero creo que se podría recalcar que:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sus conocimientos</li> <li>2. Primera ronda de periódicos era la noticia de Venezuela vista desde EUROPA y no el mundo hispanohablante que es lo a que ellos les llega normalmente.</li> <li>3. Segunda ronda: periodicos en español (España y Venezuela) la diferencia entre cómo se ve en España la realidad de LA. Aquí hubiera sido mejor llevar uno de Colombia y otro de México, por ejemplo.</li> <li>4. Solo la portada de un periódico de tradición en Venezuela. Lo que leen los venezolanos.</li> </ol> <p>Es decir un mismo problema narrado no solo en diferentes continentes, sino que también en la misma lengua en diferentes países y finalmente como se describe el problema en el país mismo.</p>
--	---

Durante la lectura	
1. Número y tipos de lecturas realizadas	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Se realizó una lectura en silencio de los textos con un tiempo en concreto. P3 les dio diez minutos a todos en cada uno de los textos que leyeron.	<p>El ritmo de cada persona al leer es diferente, los textos eran de distinta longitud y al leer en una lengua extranjera, todos estos fueron factores para que las necesidades fueran diferentes. P3 solo concedió diez minutos a todos, lo que provocó que algunos no terminaran o que otros terminaran demasiado pronto sin tener nada para hacer.</p> <p>Preguntada P3 en la entrevista, contó que ella es una lectora muy lenta y que por eso se autogestiona con una alarma para controlar su ritmo.</p> <p>Esto nos parece importante y es un factor a tener en cuenta, de cómo los docentes proyectamos nuestra forma de leer en los alumnos y de si es necesario realizar actividades de rapidez de lectura para practicar la fluidez lectora.</p>
2. Dinámica de grupo e interacción entre los alumnos/ profesor/ recursos y sus efectos	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Hubo varias dinámicas en la clase: individual: paseando por la clase para leer los titulares que estaban pegados en la pared, en grupos: para comentar los textos, en el grupo pleno: para confeccionar el mapa mental con la docente, pero durante las lecturas fueron siempre de forma	La dinámica fue muy buena en cuanto a la variedad y la adaptación a las tareas que se iban realizando.

individual. Los alumnos consultaban sus móviles para buscar las palabras desconocidas, pero no preguntaban ni a los compañeros ni a P3 hasta que no terminaban de leer.	
<b>3. Ayuda de la lengua materna/otras lenguas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Los primeros textos estaban en tres lenguas diferentes: inglés, francés y alemán y la actividad oral era en español, aunque a veces decían cosas en alemán, su L1. Por lo tanto, los alumnos tuvieron que utilizar varias lenguas a la vez. El resto de los textos estaba en español.	Resultó un poco problemático el nivel que tenía cada alumno sobre el texto en lengua extranjera que les tocó leer.
<b>4. Atención al léxico durante la lectura</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Los alumnos utilizaban los móviles como diccionario.	Era imposible predecir las palabras que necesitaban. Estuvo bien hacerlo de forma individual.

<b>Después de la lectura</b>	
<b>1. Puesta en común y/o corrección</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Hubo una puesta en común después de T3 y T4, pero no hubo tiempo para T5. Los alumnos después de leer los primeros y segundos textos, intercambiaron sus ideas y eligieron un portavoz para llevar los resultados al grupo en pleno.	<p>En la puesta en común de la T3 se les pidió a los alumnos que hicieran un análisis de los textos para lo que no estaban preparados porque no se les había dicho en las instrucciones.</p> <p>Los alumnos parecían aburrirse al escuchar a los otros grupos sin tener una tarea para hacer mientras tanto. Habría estado bien que los que escuchaban hubieran tenido una tarea.</p> <p><i>Aquí se me ocurre ahora que hubiera sido bueno haber hecho el <i>mind map</i> en grupos e ir aumentándolo.</i></p> <p><i>o simplemente dar una hoja para marcar o llenar según lo que escuchan en los grupos que van presentando.</i></p>
<b>2. Comprobación de lo comprendido</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
No se comprobó individualmente lo que había comprendido cada uno.	Al ser un trabajo en grupo y haber un portavoz que hablaba de los resultados comunes, era imposible saber la aportación de cada alumno.
<b>3. Feedback</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>

No había feedback directo, aunque es verdad que en la puesta en común P3 comentaba sobre lo que decían los portavoces.	No daba tiempo a dar feedback más extenso porque fueron muchas tareas.
<b>4. Aplicación de lo comprendido en el texto/ Relevancia/adaptación con el mundo del alumno</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Desde T1 con la lectura de los titulares, pasando por el mapa mental y los primeros textos, los alumnos iban incorporando lo que iban comprendiendo en las siguientes tareas y en la construcción final del mapa mental pudieron añadir todo lo que iban aprendiendo.	La construcción del mapa mental ayudó mucho a sintetizar lo que se iba aprendiendo de la comprensión de los textos. Coincidimos con P3, como apuntó en la entrevista, que hubiera estado mejor que en grupos hubieran hecho ellos al final el mapa mental con sus conocimientos adquiridos.  No obstante, creemos que los alumnos aprendieron mucho sobre la situación actual de Venezuela.
<b>5. ¿Cómo se ayuda al alumno a reflexionar sobre cómo ha leído y cómo se ha sentido?</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
El objetivo general de la clase, como dijo P3 en la entrevista, fue familiarizar a los alumnos con las noticias en español y hacerles conscientes de la diferencia de opiniones que existen en los distintos periódicos.	La investigadora cree que el objetivo en general se cumplió, pero que si hubiera habido menos tareas, se podría haber concentrado más en el pensamiento crítico, en lo que nos indica en los textos las diferentes opiniones. Para ello, tendrían que haber tenido tiempo los alumnos, después de la tarea de extraer las ideas importantes y con otra tarea guiada para hacer el análisis de los textos. Sí que se hizo de forma improvisada, pero lo alumnos no habían tenido tiempo para prepararse ni un andamiaje de cómo hacerlo.

<b>Materiales y Tareas</b>	
<b>1. El texto: sus características e influencia en su elección</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p><b>Texto 1:</b> Titulares de periódicos</p> <p><b>Textos 2:</b> Artículos de periódico en inglés, alemán, francés y español</p> <p><b>Textos 3:</b> Noticias sobre Venezuela de diferentes periódicos solo en español</p> <p><b>Texto 4:</b> Portada de periódico</p> <p>Los titulares y su tarea de buscar el tema en común sirvieron para la presentación del tema.</p> <p>Los textos en varios idiomas para un trabajo de mediación</p> <p>Las diferentes noticias sobre Venezuela para ver las</p>	Los textos fueron excelentes, el problema solo fue que eran demasiados y demasiado largos.

perspectivas diferentes en el periodismo La portada del periódico no dio tiempo a realizar la tarea. El nivel y el tema eran adecuados.	
<b>2.Tareas propuestas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>T1: consistió en la lectura de titulares, todos de pie, para buscar el tema en común: Venezuela.</p> <p>T2: consistió en la construcción de un mapa mental sobre Venezuela.</p> <p>T3: consistió en la lectura de noticias extraídas de la red en diferentes idiomas: alemán, francés e inglés y español para extraer las noticias importantes.</p> <p>T4: consistió en la lectura de la misma noticia: con perspectivas diferentes.</p> <p>T5: consistió en la lectura de una portada de periódico de Venezuela con varias noticias diferentes.</p>	<p>Las tareas fueron motivadoras y con buena dinámica. No obstante, fueron un poco largas, pero muy interesantes para concienciar a los alumnos del pensamiento crítico al leer y mostrarles diferentes periódicos. Quizás la T4 tendría que haber sido diferente a T2, porque resultó un poco repetitiva.</p> <p>Aunque T4 consistía en extraer las ideas importantes del texto, en la puesta en común se empezó a analizar los textos y a compararlos. Algunos alumnos no fueron capaces de hacerlo, quizás, como hemos dicho anteriormente, porque no se habían preparado explícitamente para esta otra tarea. P3 se acercó a los grupos y se sentó con ellos en varias ocasiones para comentar y aclarar las dudas.</p>
<b>3. Integración de destrezas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Hubo una continua alternancia entre la comprensión lectora y la interacción oral, ya que en los tres artículos que leyeron de forma individual después tenían que contar lo importante en el grupo.	Quizás el balance en la clase entre la comprensión lectora y la interacción oral no fue del todo logrado. Hubo mucha lectura con textos largos y los alumnos tuvieron poco tiempo para discutir.
<b>4.Trabajo del texto con objetivo lingüístico</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
No hubo en ningún momento un trabajo lingüístico. El léxico desconocido lo iban buscando los alumnos en sus móviles según sus necesidades.	Nos pareció correcto en esta clase por su objetivo no trabajar de forma explícita ningún contenido lingüístico.

Después de haber contactado a la docente y enviado este análisis de la clase para su comprobación, esto fue lo que escribió: *Por medio de la presente consto que estoy plenamente de acuerdo con lo escrito por la investigadora, concediéndole por lo tanto el permiso de dicha publicación.*

#### 7.4.4. Observación número 4 (O4)

##### DATOS Y HECHOS

<b>Fecha</b>	18.05.2016
<b>Hora</b>	14:15/ 15:45
<b>Ciudad e institución</b>	Universidad de Múnich (Sprachzentrum)
<b>Nivel</b>	B1.2
<b>Momento del curso</b>	Clase número 11 de 14 que hay en el semestre
<b>Datos sobre el docente</b>	Profesora 4 (P4): experimentada, de nacionalidad mexicana y con excelente conocimiento de la L1 de los alumnos.
<b>Número de alumnos y perfil</b>	8 alumnos: 3 hombres y 5 mujeres; todos alemanes universitarios. Las razones para aprender español son que les gusta viajar por Latinoamérica y España. Para ninguno la asignatura es obligatoria y para todos es la tercera o cuarta lengua.
<b>Materiales</b>	Material auténtico: un cuento corto de Mario Benedetti Fotocopias de material confeccionado por la docente. Móviles
<b>Duración</b>	90 minutos sin descanso
<b>Resumen del contenido</b>	Se trataba de una clase sobre las predicciones del futuro.
<b>Objetivo de la comprensión lectora</b>	El texto como trampolín para presentar un contenido lingüístico: el futuro simple
<b>Material de la observación</b>	Parrillas, cuaderno de notas, conversación con el alumnado, fotos de los materiales. Móvil para filmar.
<b>Otros comentarios</b>	Se había observado ya a la docente en el pilotaje, aunque esta vez el grupo era diferente.  No pudo tener lugar la entrevista por enfermedad de la investigadora y viaje posterior. Después se decidió que era demasiado tarde.

##### PROCEDIMIENTO DE LA CLASE

##### ANTES DE LA LECTURA

##### TAREA 1 (T1)

La clase comenzó con la proyección en la pizarra por P4 de unas fotos relativas a objetos futurísticos y los alumnos tenían que sacar el tema en común: el futuro, lo que hicieron inmediatamente. La siguiente pregunta que P4 hizo fue *qué maneras existen de predecir*. De este modo fue sacando de los estudiantes el léxico y las funciones lingüísticas necesarias para la predicción y les fue llevando hacia donde ella quería.

## TAREA 2 (T2)

Después P4 dio las siguientes instrucciones: *Vamos a leer sobre un profeta y vamos a leer un cuento*. Seguidamente introdujo al autor del cuento literario, Mario Benedetti, diciendo que era un autor uruguayo muy reconocido y famoso sobre todo por los cuentos cortos. Mostró su foto en la pizarra. P4 continuó: *Antes de leerlo vamos a hacer algo de vocabulario* y escribió en la pizarra estas palabras: *pitonisa, tarot, predecir, profecía, profeta* y fue aclarando el significado. En todas las instrucciones se utilizó la lengua meta y se hicieron de forma oral, en el grupo en pleno y se dieron mientras se daba el texto. Había dos instrucciones que se concretaron de la siguiente manera:

1. *Ahora vamos a leer este cuento que se llama el Profeta y vamos a ver qué les parece. Les dejo que lean el cuento y ahora lo comentamos.*
2. *Subrayen los futuros que aparecen.*

No se comprobaron las instrucciones. La primera era confusa pues solo se había especificado que leyeran para ver qué les parecía el texto. La segunda instrucción fue más clara y P4 vio que inmediatamente se ponían a realizar la tarea: subrayar, por lo que no hacía falta comprobar la instrucción.

## DURANTE LA LECTURA

### Mario Benedetti

(Paso de los Toros, Departamento de Tacuarembó,  
Uruguay, 14 de septiembre del 1920 — Montevideo, 17 de mayo de 2009)

#### EL PROFETA

(*Despistes y franquezas*, 1989)

EL PROFETA LO dijo en la plaza: «Dentro de veinte años el Señor descenderá nuevamente a la tierra. Y habrá justicia», pero los descreídos le gritaron: «Es muy cómodo predecir lo que va a suceder dentro de veinte años. ¿Quién va a pedirte cuentas si te equivocas?».

El profeta lo dijo en la plaza: «No bien comience el nuevo siglo, el sol se oscurecerá y habrá dos noches por jornada», pero los descreídos le gritaron: «Bah, es muy fácil anunciar lo que va a ocurrir el año 2001. ¿Quién va a reclamarte si te equivocas?».

El profeta lo dijo en la plaza: «Dentro de tres años la tierra se arrugará formando colinas y promontorios nuevos y en más de una llanura se abrirán cráteres», pero los descreídos le gritaron: «Es muy trivial pronosticar lo que va a acaecer dentro de tres años. Si tu profecía falla, ¿dónde te encontraremos para lapidarte?».

Entonces el profeta, sin perder la calma, dijo en la plaza: «Dentro de diez segundos os mostraré mi lengua», y antes de que algún descreído lo pusiera en duda, el profeta mostró su lengua innegable y probada, vaticinada y roja.

---

Figura 35. Texto de Benedetti



No se les dio a los alumnos ninguna tarea al principio. Solo leyeron y después ya en la segunda lectura sí que se les mandó realizar una tarea con objetivo lingüístico. No tuvo lugar ninguna lectura en voz alta. En principio hubo dos lecturas, una de comprensión y la segunda con un objetivo lingüístico. No se sabe, sin embargo, cuántas veces pudieron los alumnos leer el texto porque este era corto y hubo tiempo para una tercera lectura o para releer partes del texto, si hubiera sido necesario. Se les dio unos cinco minutos para la primera lectura y diez minutos para la segunda con la tarea de subrayar los verbos en futuro simple. Mientras P4 estaba sentada en su mesa observando, sin interrumpir ni interactuar y los alumnos no hicieron ningún tipo de preguntas o comentarios ni a la docente ni a los compañeros.

### **DESPUÉS DE LA LECTURA**

Durante todo el tiempo (antes, durante y después) la dinámica fue la misma, trabajo individual o en el grupo en pleno y, cuando P4 preguntaba, comenzaba lanzando la pregunta a ver si alguien contestaba y, de no hacerlo P4, decía los nombres de los alumnos que quería que respondieran.

Después de la lectura no se comprobó lo que habían comprendido. El cuento era difícil de entender no solo por el léxico sino por el significado y la ironía. No se veía a los alumnos muy motivados, quizás porque no lo estaban entendiendo. No hubo ninguna reflexión sobre el contenido, la interpretación del mensaje o el estilo del autor. La participación fue escasa, pero una alumna contestó inmediatamente y ya se pasó a la T3.

*P4: ¿Cuál es vuestra opinión del cuento? ¿Qué les parece? ¿Qué piensan?*

*A1: El profeta quiere predecir el futuro y la gente no le entendía.*

### **TAREA 3 (T3)**

Hubo un trabajo exhaustivo de lengua, sobre dos temas: los futuros imperfectos, que aparecían en el texto con valor de predicción, y el léxico a través de sinónimos.

P4 aprovechó para realizar un trabajo lingüístico contrastando la perífrasis “ir + a + infinitivo”, que ya conocían los alumnos, con la nueva estructura del futuro simple de indicativo. Los alumnos leyeron de nuevo el texto en silencio y de forma individual e iban subrayando en el texto los verbos en tiempo futuro que encontraban. Luego, P4, en la puesta en común, los fue escribiendo en la pizarra para después explicar ella las nociones de gramática.

#### **TAREA 4 (T4)**

Al final tuvo lugar una integración de la destreza lectora con la destreza de la expresión escrita porque los alumnos escribieron una predicción. El contexto era que tenían que escribir un texto como los que aparecen dentro de las de las galletas chinas. Los alumnos escribieron los textos y P4 los recogió y leyó en alto.

P4 terminó la clase con el trabajo de las estructuras gramaticales: “ir + a + infinitivo” y el futuro simple. Hemos optado por no recoger esta parte, ya que nos parece que no tiene que ver con el trabajo de comprensión lectora.

#### **ENTREVISTA CON LA DOCENTE**

Por razones de enfermedad y posteriormente de viaje, fue imposible realizar la entrevista con P4 en los siguientes días, después la clase. Después ya se consideró que la observación había ocurrido tan lejos que los recuerdos podían ser confusos. De todas formas, P4 proporcionó a la investigadora un plan de clase muy detallado que pudo servir para extraer datos y sí que se comentó de una manera informal la clase cuando esta se terminó por lo que consideramos que se pueden extraer suficientes datos sobre esta observación.

#### **NOTAS EXTRAÍDAS DEL PLAN DE CLASE DE P4**

##### **ANTES DE LA LECTURA**

En cuanto a la prelectura P4 escribió: *Muestro unas imágenes y les pregunto cuál cree que es el tema del día. Intento orientarlos para que salgan las palabras que vamos a usar.*

P4 se había apuntado ya unas palabras que, en caso de no salir, proporcionaría a los alumnos porque pensaba que eran clave para entender el texto: *futuro, pitonisa, tarot, predecir, profecía, profeta.*

Después de la presentación del tema y del léxico, P4 profundizó en el tema de la predicción: *Pregunto qué maneras conocen de predecir algo y si creen en algunas de ellas.* P4 tenía previsto unas cuantas: *leer las cartas del tarot, fundir plomo, leer la mano, bola de cristal. Algunas no salieron y no se trabajaron.*

Para finalizar P4 les entregó el texto con el que había planeado: *Informo que vamos a leer un cuento del escritor uruguayo Mario Benedetti que trata de un profeta y que hay varios verbos que tienen un significado semejante.*

## DESPUÉS DE LA LECTURA

Escribió: *Los alumnos dan su opinión del texto.*

*Introducción de gramática: Les pido que subrayen en el texto los verbos que se refieran a hacer predicciones. Después que subrayen los verbos o frases que estén en el futuro. Comentamos las dos formas que hay en español para hablar del futuro. El futuro (futuro imperfecto) y la perífrasis verbal “ir a+ infinitivo.”*

## INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LAS TRES HERRAMIENTAS

Antes de la lectura	
1. Presentación del texto: ayuda a la motivación y al componente afectivo	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Proyección en la pizarra por P4 de unas fotos relativas a objetos futurísticos y los alumnos tenían que sacar el tema en común: el futuro.	Se pudo explotar más esta parte, porque en seguida dijeron el futuro y ya no se hizo nada más.
2. Activación de los conocimientos previos de la lengua y del mundo	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>P4 preguntó sobre las <i>maneras que existen de predecir</i>.</p> <p>P4 introdujo al autor del relato literario: Mario Benedetti diciendo que era un autor uruguayo muy reconocido y famoso sobre todo por los cuentos cortos y mostró su foto en la pizarra.</p> <p>Informó a los alumnos de que el texto era un relato corto del autor uruguayo.</p>	De este modo fue sacando de los estudiantes el léxico y las funciones lingüísticas necesarias para la predicción y les fue llevando hacia donde ella quería. No obstante, aunque les preparó para el tema del futuro y la predicción, no lo hizo para el texto en sí.
3. Trabajo del léxico	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Antes de leer el texto se enseñó: <i>futuro, pitonisa, tarot, predecir, profecía, profeta</i> .	El trabajo de léxico anterior a la lectura fue más encaminado a la predicción en general, pero no a las palabras desconocidas del texto en sí.
4. Instrucciones/ enunciados, su comprensión y comprobación	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>P4 dio las siguientes instrucciones: <i>Vamos a leer sobre un profeta y vamos a leer un cuento</i>. P4 continuó: <i>Antes de leerlo vamos a hacer algo de vocabulario</i> y escribió en la pizarra estas palabras y fue aclarando el significado: <i>pitonisa, tarot, predecir, profecía profeta</i>.</p> <p>En todas las instrucciones se utilizó la lengua meta</p>	El problema fue que la instrucción era poco concreta. <i>Lee el texto y dime qué te parece</i> . Tendría que haber hecho preguntas más concretas para guiar a los alumnos en el análisis del texto y ayudarles a la comprensión del mismo.

y se hicieron de forma oral, en el grupo en pleno y se dieron mientras se daba el texto. No se comprobaron las instrucciones.	
<b>5. Propósito de la lectura</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
La lectura tuvo dos propósitos. El primero era leer el cuento para saber su opinión sobre el mismo. El segundo tenía un objetivo lingüístico: fijarse en los verbos en futuro simple y subrayarlos.	Consideramos que esta primera lectura tenía que haber tenido un propósito más concreto. ¿Qué quiere decir cuál es mi opinión sobre el relato? ¿El contenido?, ¿la forma? No es un artículo de opinión, es un relato literario. Debería haber habido una tarea que les hubiera ayudado en la comprensión primero. La idea del texto es que un profeta hace tres predicciones sobre el futuro y nadie le cree. Quizás se podría haber preguntado: ¿Cuáles son las tres predicciones que hace el profeta, para cuándo hace las predicciones, por qué nadie le cree? Y entonces mostrar el final, que trata de algo que se puede ver porque se realiza tres minutos más tarde.

<b>Durante la lectura</b>	
<b>1. Número y tipos de lecturas realizadas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Se realizaron dos lecturas, las dos en silencio.	El texto era corto y se pudo efectuar. El problema residió en el propósito y que faltó una lectura de comprensión.
<b>2. Dinámica de grupo e interacción entre los alumnos/ profesor/ recursos y sus efectos</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
La dinámica fue siempre la misma, lectura individual, tareas individuales y puesta en común en el grupo en pleno. Los alumnos no interactuaron entre sí.	Se debería haber fomentado la dinámica en parejas y en grupos.
<b>3. Ayuda de la lengua materna/ otras lenguas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
En todo momento se utilizó la lengua meta por parte de P4. Los alumnos hablaban en español con alguna frase y muchas palabras en su lengua materna: el alemán.	Quizás se podría haber utilizado la traducción en algún momento de las palabras que eran sinónimos.
<b>4. Atención al léxico durante la lectura</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
No se trabajó el léxico del texto.	Como no se habló mucho del texto, no se sabe si los alumnos comprendieron las palabras porque

	tampoco les hizo falta posteriormente.
--	--

Después de la lectura	
<b>1. Puesta en común y/o corrección</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Hubo puestas en común después de las dos tareas en el grupo pleno.	La puesta en común de la primera tarea resultó muy pobre. La mayoría de los alumnos no participaron. Creemos que se podría haber solucionado con un trabajo en parejas o grupo de tres con una tarea más guiada a la comprensión del cuento antes de ponerlo en común.
<b>2. Comprobación de lo comprendido</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
No se comprobó y era difícil de saber por la tarea.	La investigadora piensa que otro tipo de tarea hubiera ayudado a P4 a saber lo que habían comprendido.
<b>3. Feedback</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
No hubo ningún tipo de feedback en T2, y en T3 P4 comprobó que todos los futuros habían sido recogidos.	Al no haber feedback no se profundizaba en las tareas.
<b>4. Aplicación de lo comprendido en el texto/ Relevancia/adaptación con el mundo del alumno</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Como el texto trataba de la predicción e incluía el tema y los futuros, esto se aprovechó como modelo para la tarea de expresión escrita al tener que escribir los alumnos una predicción en una galleta china.	El problema fue que sí que se aplicó lo referente a la predicción, pero no se aplicó lo que se había comprendido del texto. Este fue más un trampolín para el tema, pero faltó una tarea de comprensión del mismo.
<b>5. ¿Cómo se ayuda al alumno a reflexionar sobre cómo ha leído y cómo se ha sentido?</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Valoración e Interpretación de la investigadora</b>
De ningún modo.	Hubiera sido muy interesante saber lo que habían comprendido y como habían conseguido (o no) esa información del texto.

Materiales y Tareas	
<b>1. El texto: sus características e influencia en su elección</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>Texto:</b> Un cuento literario auténtico de Onetti que se llama el Profeta. La longitud y el tema eran apropiados, pero quizás	Creemos que el texto era apropiado, pero que debería haber sido explotado de otra forma para que los alumnos lo hubieran comprendido mejor porque era

era un poco difícil.	difícil.
<b>2.Tareas propuestas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>T1: consistió en buscar el tema conjunto de una serie de fotos para llevarlos hacia <i>el futuro</i>.</p> <p>T2: consistió en leer el texto y decir lo que les parecía.</p> <p>T3: consistió en leer el texto para buscar las formas del futuro simple en él.</p> <p>T4: consistió en el trabajo de sinónimos con palabras del texto.</p>	<p>T2 era una tarea difícil y faltó una tarea anterior que hubiera ayudado a comprender mejor el texto antes de pasar a una tarea de lectura crítica.</p>
<b>3. Integración de destrezas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
La integración de la comprensión lectora con otra destreza fue con la expresión escrita. Escribieron una predicción como “las galletas de la suerte”.	Si se hubiera trabajado más la comprensión del texto hubieran podido aplicar más de lo comprendido y aprendido en la expresión oral.
<b>4.Trabajo del texto con objetivo lingüístico</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>Se utilizó el texto para la presentación del futuro simple de indicativo con el valor de predicción.</p> <p>También se trabajó el léxico a posteriori.</p>	<p>Nos pareció una buena contextualización, pero se debería haber hecho un trabajo de comprensión del texto anterior al trabajo lingüístico.</p>

Después de haber contactado a la docente y enviado este análisis de la clase para su comprobación, P4 escribió: *autorizo para publicar los comentarios y observaciones a mi clase.*

### 7.4.5. Observación número 5 (O5)

#### DATOS Y HECHOS

<b>Fecha</b>	07.06. 2016
<b>Hora</b>	14.15/ 15:45
<b>Ciudad e institución</b>	Universidad de Múnich (Sprachzentrum)
<b>Nivel</b>	B1.2
<b>Momento del curso</b>	Clase número 11 de 14 que hay en el semestre
<b>Datos sobre el docente</b>	Profesora 5 (P5): experimentada y autora de materiales, de nacionalidad argentina y con excelente conocimiento de la L1 de los alumnos (alemán).
<b>Número de alumnos y perfil</b>	8 alumnos: 3 mujeres y 5 hombres universitarios. Todos alemanes. Las razones para aprender español son que les gusta viajar por Latinoamérica y España. Para ninguno la asignatura es obligatoria y para todos es la tercera o cuarta lengua.
<b>Materiales</b>	Material auténtico confeccionado por la docente: fotocopias, tarjetas, objetos, comida (guacamole) y cilantro Fotocopias de material confeccionado por la docente. Móviles
<b>Duración</b>	90 minutos sin descanso
<b>Resumen del contenido</b>	Se trataba de una clase sobre el Día de los Muertos
<b>Objetivo de la comprensión lectora</b>	Descubrir a través de los textos una fiesta que se celebra de una forma distinta y después que fueran capaces de contarla
<b>Material de la observación</b>	Parrillas, cuaderno de notas, entrevista a la docente, conversación con el alumnado, fotos de los materiales. Móvil para hacer fotos.
<b>Otros comentarios</b>	Esta fue una clase muy especial donde se tuvieron en cuenta todos los sentidos en el aprendizaje. Era una clase multisensorial.  Se había observado ya a la docente en el pilotaje, aunque esta vez el grupo era diferente y es importante resaltar que esta no ha sido la docente de este grupo durante el curso. P5 apenas conocía a los alumnos en concreto, aunque tiene una gran experiencia con este tipo de cursos y alumnos. Se la veía contenta y relajada.

#### PROCEDIMIENTO DE LA CLASE

##### ANTES DE LA LECTURA

Empezó la clase con todos los alumnos compartiendo y probando guacamole, porque P5 había llegado un poco antes y colocado la comida por las mesas. También P5 invitó a los alumnos a oler el cilantro que estaba repartido por las mesas en las que estaban sentados los alumnos. Después se levantaron todos y se dirigieron hacia una gran mesa central donde P5 había preparado una

exposición con fotos, cartulinas, cajitas y objetos referidos a la celebración mexicana del Día de los Muertos. Todo se podía (y debía) ver, oler y tocar. Entonces P5 preguntó:

P5: *¿Conocen qué es? ¿Cuál fiesta es?*

Varios alumnos respondieron a la vez que la fiesta del Día de los Muertos.



**Figura 36. Mesa central**

## **TAREA 1 (T1)**

Sobre la mesa había una serie de textos escritos en tarjetas de colores y los alumnos eligieron uno al azar. (Como había más tarjetas que alumnos algunos escogieron dos.) Entonces P5 dio las instrucciones, de pie junto a ellos y oralmente.

P5: *Ahora quiero que lean y se fijen aquí cómo pueden ilustrar. Leen el texto, tranquilos y se fijan con qué lo podrían ilustrar.*



Las instrucciones no se entendieron bien, seguramente por la palabra *ilustrar*, pero P5 se dio cuenta y fue uno por uno hacia los alumnos mientras estaban leyendo para asegurarse de que lo entendían todos.

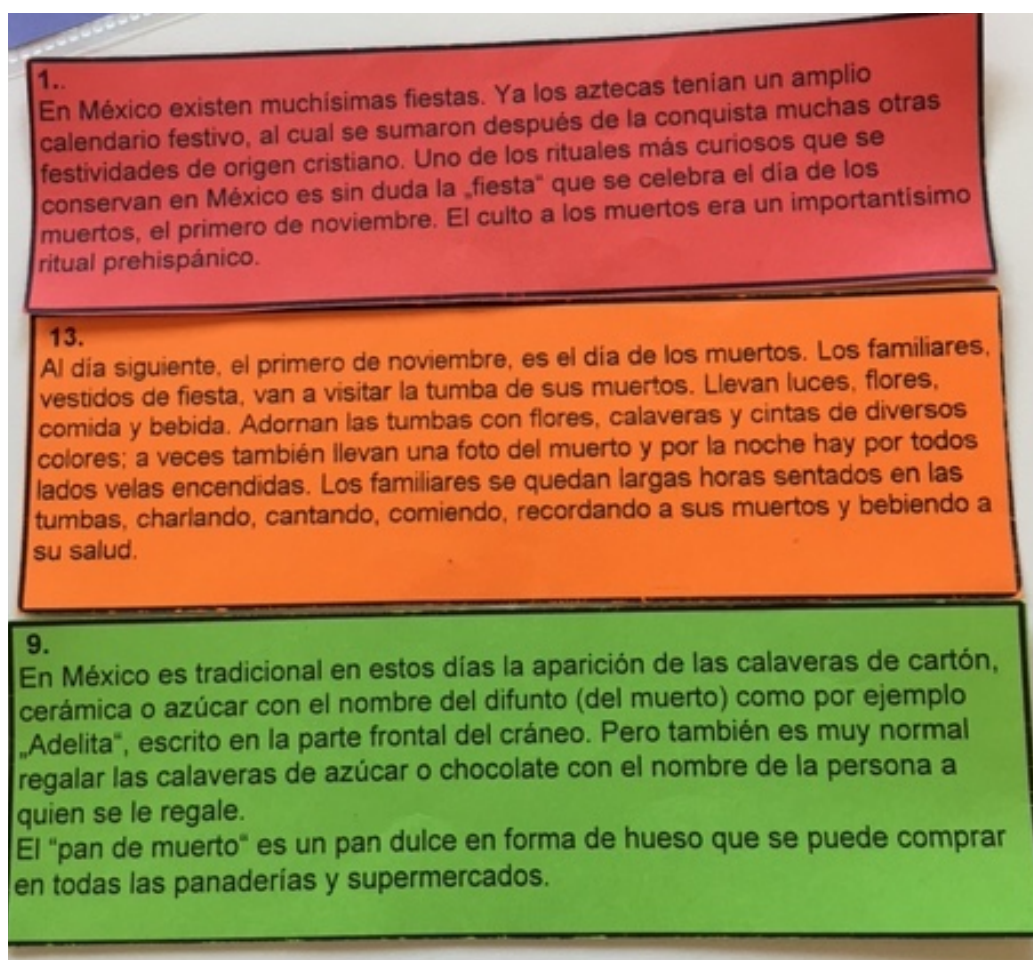


Figura 37. Algunos de los textos

## LA CELEBRACIÓN DEL DÍA DE MUERTOS EN MÉXICO

En México existen muchísimas fiestas. Ya los aztecas tenían un amplio calendario festivo, al cual se sumaron después de la conquista, muchas otras festividades de origen cristiano. Uno de los rituales más curiosos que se conservan en México es sin duda la „fiesta“ que se celebra el día de muertos, durante el primero y el dos de noviembre. El culto a los muertos era un importantísimo ritual prehispánico.

Según la creencia de algunos pueblos precolombinos la muerte era lo que alimentaba al Sol para que éste no detuviera su marcha. La muerte era el origen y el comienzo de la vida; y la sangre, un elemento vital, un alimento sagrado, generador de movimiento. Por eso, los sacrificios humanos tenían para los aztecas un significado profundo y eran necesarios para conservar la vida sobre la Tierra.

Para los antiguos mexicanos la vida se prolongaba en la muerte. Debido a esta creencia, se proveía a los muertos con comida y bebida para que en sus viajes no les faltara nada.

Para los pueblos precolombinos de habla nahua, una calavera no es símbolo de la muerte, sino de la vida. La muerte es, por un lado una contrariedad que hay que aceptar y, por otro, representa la liberación final. En México existe una relación muy estrecha y familiar entre estas realidades tan contrarias como lo son la vida y la muerte.

En México todavía se conservan las antiguas creencias de los indígenas. Su religión mezcla los dioses del cristianismo con las deidades prehispánicas.

El cristianismo y sus símbolos (cruz, velas) conviven en armonía con los de las antiguas creencias de los mexicanos (pirámides, calaveras, flores).

La muerte se describe con ironía y sarcasmo. Ya desde octubre está la muerte presente en todas partes y se la puede ver en forma de esqueleto o calavera de cartón o cerámica en los escaparates de las tiendas y mercados. Las calles se adornan con esqueletos multicolores de papel de China.

La fantasía no tiene límites ni tabúes en México, por eso también se pueden ver esqueletos de tamaño natural decorando ventanas y entradas de casas, tiendas y mercados; y no sólo durante la fiesta de los muertos.

La representación de la muerte es casi siempre humorística, en actitudes alegres, generalmente disfrutando de la „vida“ en infinitad de formas, como por ejemplo tocando la guitarra, jugando al fútbol, leyendo un libro....

A la muerte se le da nombres irónicos como la „huesuda“, „la pelona o la calva“, „la calaca“, „la petatuda“ o „la que siempre muestra los dientes“.

Ya a partir del mes de octubre se les regala a los niños calaveras de azúcar o chocolate, también hay dulces en forma de sarcófagos y tumbas, o bien esqueletos y huesos de plástico de colores fluorescentes. En las jugueterías también se pueden comprar títeres y marionetas en forma de esqueletos.

En México es tradicional en estos días la aparición de las calaveras de cartón, cerámica o azúcar con el nombre del difunto (del muerto) como por ejemplo „Adelita“, escrito en la parte frontal del cráneo. Pero también es muy normal regalar las calaveras de azúcar o chocolate con el nombre de la persona a quien se le regale.

El „pan de muerto“ es un pan dulce generalmente redondo cubierto con azúcar blanca o roja y decorado con tiras que simulan huesos. El pan de muerto se puede comprar, durante esta época, en todas las panaderías y supermercados.

Figura 38. Texto completo que P5 recortó por párrafos

## DURANTE LA LECTURA

Los alumnos leyeron los textos de pie, en silencio, alrededor de la mesa y después se sentaron alrededor de la mesa también. En esos momentos no pidieron aclaraciones de léxico y parecían entenderlos, pero la verdad es que solo los estaban leyendo.

Las instrucciones de P5 fueron: *La idea es la siguiente. En los textos tienen un número y esta persona empieza a leer. Bueno, cada uno lee su texto y lo tienen que contar. Cuando uno cuenta los demás ponés (P5 es argentina) los textos así (LO DEMUESTRA CON SU MANO) encima de la mesa. La idea es leer y contar. Si no lo podéis contar, lo leéis.*

Los alumnos tuvieron poco tiempo para leer los textos y ninguno los resumió o parafraseó, sino que los leyeron en voz alta. También P5 les mostró unas tarjetas amarillas, que había encima de la mesa, con palabras clave, a modo de glosario, por si necesitaban ayuda para la comprensión de los textos. La investigadora no vio a ningún alumno utilizarlas, pero P5 sí que explicó alguna.

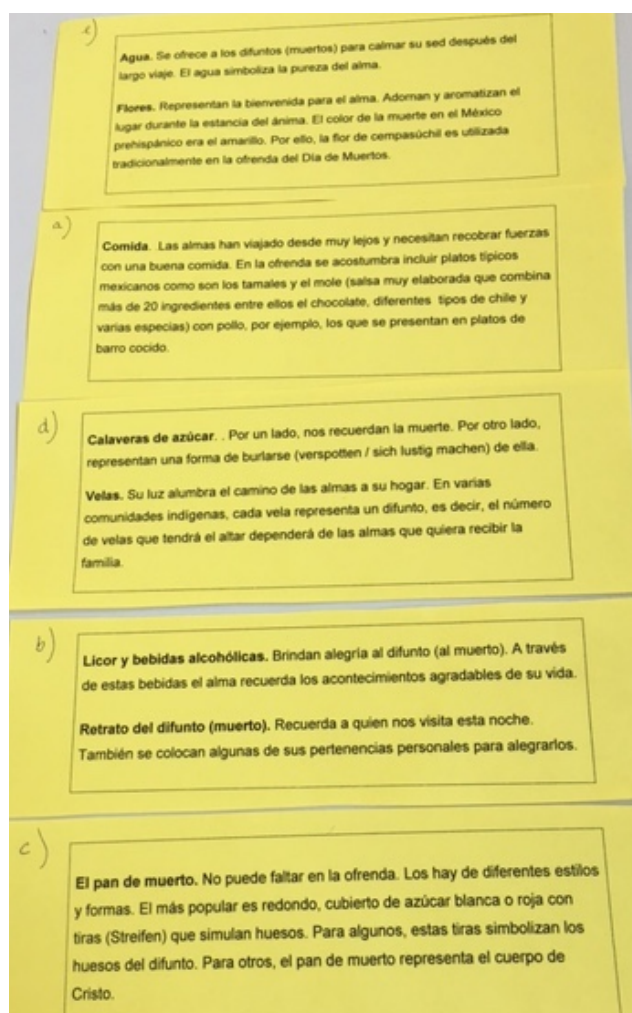


Figura 39. Textos con explicaciones de las palabras

Cuando los alumnos terminaron de leer los textos, los fueron emparejando con las fotos y los objetos que había en la mesa y que tenían relación con lo que iban leyendo. Otros compañeros les ayudaban. P5 les fue diciendo si era correcto e iba explicando cuestiones culturales relativas a las fotos y a los objetos.

Al final quedó un solo texto, que era un diálogo y lo leyó la docente.

## DESPUÉS DE LA LECTURA

### TAREA 2 (T2)

Los alumnos volvieron a sus sitios y P5 les hizo unas preguntas en general sobre el día de los Muertos que también proyectó en la pizarra. Los alumnos contestaban a las preguntas de forma voluntaria en el grupo en pleno.

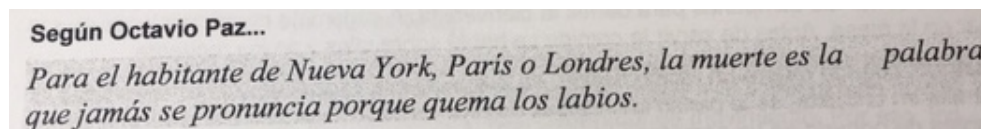
- *¿Es en Alemania el Día de los Muertos una fecha importante?*
- *¿Se festeja ese día de alguna manera? ¿Cómo?*
- *¿Qué te parece esta actitud que tienen los mexicanos y sobre todo los indígenas mexicanos ante la muerte?*
- *¿Qué es lo que más te ha gustado de esta clase?*

### TAREA 3 (T3)

Luego se formaron grupos de cuatro y discutieron lo que les había gustado y lo que habían aprendido de la clase. Al final lo pusieron en común en el grupo en pleno. Les costó mucho encontrar lo que decir, no se oían diálogos fluidos, pero poco a poco fueron hablando.

### TAREA 4 (T4)

P5 enlazó las actividades anteriores con el poeta mexicano Octavio Paz y su visión de la muerte y proyectó un párrafo que ella leyó en voz alta y les preguntó: *¿Están de acuerdo con su opinión? Y para ti, ¿cómo es?*



**Figura 40. Primera parte de la cita de Octavio Paz**



Los alumnos preguntaron:

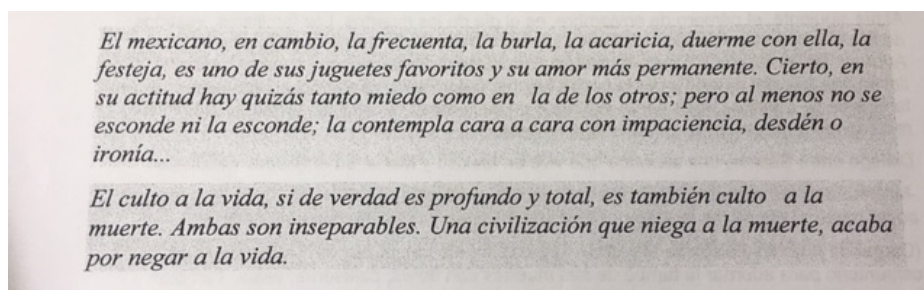
A1: *¿Qué es jamás?*

P5: *Nunca*

A2: *¿Qué es quemar?*

P5: ***Verbrennen***

Los alumnos discutieron en los dos grupos de cuatro que se habían formado para la tarea anterior el significado de la muerte para ellos. P5 entonces fue leyendo el segundo párrafo despacio y explicando con mímica (acaricia, contempla) o con la traducción al alemán el significado de algunas palabras desconocidas.



**Figura 41. Segunda parte de la cita de Octavio Paz**

Luego P5 les preguntó:

P5: *¿Y tú qué piensas?*

Los alumnos tuvieron dificultades al contestar.

## **ENTREVISTA CON LA DOCENTE**

P5 estaba muy satisfecha con la clase. El objetivo en las T1 y T2 era: *que descubrieran a través de los textos una fiesta que se celebra de una forma distinta y después que fueran capaces de contarlo y el objetivo se cumplió.* (No comentó sobre la T3 cuyo objetivo, según la investigadora fue reflexionar lo que habían hecho en la primera parte de la clase, pero tampoco la investigadora le preguntó) y en la T4 *que conozcan un escritor de habla hispana que trata del tema de la muerte desde otra perspectiva. También se cumplió y los alumnos se encontraban bien porque en la primera tarea, sobre todo, había un elemento sorpresa.*

(P5 comentó a este respecto después de leer el análisis de su observación: El objetivo principal de esta clase era acercarlos a una forma de celebración distinta de la muerte y que aprendan a respetar y valorar lo diferente, por eso las preguntas de reflexión al final.)

P5 consideró que los textos de las dos tareas eran apropiados y que los primeros *tenían sus complicaciones, pero no ha interesado lo que no conocían*. Asimismo, las tareas, aunque reflexionando sobre ellas, la profesora comentó que se daba cuenta de que *les costó entender las instrucciones de las primeras tareas y por eso debería haber dado un modelo de la tarea*. Es decir, tendría que haber leído ella el primer texto y demostrar como parafraseaba y emparejaba con las fotos y los objetos de la mesa. También dijo que *nadie leyó el texto en voz alta y ellos vieron que eran capaces de resumir y parafrasear. Faltó la concienciación, la estructura del resumen*.

## INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LAS TRES HERRAMIENTAS

Antes de la lectura	
1. Presentación del texto: ayuda a la motivación y al componente afectivo	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
P5 tuvo un comienzo muy original de la clase y con el guacamole y el cilantro preparó un verdadero ambiente y motivó a los alumnos.	Como los alumnos alemanes (en general y estos en particular) son discretos y reservados, se veía a algunos un poco nerviosos por la novedad de la situación en clase.
2. Activación de los conocimientos previos de la lengua y del mundo	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
No hubo ningún tipo de activación de la lengua, pero sí de su conocimiento del tema, el día de los Muertos.	Todos los alumnos conocían algo. Acababa de salir la película de James Bond donde hay una escena de ese día en México y los alumnos la habían visto. No obstante, hubiera estado bien preguntar a los alumnos qué sabían ellos ya del día de los Muertos.
3. Trabajo del léxico	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
No se trató el léxico de antemano, pero P5 proporcionó unos textos (a modo de glosario) con las explicaciones de las palabras más difíciles y los alumnos los podía coger y leer si los necesitaban.	Este léxico ayudó en todos los momentos de la tarea, pero fue más P5 que los cogía y explicaba más que los alumnos. Creemos que como estaban dispersos por la mesa, los alumnos deberían haber tenido más tiempo para buscarlos.
4. Instrucciones/ enunciados, su comprensión y comprobación	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
T1: Las instrucciones no se entendieron bien en un principio, seguramente por la palabra <i>ilustrar</i> . T2: No hubo problemas con la instrucción.	P5 se dio cuenta de que no habían entendido las instrucciones y fue uno por uno hacia los alumnos mientras estaban leyendo para asegurarse de que lo entendían todos. Después en la entrevista se dio cuenta de que era por el significado de la palabra

T3: La instrucción fue que discutieran sobre lo que les había parecido la tarea.	<i>ilustrar.</i> Creemos que tendría que P5 tendría que haber hecho preguntas más concretas. ¿Cuántos sentidos habían utilizado en la tarea? ¿Qué les había proporcionado cada uno? ¿Qué les habían parecido los textos? ¿Habían sido difíciles, por qué los leyeron en voz alta y no los parafrasearon o resumieron? ¿Cómo les habían ayudado las tarjetas con las explicaciones de las palabras? ¿Qué les había gustado más de la actividad? Al preguntarles en general, se percibía que los alumnos no sabían muy bien qué decir.
<b>5. Propósito de la lectura</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
T1: La instrucción fue que tenían que parafrasear lo que leían o hacer un resumen, por lo que la lectura era de tipo global.  T4: El propósito trataba de si estaban de acuerdo con la opinión de Octavio Paz en su poema, lo que es una lectura crítica.	Lo que ocurrió fue que los alumnos no habían tenido un modelo de lo que tenían que hacer para poder parafrasear, hacer un resumen. Además, creemos que no entendieron bien las instrucciones ni tuvieron tiempo para pensar cómo lo iban a hacer, por lo que terminaron leyendo los textos en voz alta tal y como estaban escritos.  El problema fue que no entendían bien el texto y ya se andaba mal de tiempo. Es muy difícil hacer una lectura crítica si no se comprende bien el texto.  P5 comentó después de leer el análisis de su observación:  En el texto de Octavio Paz, tampoco era el objetivo que aprendieran o practicasen vocabulario, sino acercarlos a este autor y que reflexionaran críticamente sobre su opinión acerca de la muerte y las fiestas y que expresaran la propia. Por eso, no trabajé el vocabulario desconocido sino solucioné a través de traducciones y mímica las palabras que podían proporcionar problemas, pero sí elaboré preguntas después de cada párrafo para darles la oportunidad de que expresaran su opinión.

<b>Durante la lectura</b>	
<b>1. Número y tipos de lecturas realizadas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Texto 1: Se hizo una sola lectura del texto de forma individual y en silencio y en realidad una segunda	No se consiguió el propósito de la lectura. P5 les dijo que lo leyeron en silencio y lo parafrasearon. Creemos,

<p>porque, aunque los alumnos tenían que parafrasear y contar lo que estaba escrito en los textos, ellos lo leyeron en voz alta.</p> <p>Texto 4: Este texto estaba proyectado y era muy corto, es decir, que los alumnos podrían haberlo leído varias veces. P5 lo leyó en alto y trató de explicarlo con mímica y otras palabras.</p>	<p>como hemos dicho anteriormente, que faltó un modelo y tiempo para realizar la tarea.</p> <p>Como hemos dicho anteriormente, fue la falta de tiempo, lo que hizo que no se pudiera trabajar más este texto.</p>
<b>2. Dinámica de grupo e interacción entre los alumnos/ profesor/ recursos y sus efectos</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>Los alumnos actuaron poco entre sí, aunque P5 los animaba. No hubo trabajo en parejas o grupos. Iban de lo individual al grupo en pleno.</p>	<p>La investigadora percibió que era un grupo reservado y tímido y que les costaba interactuar y relejarse y disfrutar la clase. Parecía que lo inusual de la clase, les cortaba. P5 no pudo hacer más por motivarles.</p> <p>A la investigadora le pareció una buena dinámica en general durante la clase, pero quizás si hubieran trabajado más en parejas o en grupos pequeños les hubiera dado más seguridad para interactuar después en el grupo pleno.</p>
<b>3. Ayuda de la lengua materna/otras lenguas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>En todo momento se utilizó la lengua meta por parte de P5, excepto en la cita de Octavio Paz que dio algunas traducciones a algunas palabras.</p> <p>Los alumnos hablaban en español con algunas frases y muchas palabras en su lengua materna: el alemán.</p>	<p>No nos pareció mal que se dieran las traducciones a algunas palabras de la cita, que eran difíciles y se trataba de un léxico incidental.</p>
<b>4. Atención al léxico durante la lectura</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>Los alumnos tenían las tarjetas amarillas con la explicación de algunas palabras.</p>	<p>Como los alumnos leyeron en alto y no resumieron no les hizo falta el glosario de las tarjetas amarillas. La idea de las tarjetas nos pareció muy buena, y creemos que con unos textos más extensos y más tiempo para su lectura, estas tarjetas de léxico hubieran sido más efectivas.</p> <p>P5 comentó después de leer el análisis de su observación:</p> <p>Mi objetivo no era que aprendieran o practicaran vocabulario a través de esta actividad. Por eso, las palabras difíciles y nuevas estaban en el primer texto resueltas con explicaciones o traducciones esparcidas en tarjetas.</p> <p>Creo que hay clases las que no es el vocabulario no debería ser nunca el tema central, pero que hay que ocuparse del vocabulario desconocido de alguna manera para que no sea un obstáculo entre la lectura y</p>



	el lector.
--	------------

Después de la lectura	
<b>1. Puesta en común y/o corrección</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
T1: No hubo una puesta en común.  T3 y principio de la T5: Sí hubo una puesta en común después de las discusiones en grupo de 4.  T4 y final de la T5	No hacía falta porque fue una actividad que se iba haciendo delante de todos.  En las puestas en común los alumnos participaban poco, pero la opinión de la investigadora fue que residía en las personalidades de los alumnos más que en la actuación de la P5.
<b>2. Comprobación de lo comprendido</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
T1: Los alumnos leían los textos y tenían que relacionarlos con los objetos y las fotos y esto lo iban haciendo.  T4: P5 iba explicando continuamente.	Como simplemente leyeron en alto era difícil saber lo que iban comprendiendo, pero de todas formas entre todos pudieron realizar la tarea de relacionar textos, objetos y fotos.  Era difícil saber lo que iban entendiendo porque ya se iba deprisa y era P5 la que más actuaba.
<b>3. Feedback</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
T1: P5 iba corrigiendo si no cogían los objetos y fotos adecuadas e iba explicando las razones.  T5: No hubo.	Creemos que, en esta tarea, sí que el feedback iba ayudando a los alumnos gracias a las explicaciones de P5.  No hubo tiempo.
<b>4. Aplicación de lo comprendido</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Texto 1: Los alumnos iban relacionando lo que leían en los textos con algún objeto de la mesa.  Texto 2: No hubo tiempo para aplicar lo aprendido en el texto de Octavio Paz.	Creemos que los alumnos aprendieron sobre el Día de los Muertos.
<b>5. ¿Cómo se ayuda al alumno a reflexionar sobre cómo ha leído y cómo se ha sentido?</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
No se hizo.	Quizás P5 no lo consideró necesario al saber que la investigadora iba a hablar con ellos. No se preguntó en la entrevista.

Materiales y Tareas
<b>1. El texto: sus características e influencia en su elección</b>

Descripción de lo sucedido	Interpretación
Los textos de T1 eran cortos, informativos, escritos en cartulinas de colores por la misma P5 sobre el tema del Día de los Muertos. El Texto de T2 era auténtico, escrito por Octavio Paz.	Los textos eran buenos, fue la tarea lo que presentó problemas. Los textos influyeron a conseguir la información necesaria y el nivel, la longitud y el tema eran apropiados pero el texto de Octavio Paz era demasiado difícil para ellos y ya quedaba poco tiempo para trabajarlo.
<b>2.Tareas propuestas</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
T1: consistió en la lectura de unos textos informativos para asociar objetos y fotos con su contenido.  T2: consistió en una serie de preguntas sobre el tema de la muerte y el Día de los Muertos. T3: consistió en una reflexión sobre la primera tarea. T4: consistió en un extracto de un texto literario para discutir la opinión del autor.	El problema con esta tarea fue que los alumnos no podían parafrasear o resumir los textos para contárselos a sus compañeros, como había instruido P5, eran ya muy escuetos y casi imposible de resumir. Les faltó un modelo de lo que tenían que hacer y unos textos más propicios para ello.
<b>3. Integración de destrezas</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
T1: La idea era combinar la comprensión lectora con la expresión oral pero los alumnos leyeron los textos y no hablaron.  T4: No hubo tiempo para la discusión y P5 se limitó a explicar y sí hacer algunas preguntas.	Quizás para que la producción oral hubiera sido más rica se tendría que haber abordado el tema desde una perspectiva más crítica o comparativa. El tema era la visión y celebración de la muerte y los seres queridos muertos en la cultura mexicana.  Para la interacción oral de las otras tareas, se tendría que haber dado preguntas más concretas, haber discutido más en parejas y haber tenido más tiempo.
<b>4.Trabajo del texto con objetivo lingüístico</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Se trabajó algo de léxico, pero en el texto 2 y porque los alumnos preguntaron.	No era el objetivo de la clase.

Después de haber contactado a la docente y enviado este análisis de la clase para su comprobación, P5 comentó: *Ha sido muy valiosa tu reflexión y en el futuro, si hago esta clase otra vez u otras similares, voy a introducir tus sugerencias y observaciones. ¡Mil gracias!*

#### 7.4.6. Observación número 6 (O6)

##### DATOS Y HECHOS

<b>Fecha</b>	24.06. 2016
<b>Hora</b>	14.15/ 15:45
<b>Ciudad e institución</b>	Universidad de Múnich (Sprachzentrum)
<b>Nivel</b>	A2.2
<b>Momento del curso</b>	Clase número 10 de 14 que hay en el semestre
<b>Datos personales del docente</b>	Profesora 6: experimentada, BA y MA en ELE, de nacionalidad mexicana y con excelente conocimiento de la L1 de los alumnos (alemán).
<b>Número de alumnos y perfil</b>	6 alumnos: 4 mujeres y 2 hombres. Universitarios, 4 alemanes, 1 austriaca y 1 rusa con gran conocimiento del alemán. Para ninguno la asignatura es obligatoria y para todos es la tercera o cuarta lengua.
<b>Materiales</b>	<i>Aula Internacional 2</i> , unidad 6, (editorial Difusión) Fotocopias de material confeccionado por la profesora. Móviles
<b>Duración</b>	90 minutos sin descanso
<b>Resumen del contenido</b>	Las recetas de comida a través de una sopa de letras como trabajo de léxico, la lectura de un texto desordenado y los comentarios sobre las recetas de los textos del libro, tarea de relacionar léxico con definiciones.
<b>Material de la observación</b>	Parrillas, cuaderno de notas, entrevista al docente, conversación con el alumnado, fotos, grabaciones, fotos de los materiales. Móvil para grabar y los alumnos pusieron sus móviles (uno por grupo) cuando estaban trabajando en grupos y luego P6 se lo envió a la investigadora.
<b>Objetivo de la comprensión lectora</b>	Comprender recetas de cocina
<b>Otros comentarios</b>	Se había ya observado a la docente en el pilotaje, por lo que estaba bastante relajada al saber en qué consistía el proyecto. El grupo era nuevo, pero ellos también estaban relajados porque la docente les había informado de la visita y la intención de la investigadora. Todos estuvieron de acuerdo en participar en el proyecto e incluso aprobaron la idea de que no se les filmara con vídeo, pero de que se les pudiera grabar con audio.

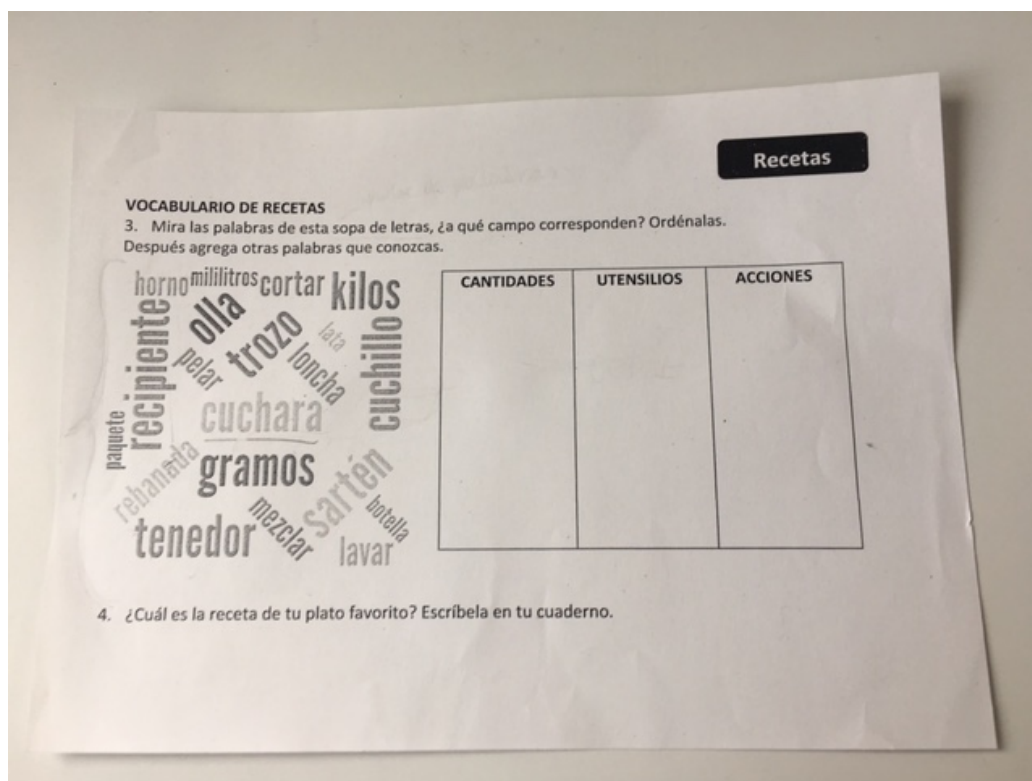
##### PROCEDIMIENTO DE LA CLASE

##### ANTES DE LA LECTURA

##### TAREA 1 (T1)

La clase comenzó teniendo que colocar los alumnos las palabras que estaban en una nube de palabras en tres columnas diferentes: cantidades, utensilios y acciones. Estas fueron las

instrucciones de P6: *Los textos que vamos a trabajar hoy son partes básicas de una receta. Tenemos, para activar un poco, palabras relacionadas. Esto se llama sopa de letras o nube de palabras. Tenemos unas palabras y vamos a ordenarlas en la parrilla. ¿sí?*



**Figura 42. La sopa de letras**

Los alumnos empezaron a realizar la T1 de la sopa de letras de forma individual, para lo que emplearon casi cinco minutos. Mientras tanto P6 paseaba entre los alumnos para comprobar si habían entendido las instrucciones y si estaban realizando la tarea de forma adecuada.

Al cabo de unos cinco minutos, P6 preguntó: *Más o menos, ¿sí?; vamos a comparar en parejas si tenemos las mismas palabras en las mismas parrillas.* Durante la actividad individual ninguno de los alumnos hizo en ningún momento pregunta alguna sobre la aclaración del significado de las palabras o cualquier otra duda. Al trabajar en parejas, en seguida los alumnos comenzaron a realizar comentarios. Lo que hacían (sin haber recibido exactamente esa instrucción) consistía en que uno leía las palabras y el otro escuchaba y comprobaba si tenía las mismas. Si en algún momento se hacía algún comentario, estos eran siempre en alemán. P6 dijo un par de veces: *en español*, y los alumnos decían alguna palabra en español, pero luego cambiaban al alemán. Estas fueron algunas frases de los alumnos:

*Cuchara / Kochlöffel*

*Recipiente / **Behälter***

*Trozo / un **Stück***

*¿Una rebanada?*

*¿Utensilios?*

A continuación, reproducimos algunos de los diálogos más relevantes. Es preciso resaltar que en esta clase sí que se pudieron realizar grabaciones de los alumnos, por lo que hay datos mucho más detallados de diálogos en parejas o incluso el tiempo que se dedicó a cada tarea o actividad.

A1: *¿Qué significaba rebanada?* DIRIGIÉNDOSE A LA DOCENTE

P6: *La cantidad cuando cortas algo, por ejemplo, el pan o un tomate...*

A1: *¿Como un trozo?*

P6: *Sí, pero un trozo puedes hacer así HACIENDO CON LA MANO COMO SI CORTARA UN TROZO pero una rebanada, para una rebanada necesitas un cuchillo...*

A2: *¿Paquete? ¿**Paket**?*

P6: *¿Sí, más o menos?*

P6: *Andy, (preguntó P6 al querer continuar con la puesta en común y corrección de la T1) ¿qué tienes en cantidades?*

Andy leyó la lista y P6 dijo: *¿de acuerdo, puedes repetir?* (porque no se le había oído bien). Entonces una chica que ya se había oído antes que tenía problemas con la palabra *paquete* y que incluso había preguntado antes a su compañero, volvió a preguntar.

A3: *Una pregunta, ¿paquete es **ein Paket**?*

P6: *Sí, un paquete de por ejemplo de arroz, de azúcar...*

A3: *Ah, OK, ¡**Packung**!* (En alemán existen dos palabras para paquete y A3 quería aclararse.)

A4: *Sí, es lo que compras en el supermercado, ¿no?*

P6 siguió con la puesta en común: *OK, ¿qué tenemos en utensilios?*

A5 dio las respuestas.

P6 preguntó: *¿Está claro?* Y continuó: *¿Y en acciones, Cristina?*

P6: *dio las respuestas.*

P6: *¿Están claras las palabras? ¿Qué es una cuchara un recipiente o un utensilio? ¿Alguien puede decir lo que es una cuchara?*

A3: *Es para comer una sopa.*

A5: *¿Un recipiente?*

P6: *Un recipiente es cualquier objeto donde puedes poner algo. Un recipiente para la ensalada, un recipiente para el arroz... Normalmente es así. (P5 explica con sus manos como es un recipiente)*

P6: *¿Y sartén, Cristina, ¿sabes?*

Cristina: *Donde cochina el carne y las verduras.* [sic]

P6: *¿Qué es una rebanada? ¿Puedes decir tú lo que es una rebanada?* (Apuntando a un alumno)

A6: *Es un [sic] parte de, por ejemplo, de un pan, si se corta el pane [sic], tienes una rebanada.*

## **DURANTE LA LECTURA**

### **TAREA 2 (T2)**

Después de la tarea de la sopa de letras, se pasó al trabajo de comprensión lectora que consistió en la lectura de dos textos extraídos del manual (Aula Internacional 2), de la unidad (unidad 6) que se empezaba a trabajar. Pero P6 decidió realizar una tarea distinta a la que proponía el libro, ya que fotocopió los dos textos, los recortó en ocho partes y los mezcló. La tarea que P6 propuso y que explicó en sus instrucciones consistía en: *Entonces tenemos las recetas, están en desorden y tenemos que ordenarlas. Hacerlo de forma individual.*

Luego P6 de nuevo paseó entre los alumnos, pero no hubo ningún tipo de interacción. Solo una alumna preguntó: *¿Es así?* Y P6 contestó: *Ya veremos.*

Guacamole con nachos	Huevos estrellados
Ingredientes para 6 personas:	Ingredientes para 6 personas:
Dos aguacates, un tomate, dos cucharadas de cebolla picada, una cucharadita de ajo picado, unos o dos chiles picados, un poco de zumo de limón, sal y una bolsa de nachos.	Ocho patatas medianas, ocho huevos, tres lonchas de jamón serrano, aceite de oliva y sal.
Preparación:	Preparación:
Se pelan los aguacates, se colocan en un recipiente y con un tenedor se aplastan hasta obtener un puré.	Se pelan las patatas, se lavan y se cortan en trozos pequeños.
Se pela el tomate, se quitan las semillas, se corta en trocitos pequeños y se añade al puré.	En una sartén se calienta el aceite y se frien las patatas.
Luego, se añaden la cebolla picada, el ajo, los chiles, el zumo de limón y la sal.	Se sacan y se reservan.
Se acompaña con nachos.	Mientras, se pone el jamón en el horno y, cuando esté crujiente, se corta en trozos y se mezcla con las patatas.
	Luego, se frien los huevos e inmediatamente se echan sobre las patatas fritas y se revuelven: es decir, se „estrellan“ los huevos con las patatas.

Después de a

P6: *¿Tenemos más o menos ordenadas las recetas? Vamos a comparar con nuestros compañeros los textos, si tenemos las mismas recetas.*

Entonces los alumnos hablaron mucho y alternaron el alemán y el español. Algunos de sus comentarios fueron:

A1: *Da war ich nicht sicher.*<sup>4</sup>

A2: *Das ist zum Schluss.*<sup>5</sup>

A1: *Pero creo que es posible...*

A2: *No, la receta está terminada, ¿para qué vas a sacar algo?*

A1: *Creo que normalmente...*

<sup>4</sup> Traducción de la investigadora (aquí no estaba segura)

<sup>5</sup> Traducción de la investigadora (esto es al final)

Aquí tuvo lugar un incidente, porque una de las alumnas se puso a llorar. P6 salió con ella sola un par de minutos y la alumna tardó unos cinco minutos en volver. Cuando lo hizo nadie comentó nada y se siguió la clase como si no hubiera pasado nada. P6 explicó a la investigadora lo ocurrido durante la entrevista.

Algunas parejas, como terminaron pronto y tenían tiempo, improvisaron una pequeña conversación.

*A1: ¿Tú has comido un guacamole?*

*A2: Hicimos algunas veces en Argentina. Sí, me gusta mucho. [sic]*

*A1: ¿Y cómo se prepara?*

*A2: ¿Cómo?*

*A1: Sí, casi más fácil con ajo y con limón.*

*A1: ¿Conociste huevos estrellados? [sic]*

*A2: No, nunca comí, pero parece rico. [sic]*

*A1: Porque tenían un árbol de aguacate en el jardín.*

Después de unos tres minutos de haber trabajado en parejas, P6 preguntó al grupo en pleno: *¿Conocen las recetas? ¿Han comido antes?*

*A7: Guacamole sí, pero huevos estrellados, no.*

Entonces P6 dijo: *Hemos comparado nuestros textos y estamos de acuerdo con las instrucciones.*



### TAREA 3 (T3)

Después de haber ordenado las partes de las recetas se pasó a la siguiente tarea. P6 ofreció estas instrucciones: *Ahora tenemos estas mismas recetas en el libro, en la página 74. Vamos a comparar nuestro texto con los textos de la parte 4A y luego vamos a comentar la parte de la 4A en parejas.*



Figura 44. Los dos textos que estaban en el manual.

Estos son algunos de los comentarios que hicieron los alumnos al responder a 4A: *¿Cuál es el más fácil?* y *¿Cuál vas a preparar?*

A1: El guacamole es más fácil porque... no te puedes quemar. RISAS

A2: Sí, y que también es mejor...

A3: Bueno, todo cortar y lavarlo, fritarlo, mucho trabajo, pero rico. [sic]

A2: Si tienes demasiado tiempo para preparar el desayuno...

A4: Es muy aceitoso y también muy duro porque no se cocinan la patata... [sic]

A5: No se cocina...

P6 dio a los alumnos unos cuatro minutos para contrastar y luego realizó una vez más la puesta en común: *¿Hemos tenido los mismos pasos? ¿Es la misma receta que el libro más o menos? ¿Qué tenías diferente?*

A2: *No sabíamos dónde se reserva la...*

Entonces P6 preguntó a los alumnos en el grupo pleno: *Si van a la fiesta, ¿qué llevarían?*

A1: *El guacamole, porque lo puedes servir frío.*

A2: *Los huevos estrellados porque me gusta mucho patatas y huevos también.* [sic]

## **DESPUÉS DE LA LECTURA**

### **TAREA 4 (T4)**

Después de la T3 donde los alumnos compararon las dos recetas según las instrucciones de la tarea del manual, P6 dio la siguiente instrucción: *En la receta tenemos algunas palabras un poco especiales, pero que son muy importantes, cuando tenemos las recetas. Vamos a leer, buscar las palabras en el texto y comprender el significado, qué dice el contexto y vamos a relacionar la palabra con el significado. Después, vamos a escribir otras dos palabras del texto que son nuevas o que son importantes para nosotros (individual) y vamos a escribir cómo podemos describir esa palabra, cómo podemos explicar esas palabras a otra persona.*

**Recetas**

Vuelve a leer las recetas e intenta relacionar estas palabras con su significado:

1:	2:	3:	4:	5:	6:
----	----	----	----	----	----

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplastar</li> <li>2. Cucharada o cucharadita</li> <li>3. Estar crujiente</li> <li>4. Estrellar</li> <li>5. Picado/a</li> <li>6. Trozo</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>a) Cuando una comida está dura y hace ruido cuando se rompe.</li> <li>b) Hacer presión en una cosa para cambiar su forma.</li> <li>c) Un producto que se cortó en partes muy pequeñas.</li> <li>d) Una porción que cabe en una cuchara.</li> <li>e) Parte de algo que ha sido dividido del resto.</li> <li>f) Hacer chocar de manera espontánea o con violencia contra otra cosa.</li> </ol>
--	---

Busca otras dos palabras nuevas en el texto y escribe una definición breve:

7: \_\_\_\_\_

8: \_\_\_\_\_

**Figura 45. Ficha de trabajo para trabajar el léxico, confeccionada por P6**

Después de unos ocho minutos se pasó a la corrección de la tarea de léxico. P6 preguntó directamente a uno de los alumnos: *¿Puedes leer el número 1?* Y el alumno leyó la respuesta correcta, la b.

Entonces P6 preguntó al resto del grupo: *¿Están de acuerdo?* Y luego se siguió preguntando a alumnos que iban contestando todas las respuestas correctas. Cuando se llegó a la tercera pregunta, una alumna dio como respuesta la b, que ya se había corregido y dicho que era la respuesta correcta a la 1. P6 reaccionó de la siguiente manera.

*P6: Ok, es la 1, ¿no? Puede ser, depende, pero normalmente hacer presión es así JUNTANDO LAS MANOS CON FUERZA es aplastar. ¿Qué puede ser la b?*

*A3 dio la respuesta correcta y entonces P6 explicó: Estrellar es un verbo general, como esto (mímica). También los coches utilizamos esto, estrellar, chocar.*

Para terminar P6 preguntó: *¿Están entendidas las palabras? ¿Qué significan?*

*¿Y qué otras palabras tenemos?* Y P6 preguntó a un alumno en concreto.

A3: *Echar*. (Era una palabra que no conocía.)

P6 contestó: *poner algo sobre otra cosa*.

A4: *Pelar*.

P6 decidió ofrecer la traducción al alemán: *schälen*.

A5: *Tenedor*.

Y A6 contestó: *se usa para comer, por ejemplo, pasta*. P6 ASINTIÓ CON LA CABEZA.

Cuando terminó la clase, P6 concedió unos cinco minutos para que la investigadora conversara con los alumnos de forma espontánea y los datos los exponemos a continuación.

## **PREGUNTAS DE REFLEXIÓN CON LOS ALUMNOS**

Investigadora: *En el trabajo de comprensión lectora de hoy había dos textos, ¿cuál es vuestra opinión sobre ellos. Por ejemplo, ¿el nivel?*

A1: *No eran difíciles*. LOS DEMÁS ALUMNOS ASINTIERON CON LA CABEZA O CON MONOSÍLABOS.

Investigadora: *¿Había problemas con el léxico?*

A2: *Sí, pero se entendió todo por el contexto*.

Investigadora: *¿No había palabras que dificultaban la comprensión?*

A3: *Picado*

Investigadora: *¿Y qué has hecho para comprender esa palabra?*

A3: *El contexto*

Alumna 4: *Con la profesora*

Investigadora: *¿Qué os parecía la longitud de los textos?*

A1: *Perfecto, corto es mejor*.

P6: *No les gustan los textos largos*.

Investigadora: *¿No pensáis que leer en español os ayuda a aprender español?*

A1: *Escuchar y hablar*

A2: *Yo prefiero la gramática y todo eso*.

A3: *Vocabulario y hablar*.

P6: *Leer no les gusta mucho, no hay tiempo.*

Investigadora: *¿Qué os ha parecido la tarea en la que tenías que ordenar el texto?*

A4: *Creo que he concentrado a cosas de la estructura y no del vocabulario. [sic]*

Investigadora: *¿Os ha gustado trabajar de forma individual, en parejas o grupos?*

A5 Y OTROS ASIENTEN. *No, en parejas está bien.*

Investigadora: *¿Normalmente leéis recetas para cocinar en vuestras lenguas?*

A6: *Solo a veces.*

Investigadora: *¿El tema del texto os interesaba?*

A7 Y OTROS ASIENTEN: *Sí.*

Investigadora: *¿Qué os ha resultado más difícil?*

A8 Y OTROS ASIENTEN: *El vocabulario.*

De este modo terminó la clase. La entrevista no se pudo realizar inmediatamente después porque P6 tenía otras clases y por ello se dejó hasta la tarde siguiente.

## **ENTREVISTA CON LA DOCENTE**

P6 mostró satisfacción sobre el trabajo de comprensión lectora. Dijo: *En cuanto a la planificación y la ejecución ha funcionado. Creo que el tema no era complicado a nivel de estructura. Sí que lo era el léxico y por eso hice ejercicios antes y después de léxico.* En cuanto a cómo creía ella que se habían sentido los alumnos, P6 contestó que *cuando estaban haciendo el rompecabezas bien, ocupados en ordenarlo. Al comparar en parejas me di cuenta de que había dos o tres puntos que no sabían dónde colocar y que discutieron sobre ello, pero lo solucionaron. Después abrieron el libro y lo comprobaron.* Se comentó también la actuación de la alumna que había salido de clase llorando y P6 explicó que es una alumna que tiene mucha ansiedad, que se encuentra con un nivel por debajo del resto de la clase y que ese día no se había sentido bien también por razones personales y de ahí su actuación. No lo dio demasiada importancia y no se habló más del tema.

P6 consideró que sí se habían cumplido las expectativas de la clase y añadió: *Me hubiera sorprendido lo contrario.* Lo único con lo que no estaba totalmente satisfecha es que *yo quería que sacaran el significado (de las palabras) del contexto y no pudieron y consultaron el glosario.* Según

como había transcurrido la clase P6 pensaba que el texto había funcionado bien y que *era apropiado, y además era parte de la unidad. El texto es fácil en estructuras gramaticales, pero no con el léxico.* P6 creía que los alumnos habían aprendido *vocabulario y el formato de la receta haciéndoles conscientes de la estructura del texto con los conectores de tiempo.*

P6 explicó que había cambiado la tarea del libro y añadido una tarea de comprensión *porque la tarea del libro me parecía muy fácil. Primero los chicos ya conocen el guacamole. Quizás (según estaba planteada la tarea en el libro) para responder a la tarea ni siquiera necesitan leer la receta porque pueden presuponer, pero si después les pides que escriban una receta entonces te tienes que ocupar del texto.* Respecto al texto que ofrece el manual respondió que *el texto era útil pero la tarea en sí me parecía que no les sacaba recursos. Por ejemplo, en la parte B cuando tienen los verbos para cocinar, yo fui un poquito más allá para que quedara claro.*

Según P6 las instrucciones iban siendo comprobadas *al verlos realizar la tarea visualmente. Con las instrucciones les ayudas a presuponer lo que se iban a encontrar y a formar la estructura, la tipografía del texto.* En cuanto a la corrección está fue hecha con el libro al comparar los textos que los alumnos habían ordenado con los que aparecían en el libro, y por eso no necesitaron una puesta en común.

Estaba también satisfecha con la dinámica que había tenido lugar: pleno-individual-parejas-grupo pleno, y sus argumentos fueron: *Los puse individual porque en parejas se ocupan de una manera diferente con el texto y es mejor que la lectura sea individual.* Comentando sobre la ayuda que les había prestado a los alumnos P6 dijo: *no les ayudé, pero hablé con ellos para algo de vocabulario y porque dos (alumnos) no se ponían de acuerdo. Algunos alumnos pedían comprobación.* P6 quería comprobar que todo estaba bien, *ya que al estar en parejas algunos tenían algo diferente.*

P6 confirmó lo que la investigadora había percibido y es que entre los alumnos muchas veces hablaban en alemán sobre todo *para comprobar vocabulario durante la tarea.* P6 aseguró, como también la investigadora había anotado, que ella en ninguna ocasión utilizó otra lengua que la meta.

En cuanto al trabajo de léxico P6 comentó que *la finalidad de la pre-tarea había sido activar y sondear y que algunas palabras que no conocían como “recipiente” aprendieran al menos que era un utensilio y luego en el contexto con la frase “se colocan los aguacates y se colocan en un recipiente” ya lo veían en el contexto. Cada quien tiene sus palabras clave, pero yo lo veía como un*

*ejercicio de activación y de focalizar hacia la receta. Es una preparación. Añadió: Ahora veo la finalidad de la segunda tarea prescindible para la comprensión del texto, pero en sí tiene su valor porque refuerza el texto. P6 dijo que veía cómo en la tarea los alumnos usaban el glosario que está al final del libro y entonces ella consideró que la tarea no funcionó 100% porque yo quería que sacaran del contexto el significado de todas las palabras y no lo hicieron. Además, añadió yo quería que dedujeran, pero la tarea era demasiado difícil. También se dio cuenta de que al ser una receta y tener que saber exacto el vocabulario era muy importante y se acababa leyendo de forma intensiva.*

P6 creyó que las estructuras gramaticales ayudaban a la comprensión del texto porque *son fáciles. Todo presente e impersonal*. A posteriori P6 consideró que *quizás tendría que haber vuelto a leer el texto identificando las estructuras*.

## INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LAS TRES HERRAMIENTAS

Antes de la lectura	
1. Presentación del texto: ayuda a la motivación y al componente afectivo	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
P6 les fue llevando poco a poco hacia el texto con varias actividades anteriores como una sopa de letras y varias preguntas generales sobre comida y restaurantes.	Todo estaba muy cuidado y enlazado y hubo una buena preparación para los textos.
2. Activación de los conocimientos previo de la lengua y del mundo	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
P6 hizo preguntas sobre comida y restaurantes: <i>¿Conocen algo de la comida española? ¿Conocen restaurantes españoles en Múnich?</i> P6 informó a los alumnos de que el texto era una receta y luego pasó con ellos a escribir en la pizarra las partes de la que se componía una receta.	Se activaba el conocimiento del mundo sobre la comida y la parte que más ayudó a la comprensión del texto fue cuando entre todos escribieron en la pizarra las partes de las que se compone una receta.
3. Trabajo del léxico	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
P6 les dio una nube de palabras y una tabla en la que se clasificaba el léxico en categorías.	Creemos que la nube de palabras fue una buena idea porque los textos eran cortos y eran palabras concretas que se necesitan para las recetas.
4. Instrucciones/ enunciados, su comprensión y comprobación	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Las instrucciones fueron dadas de forma oral, en la	

<p>lengua meta y ante el grupo pleno, pero los materiales para las actividades tenían también las instrucciones por escrito.</p> <p>Una alumna preguntó: <i>¿Es así? Porque no estaba segura de haberlo entendido.</i> Y P6 contestó: <i>Ya veremos</i>, porque quería ver si lo podía solucionar la alumna sola. No se volvió a comprobar si lo había entendido.</p>	<p>Esta alumna posteriormente se echó a llorar en la clase. Quizás su frustración por no entender comenzó aquí. En la entrevista P6 explicó que es una alumna que tiene ansiedad.</p>
<b>5. Propósito de la lectura</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>El propósito de la primera lectura se supone que fue global para colocar las partes del texto, que eran unas recetas, y estaban descolocadas.</p> <p>La segunda lectura fue para comparar los textos del libro con los que habían confeccionado los alumnos en la actividad anterior, es decir, la comprobación de la tarea.</p> <p>La tercera lectura fue para realizar la tarea que proponía el libro: De las dos recetas. ¿Cuál es más fácil? ¿Cuál vas a preparar? Es una lectura crítica.</p> <p>La cuarta lectura tuvo un propósito lingüístico, para que en contexto los alumnos sacaran el significado de algunas palabras.</p>	<p>Esta tarea la confeccionó P6 porque consideró que el trabajo del texto en el libro era insuficiente.</p> <p>P6 dijo: <i>Creo que la tarea no funcionó 100% porque yo quería que sacaran del contexto el significado de todas las palabras y no lo hicieron. Yo quería que dedujeran, pero la tarea era demasiado difícil. Al ser una receta, tenían que saber el vocabulario exacto, era importante y acabaron leyendo de una forma intensiva. Con lo que estamos de acuerdo y es también nuestra interpretación.</i></p>

<b>Durante la lectura</b>	
<b>1. Número y tipos de lecturas realizadas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>Hay tres lecturas:</p> <p>La primera individual y en silencio. Se supone que es global, para colocar las partes del texto que estaban descolocadas.</p> <p>La segunda lectura se hizo para comprobar que habían ordenado las partes correctamente.</p> <p>La tercera lectura para que, en contexto, los alumnos sacaran el significado de algunas palabras.</p>	<p>Nos pareció que todo fue muy apropiado y que la clase discurría con progresión hacia la comprensión cada vez más profunda del texto.</p>
<b>2. Dinámica de grupo e interacción entre los alumnos/ profesor/ recursos y sus efectos</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>La dinámica se repetía. Primero se leía de forma individual, después se trabajaba en parejas para comprobar y discutir y se terminaba con una corrección o puesta en común.</p>	<p>La lectura fue individual, pero durante el resto de la clase trabajaron en parejas y después en el grupo pleno. Las parejas estaban muy animadas e interactuando mucho.</p>



No hubo ningún tipo de interacción durante la lectura. Ni P6 preguntaba ni los alumnos parecían necesitar ningún tipo de aclaración. Tampoco hablaban entre ellos ni se les veía utilizar móviles para consultar léxico durante la lectura.	
<b>3. Ayuda de la lengua materna/otras lenguas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Los alumnos usaron en varias ocasiones la traducción entre ellos porque los textos, sencillos a nivel estructural contenían muchas palabras que no conocían. P6 las explicaba o ellos las adivinaban por el contexto, pero luego se veía que necesitaban una confirmación.	P6 insistió un par de veces en que hablaran en español, pero la investigadora piensa que hablaban en alemán para asegurarse de que comprendían el léxico concretamente y no nos pareció mal.
<b>4. Atención al léxico durante la lectura</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
P6 implicó a otros alumnos cuando se precisó la aclaración del significado de palabras.  P6 esperaba que los alumnos “sacaran” el significado de más palabras por el contexto y <i>vi que no podían</i> .	Nos pareció muy apropiado cómo P6 siempre intentaba que los alumnos dedujeran las palabras, pero ella las daba cuando veían que no podían.

<b>Después de la lectura</b>	
<b>1. Puesta en común y/o corrección</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Hubo una puesta en común en T1 y T2, porque estas trataban de activación o léxico.  T3: No hubo una auténtica puesta en común porque la tarea se corrigió al comparar el rompecabezas que habían formado los alumnos con el mismo ejercicio en el manual.	Fue muy correcta participando muchos alumnos.
<b>2. Comprobación de lo comprendido</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
P6 creyó que los alumnos iban comprendiendo el texto porque iban hablando y realizando la tarea.  En algunos momentos los alumnos al trabajar en parejas, llamaron a P6 para comprobar si lo que estaban haciendo estaba bien.	Está el caso de la chica que se puso a llorar, pero para la investigadora fue muy difícil valorar lo sucedido porque P6 salió con ella y luego ya se prefirió no hablar en profundidad del asunto. No obstante, en la entrevista, P6 contó que es una alumna con mucha ansiedad y cuando no comprende algo se pone muy nerviosa, pero que había hablado con ella y que ya estaba mejor.
<b>3. Feedback</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>

P6 los animó en todo momento y su feedback era decir correcto al corregir las preguntas.	El texto era sencillo y no se necesitaba más feedback porque los alumnos iban haciendo bien las tareas.
<b>4. Aplicación de lo comprendido</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
La aplicación de lo aprendido tuvo lugar fuera de clase porque P6 les mandó de deberes escribir una receta basada en la estructura del texto que habían leído.	Creemos que los alumnos fueron bien preparados a casa para escribir la receta.
<b>5. ¿Cómo se ayuda al alumno a reflexionar sobre cómo ha leído y cómo se ha sentido?</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Esto no tuvo lugar, pero pudo ser porque P6 sabía que la investigadora iba a hablar de ello con los alumnos.	La actuación de P6 llama la atención precisamente por lo que trata de favorecer la autonomía de los alumnos y que sean ellos los que construyan el significado con el input que les va proporcionando.

<b>Materiales y Tareas</b>	
<b>1. El texto: sus características e influencia en su elección</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>Texto:</b> Dos recetas sacadas del libro de texto <i>Aula</i> que se trabajaba en el curso.  Eran parte de la unidad que estaban trabajando. El tema de la comida mexicana y española les interesaba y su longitud y nivel eran apropiados.	Creemos que fue una excelente elección.
<b>2. Tareas propuestas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
T1: consistió en una nube de palabras que tenían que clasificar en columnas.  T2: P6 modificó la tarea del libro añadiendo una tarea de rompecabezas. Para ello escogió las distintas partes de las recetas, las recortó y las mezcló con las partes de otra receta.  T3: consistió en comparar los textos (los del libro con los que los alumnos habían confeccionado con la tarea de rompecabezas).	Las tareas fueron variadas, con cambios de dinámica y una buena progresión.
<b>3. Integración de destrezas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
En muchos momentos de la clase, a veces de forma improvisada tuvo lugar una interacción oral entre las parejas que trabajaban juntos.  Para deberes tenían que escribir una receta, por lo que se trabajaría la expresión escrita.	Creemos que la integración fue correcta. Los alumnos habían tenido un modelo de receta, se había estudiado la tipología de textos, así como el lenguaje necesario para poder ahora ellos confeccionar la receta.

<b>4.Trabajo del texto con objetivo lingüístico</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>P6 trabajó el se impersonal después del trabajo de comprensión del texto.</p> <p>Hubo trabajo de léxico al preguntar los alumnos algunas palabras que no entendían de los textos.</p>	<p>El se impersonal es una estructura que se usa en las recetas y que los alumnos debían usar en la expresión escrita al tener que escribir una receta para deberes.</p>

Después de haber contactado a la docente y enviado este análisis de la clase para su comprobación, P6 escribió: *Gracias por compartir las observaciones. Con este correo te confirmo el uso de las mismas para la publicación de tu investigación.*

#### 7.4.7. Observación número 7 (O7)

##### DATOS Y HECHOS

<b>Fecha</b>	16.06. 2016
<b>Hora</b>	17: 30/ 19:00
<b>Ciudad e institución</b>	Universidad TUM, Garching, Sprachenzentrum (Centro de Idiomas)
<b>Nivel</b>	Nivel B2
<b>Momento del curso/ programación</b>	A un mes del final del curso y los exámenes
<b>Datos sobre el docente</b>	Profesora 7 (P7): experimentada, autora de materiales y de nacionalidad española.
<b>Número de alumnos y características o perfil</b>	12 alumnos: 5 mujeres y 7 chicos (de 20 a 25 años). 10 alemanes, 1 chica turca (con gran dominio de la lengua) y 1 austriaca. Eran todos estudiantes de Técnica y 2 del programa Erasmus. Estudian español por interés personal, no es obligatorio, es una oportunidad que les brinda la universidad.
<b>Materiales</b>	El texto que leyeron pertenece a un libro de relatos cortos escrito por la misma docente. Los juegos online, el kahoot, el grupo de Facebook. Móviles
<b>Duración</b>	90 minutos sin descanso
<b>Resumen del contenido</b>	Se trataba de una clase basada en un capítulo del libro, que habían leído en casa, una historia sobre los judíos que vivieron en España hasta el s. XV y cómo guardaron las llaves de sus casas para poder volver un día.
<b>Objetivo de la comprensión lectora</b>	Fomentar la lectura extensiva a través de historias cortas.
<b>Material de la observación</b>	Parrillas, cuaderno de notas, fotos de los materiales.
<b>Otros comentarios</b>	Debido a enfermedad y viajes, no se pudo realizar la entrevista, pero se ha incluido la observación porque creemos que aporta datos interesantes.  Tampoco se pudo conversar con los alumnos porque P7 agotó el tiempo que se tenía previsto.

##### PROCEDIMIENTO DE LA CLASE

##### ANTES DE LA LECTURA

No sabemos lo que pasó antes de la lectura porque P7, en la clase anterior, mandó leer a los alumnos un capítulo de un libro como deberes. Es importante resaltar que este libro, que es un conjunto de relatos sobre temas culturales sobre España, ha sido escrito por P7. Los alumnos, como corresponde a una lectura extensiva, leen un capítulo del libro por semana, por lo que están ya

acostumbrados a este tipo de texto. La clase comenzó con el presupuesto de que todos habían leído el capítulo correspondiente.

## DURANTE LA LECTURA

Como hemos dicho anteriormente, esta tuvo lugar en casa, así que no podemos registrar ningún dato. El texto, como se puede ver en la foto, incluye un glosario con palabras clave y pequeñas explicaciones culturales.



Figura 46. Parte 1 del texto



Figura 47. Parte 2 del texto



Figura 48. Parte 3 del texto



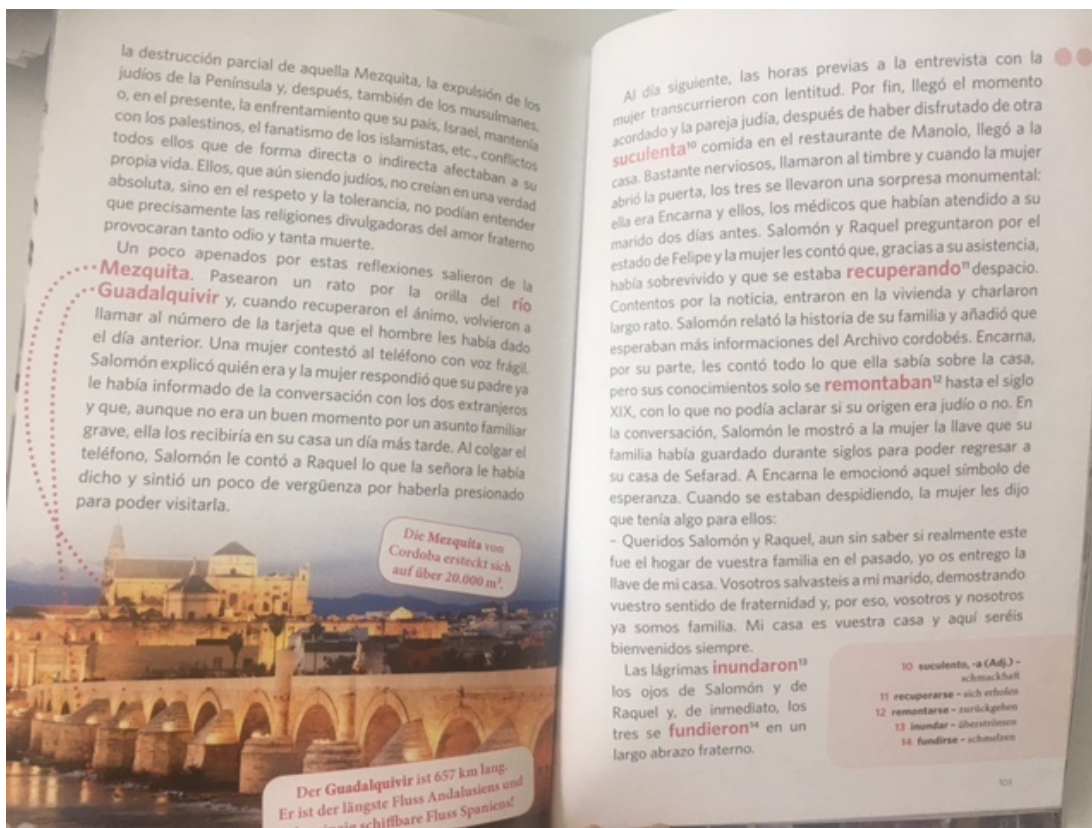


Figura 49. Parte 4 del texto

## DESPUÉS DE LA LECTURA

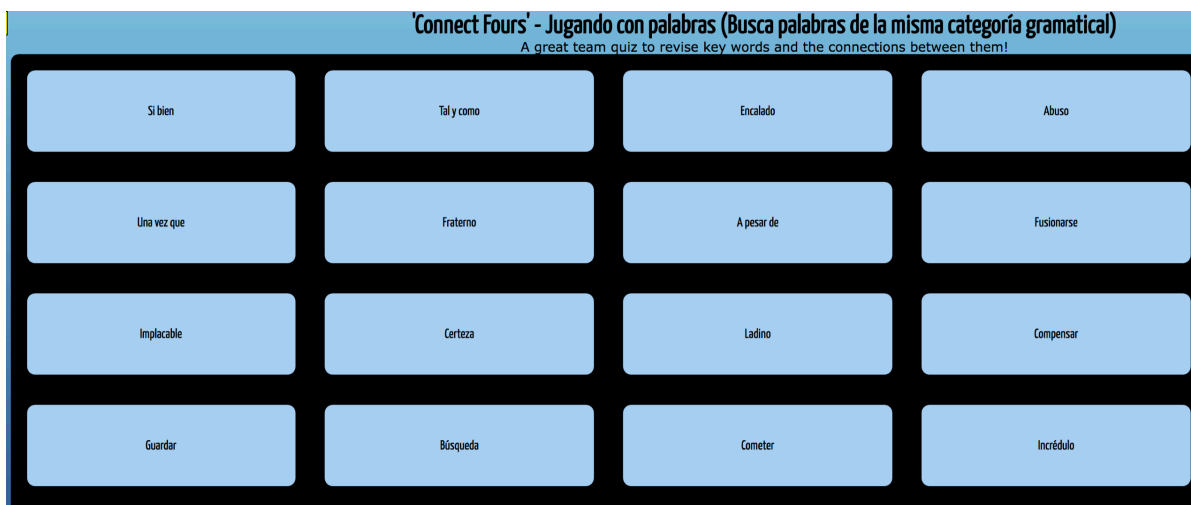
### TAREA 1 (T1)

P7 hizo estos comentarios después de leer el análisis de su clase:

*El objetivo era resaltar las palabras del texto con mayor dificultad de manera que los estudiantes comprobaran si las habían entendido realmente o no. En efecto, cuando preguntaron por los significados, salió a la luz que quizá sí habían entendido las palabras en el contexto, pero no conocían su significado con precisión.*

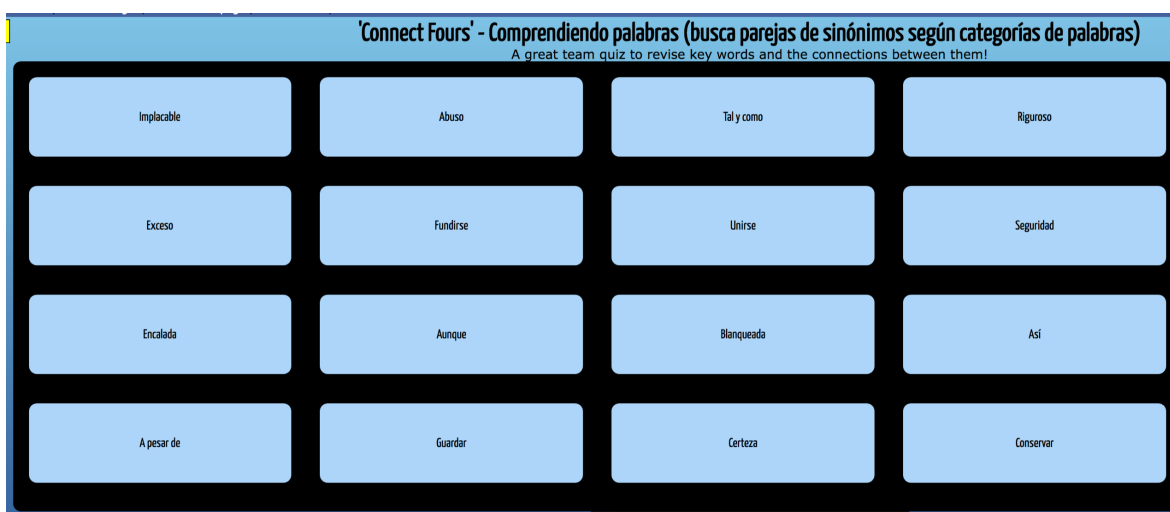
La primera tarea trataba de un ejercicio de léxico con algunas de las palabras que salían en el capítulo. Este ejercicio se realizó con el ordenador y P7 estaba sentada al frente de la clase porque necesitaba utilizar los mandos del ordenador y los alumnos trabajaban de forma individual. Había dos partes:

- 1) Un juego en el que se ponían las categorías gramaticales.



**Figura 50. Foto del juego de las categorías gramaticales**

2) Un juego de parejas de sinónimos.



**Figura 51. Foto del juego de sinónimos**

El juego consistía más en la práctica o evaluación de las palabras que en la presentación del léxico. De todas formas, algunos alumnos tuvieron dificultades con los significados y preguntaron:

*A1: ¿Qué es encalada?*

*P7: blanqueada*

*A2. ¿Qué es abuso?*

*P7: exceso*



A3: *¿Qué es implacable?*

P7: *riguroso*

Cuando los alumnos terminaron el juego, se hizo la corrección entre todos en el grupo en pleno.

## **TAREA 2 (T2)**

P7 hizo estos comentarios después de leer el análisis de su clase:

*El objetivo de esta tarea se dirigía exactamente a la comprensión lectora individual, para posteriormente abordar la comprensión del texto en grupo a partir de las preguntas dadas en fb.*

Era un juego de Kahoot confeccionado por la misma docente. Este juego consiste en que todos los alumnos se conectan a Internet a través de un código y pueden (con un periodo de tiempo muy corto) contestar la pregunta correcta entre cuatro opciones (ver fotos). Cuando se termina el tiempo asignado a cada pregunta, aparecen en la pantalla los nombres de los alumnos con la puntuación que van acumulando. Las preguntas estaban basadas en el contenido del capítulo. Esta actividad duró unos 20 minutos. En caso de no poder recordar los detalles que se preguntaban, P7 dio la opción de consultar el libro. Esto no sucedió (o al menos la investigadora no se percató) porque, debido a las características de Kahoot, al contestar a contrarreloj no había tiempo para consultar el libro. Las comprensiones de estas preguntas no fueron comprobadas y algunas palabras y el concepto de “anecdótico”, que salía en una de las preguntas, causaron algo de confusión en los alumnos.

Antes de comenzar con T2, P7 dio las instrucciones en la lengua meta, de pie, de forma oral y en el grupo pleno y todas a la vez. Los alumnos ya habían jugado más veces, por lo que las instrucciones no se tuvieron que comprobar porque todos ya lo conocían.



Figura 52. Foto 1 del juego de Kahoot



Figura 53. Foto 2 del juego del Kahoot

### TAREA 3 (T3)

T3 consistía en responder a una serie de preguntas por escrito en el grupo cerrado de la clase de Facebook. Las instrucciones orales fueron:

*P7: Vamos a tratar el relato 16, Las llaves de Sefarad. Utilizaremos la plataforma de Facebook porque es rápida y accesible. Y como todos no estáis en Facebook, por eso lo hacemos en grupos.*

También se dieron las instrucciones por escrito en el grupo de Facebook:

Caza del Tesoro 😊  
LAS LLAVES DE SEFARAD  
El trabajo de comprensión lectora está recogido en la webquest y el proceso que seguiremos será el siguiente:  
1. Leer la INTRODUCCIÓN  
2. Leer las PREGUNTAS  
3. Realizar de las actividades gamificadas propuestas en RECURSOS  
4. Responder a las PREGUNTAS, escribiendo las respuestas como comentarios a sus respectivas entradas en el grupo.  
5. Leer la GRAN PREGUNTA en la webquest y responder en el grupo.  
6. Leer la EVALUACIÓN y escribir los comentarios en su apartado del grupo.

**Figura 54. Instrucciones que aparecían en Facebook.**

Se tardó un poco en conseguir que todos los alumnos entraran en el grupo de Facebook (<https://www.facebook.com/groups/508412052682538/>) para estar conectados, pero se veía como los alumnos estaban muy motivados para hacerlo y (como comentó P7) *la tarea de hacer comentario de la lectura en un grupo de fb no era nueva para los estudiantes porque ya lo habían trabajado para otros relatos del libro*. Como no todos tenían ordenador, se formaron, de forma espontánea, grupos de tres o cuatro alrededor de los que lo tenían. Los alumnos contestaban a las preguntas en grupo en la nueva entrada, escribiendo un comentario. De este modo se integraba la destreza de la expresión escrita y, en algunos casos, de interacción escrita, con la comprensión lectora. P7 paseaba por los grupos y respondía a las preguntas que le iban haciendo:

A1: *¿Cuál es la diferencia entre ninguno y nadie?*

Hemos decidido escribir algunos de los comentarios que se escribieron en lugar de aportar las fotos para respetar la anonimidad de los alumnos.

Pregunta 1: *¿Qué viaje hacen Salomón y Raquel?*

Comentario 1: *Viajan de Tel-Aviv a Córdoba para buscar la casa de su familia. Tienen la llave antigua, como prueba de su origen sefardí.*

Comentario 2: *Hacen el viaje para buscar el legado de sus familias y revindicar su casa antigua en Córdoba.*

Un grupo de alumnos comentó: *Estamos de acuerdo con las respuestas.* A lo que otro grupo contestó: *Eso no vale.*

De esta forma, se realizaba una interacción escrita, aunque en la gran mayoría de los comentarios los grupos contestaban a la pregunta de P7 y no había más interacción entre ellos.

Pregunta 2: *¿Cuáles son los temas que aparecen en la historia?*

Comentario 1: *la familia, la religión, la gastronomía, la salud, la fraternidad...*

Comentario 2: *La historia habla del viaje, los sefardíes, el barrio judío de Córdoba, la arquitectura, la religión y la influencia de la religión en el mundo, la Judería, la comida tradicional, la Mezquita.*

Pregunta 3: *¿Qué acciones son anecdóticas en el relato?*

Hubo un pequeño problema porque una alumna contestó algo con lo que P7 no estaba de acuerdo, porque para ella no era anecdótico. En general, por los comentarios, se puede ver que los distintos grupos tenían ideas muy diferentes de lo que era anecdótico, mientras que en las otras preguntas más o menos escribieron siempre todos los alumnos la misma información.

Comentario 1: *El hombre que sufre el infarto era el marido de la actual dueña de la casa.*

Comentario 2: *El viaje en tren*

Comentario 4: *La comida de salmorejo y rabo de torro [sic] y el infarto de Felipe, el viaje en tren, la visita del archivo*

Comentario 5: *Que Encarna les ofresca [sic] la llave de su casa para demostrar [sic] su fraternidad*

Comentario 6: *La exploración de Córdoba y la comida*

Comentario 7: *Todas las acciones son importantes! [sic]*

Pregunta 4: *¿Cómo son los personajes de la historia? ¿Cómo te los imaginas? ¿Cuáles son sus actitudes?*

Vemos de nuevo las grandes diferencias entre los comentarios.

Comentario 1: *Raquel y Salomón son muy interesados en el origen de su familia y son solícitos porque ayudan a Felipe. Encarna también es una persona muy amable, generosa y es muy agradecida por la ayuda de os médicos. El padre de Encarna no les cree la historia aún así les da el número de su hija. [sic]*

Comentario 2: *Salomón y Raquel son idealistas y aventureros*

Comentario 3: *todos son entrañables, excepto el padre de Encarna, que además de “incrédulo” es frío y reacio con la pareja.*

Comentario 4: *Los dueños de la casa son típicos cordobeses. El hombre un poco obeso y la mujer una cordobesa guapísima y entrañable.*

Comentario 5: *Mayores (de avanzada edad), nostálgicos, carinyosos [sic]*

Pregunta 5: *¿Qué informaciones ofrece el relato sobre Córdoba? Imagínate el argumento de una historia en su Mezquita (época, personajes, acción ...)*

Comentario 1: *Mucha... queremos ir! Su historia, su cultura, sus patios, su comida típica, su gente...*

Comentario 2: *Para nuestra historia, etapa de la convivencia, una historia de amor entre una cristiana y un musulman. [sic]*

Comentario 3: *Asesinato en la mezquita con una llave en la mano (época:2016) tuturutu tuturutu. [sic]*

Comentario 5: *La Mezquita es la tercera más grande en el mundo. Cuándo los cristianos conquistaron la mezquita, un hombre mató a 1000 hombres. [sic]*

Al terminar de escribir los comentarios, las preguntas se pusieron en común para ser corregidas. En general tuvieron pequeños problemas porque no se ponían de acuerdo con las respuestas. Por ejemplo, cuando P7 les preguntó cómo se imaginaban a los protagonistas, los alumnos dijeron que tendrían entre treinta y cuarenta años y P7 dijo que se los imaginaba mayores.

P7 hizo estos comentarios después de leer el análisis de su clase:

*Aquí para mí fue interesante observar cómo yo había imaginado originalmente los personajes y cómo cada lector los percibe y los imagina de manera diferente. No quise criticar sus respuestas, sino constatar que una cosa es lo que el autor escribe y otra lo que recrean sus lectores. Y está bien así.*

#### **TAREA 4 (T4)**

Para terminar la clase, P7 hizo una pregunta final: *¿A dónde llegan Salomón y Raquel después de su viaje?* Los alumnos contestaron también en el grupo de Facebook. Como podemos ver los comentarios, los alumnos parecieron entender cosas diferentes.

Comentario 1: *Se han encontrado a ellos mismos ya que después de que su familia había expulsada, ellos ahora han sido acogidos por Encarna en su casa. [sic]*

Comentario 2: *A la casa de Encarna, en Córdoba.*

Comentario 3: *A la sinagoga*

Comentario 4: *Vuelven a Tel Aviv...*

Comentario 5: *A Sefarad, a sus orígenes.*

Durante todas las tareas P7 se paseaba por los grupos y explicaba las palabras que durante o después de hacer los ejercicios los alumnos preguntaban implicando siempre a los otros alumnos: *¿Alguien lo sabe?* A veces contestaba de forma individual paseando por los grupos, otras en la clase en pleno. Se veía a los alumnos muy motivados en todo momento y disfrutando de lo que estaban haciendo.

#### **ENTREVISTA CON LA DOCENTE**

Como hemos mencionado anteriormente, esta entrevista no tuvo lugar. No obstante, sí que hubo una conversación corta e informal al término de la clase (P7 tenía otra clase a continuación y solo unos minutos de descanso.) donde P7 hizo algunos comentarios sobre el transcurso de la clase y mostró su satisfacción por el trabajo de los alumnos. Los datos que se obtuvieron de este pequeño intercambio están recogidos en la tabla.

No obstante, quizás al no haber tenido la entrevista lugar, hubo algunos puntos en los que P7 o tenía una perspectiva diferente a la investigadora o los complementa. Recibimos los comentarios de P7 por correo electrónico el día 9 de agosto después de leer el análisis de su clase y los hemos añadido

en azul a lo largo de todo el análisis de la observación respetando donde P7 los había incluido. Estos estaban en el correo electrónico y por eso hemos decidido colocarlos aquí.

*Me he dado cuenta de que mi perspectiva del trabajo con ese grupo es a largo plazo, mientras que la tuya es a corto plazo porque, naturalmente, se trata de la observación de una clase. Por ejemplo, yo sé que a los estudiantes les gusta y lo pasan bien cuando trabajan con herramientas como kahoot o fb, pero para mí lo principal es observar cómo a lo largo del semestre van madurando en la lectura, comprensión e interpretación de los textos, cómo se van haciendo preguntas ellos mismos o cómo muestran su interés por temas y expresan sus emociones. Incluso, algunos siguen con la lectura en español después del curso porque les encanta. El contacto con esta dimensión literaria/cultural del español les amplía horizontes, la lengua se convierte en un instrumento de acceso a nuevas informaciones y emociones.*

## INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LAS TRES HERRAMIENTAS

Antes de la lectura	
<b>1. Presentación del texto: ayuda a la motivación y al componente afectivo</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
El texto era parte de un libro de historias que los alumnos conocían porque lo iban leyendo cada semana.	Creemos que a los alumnos les gustaba el libro en general, y la historia de esa semana en particular. Se les veía muy interesados, aunque al leerlo en casa no pudimos recoger ningún dato.
<b>2. Activación de los conocimientos previos de la lengua y del mundo</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
No tuvo lugar en la clase observada.	Repetimos de nuevo que al leerlo en casa no se pudo estudiar este punto.
<b>3. Trabajo del léxico</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
El capítulo tiene un glosario con las palabras clave en alemán, la lengua conocidos por todos.	No sé puede saber en qué medida este glosario ayudó a la comprensión del texto, pero P7 dijo a la investigadora que en general lo encuentran muy útil.
<b>4. Instrucciones/ enunciados, su comprensión y comprobación</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
No tuvieron lugar en cuanto a la lectura, pero sí para las tareas. Se hicieron en la lengua meta, de forma oral y a la clase en pleno. En la T4 también se dieron por escrito.	Creemos que las instrucciones fueron comprendidas. El juego del Kahoot, donde quizás son las más complicadas lo conocían porque ya lo habían jugado anteriormente. Para todas las otras tareas, P7 paseó continuamente por los grupos comprobando que

	estaban haciendo lo requerido y en el caso de la tarea en Facebook, se iba viendo en la pantalla lo que iban escribiendo, comprobando de esta forma indirectamente las instrucciones.
<b>5. Propósito de la lectura</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Comprensión global del texto, que es una historia.	<p>Los alumnos leyeron el relato en casa sin ningún tipo de tarea, por lo que podían haberlo hecho de una forma global para entender la historia en general.</p> <p>El problema fue que en clase se hizo un juego de Kahoot con preguntas concretas sobre el relato y lo que ocurrió fue que algunos alumnos no se acordaban o no se habían fijado precisamente en esa información. Lo mismo ocurrió con la T3, aunque en ese caso, los alumnos sí que tenían tiempo para consultar el libro. Creemos que las tareas cambiaron el propósito de la lectura que trataba de información más específica.</p> <p>P7 hizo estos comentarios después de leer el análisis de su clase:</p> <p>No sé si entiendo tu comentario, cada tarea tenía un objetivo diferente y la comprensión global del texto se realizó (o ese era mi propósito) con el trabajo en grupo en fb.</p>

<b>Durante la lectura</b>	
<b>1. Número y tipos de lecturas realizadas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
No se sabe, porque se hizo en casa, pero los alumnos tenían la opción de buscar información del texto durante todos los momentos de la clase.	El problema consistía en que los juegos se hacían de forma rápida y no daba casi tiempo a buscar la información en los textos, por lo que mucho de lo que contestaban era de memoria.
<b>2. Dinámica de grupo e interacción entre los alumnos/ el profesor/ recursos y sus efectos</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
La lectura tuvo lugar en casa, pero en la clase interactuaron mucho en las tareas en grupos. El juego de Kahoot fue individual.	Se les veía a los alumnos muy animados en todo momento interactuando y contentos en sus grupos.
<b>3. Ayuda de la lengua materna/otras lenguas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
No se sabe, porque se hizo en casa, pero durante las tareas los alumnos hablaban principalmente en la lengua meta. P7, excepto algunas traducciones de algunas palabras que iban saliendo y los alumnos	Como los alumnos leyeron el texto en casa, no se puede saber cuánto consultaron el glosario o los diccionarios para comprender el texto.



desconocían, utilizó solo la lengua meta.	
<b>4. Atención al léxico durante la lectura</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
No se sabe, porque se hizo en casa.	Insistimos que había un pequeño glosario y por supuesto en casa podían utilizar los recursos que quisieran.

<b>Después de la lectura</b>	
<b>1. Puesta en común y/o corrección</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>La T2 era una tarea de evaluación de lo comprendido del relato con el juego del Kahoot.</p> <p>En T3, los alumnos tenían que responder con entradas de Facebook a una serie de preguntas.</p>	<p>Algunos alumnos tuvieron dificultades y preguntaron algunas palabras a posteriori, porque durante el juego se tiene que elegir una opción, lo que se puede hacer sin comprender la palabra.</p> <p>Otro problema que surgió es que los alumnos daban unas respuestas que P7 no aceptaba porque no coincidían con lo que ella pensaba. Creemos que al ser P7 la autora del texto, ella tenía muy claras las respuestas, pero a veces se trataban de inferencias que los alumnos habían interpretado de forma diferente. No era incorrecto, porque no aparecía escrito en el texto, pero P7 no las daba por válidas.</p> <p>P7 hizo estos comentarios después de leer el análisis de su clase:</p> <p>No es exactamente así. No tengo el recuerdo de haber censurado las respuestas, lo que sí es cierto es que me gusta provocar, hacer pensar, razonar, que busquen argumentos y rebatan. No soy complaciente, pero sí respeto las opiniones de mis estudiantes y me importan mucho. Solo si una respuesta no es lógica, la discuto, pero precisamente en la TUM los chicos son muy inteligentes y siempre realizamos debates interesantes. Para mí es fundamental el pensamiento crítico y que sean capaces de argumentar.</p>
<b>2. Comprobación de lo comprendido</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Se hizo a través de la corrección de las preguntas.	Las preguntas eran muy selectivas y concretas y queda la duda de si los alumnos entendieron muchas cosas que no fueron preguntadas y quizás justamente no entendieron lo que les preguntaban, ya que ellos habían leído de una forma global.
<b>3. Feedback</b>	

Descripción de lo sucedido	Interpretación
Se hizo a través de la corrección de las preguntas.	Queda la duda de si los alumnos comprendieron la información que ellos no habían podido extraer en la puesta en común.
<b>4. Aplicación de lo comprendido</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Los alumnos aplicaban lo comprendido en el texto contestando a las preguntas que sobre el capítulo se hacían en el grupo de Facebook.	<p>Hubo pequeños problemas entre lo que comprendieron y trataban de aplicar los alumnos y las respuestas de P7 porque esta a veces interpretaba el texto de una manera diferente a la de algunos alumnos. Por ejemplo, una alumna no coincidía con la respuesta que la docente daba sobre la pregunta de “qué acciones eran anecdóticas”. Puede ser que las dos personas estuvieran utilizando distintos significados de anecdótico en este contexto o que realmente lo que es o no anecdótico en una historia es subjetivo.</p> <p>P7 hizo estos comentarios después de leer el análisis de su clase:</p> <p>Mi objetivo no era “lo anecdótico” en sí, sino que percibieran que en un relato corto cada palabra está pensada y medida y no hay lugar para divagar. Y precisamente quería transmitírselo porque había sido mi experiencia al escribir los relatos. No era cuestión de opiniones o valoraciones, era una experiencia que les podía transmitir la autora a los lectores. Creemos también que, aunque no aplicado directamente en la clase, el tema de la expulsión de los judíos de España, es una parte de nuestra cultura y que los alumnos al aprenderlo en el texto lo van a aplicar en algún momento futuro.</p> <p>P7 hizo estos comentarios después de leer el análisis de su clase:</p> <p>Fue muy interesante que eran temas que ellos desconocían y a partir de ese momento fueron más sensibles a las noticias. Para ellos la clase de español no es solo aprender la lengua o hacer un examen, sino cambiar de perspectiva y de temas y mirar de forma crítica el mundo. Es importante para ellos porque sus estudios técnicos están muy especializados y normalmente sin planteamientos críticos.</p>
<b>5. ¿Cómo se ayuda al alumno a reflexionar sobre cómo ha leído y cómo se ha sentido?</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
No tuvo lugar.	Quizás P7 pensó que esto se haría con la

	<p>investigadora, pero luego no hubo tiempo.</p> <p>P7 hizo estos comentarios después de leer el análisis de su clase:</p> <p>Como se fueron leyendo los relatos a lo largo del curso, los estudiantes fueron expresando sus sensaciones y sus reflexiones a medida que avanzaba la lectura. El día de la observación no dio tiempo a comentarios extra, pero en otras clases sí los hacían. Había estudiantes que disfrutaban mucho leyendo (también buenos lectores en su lengua nativa), y había otros a los que les interesaban más las informaciones, los temas y que reflexionaban sobre ellos. Los estudiantes a los que no les gustó el libro en algún momento dejaron de leerlo ya que era una actividad voluntaria, (pero fueron pocos).</p>
--	--

Materiales y Tareas	
<b>1. El texto: sus características e influencia en su elección</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p><b>Texto:</b> Un texto literario sobre la expulsión de los judíos de España y cómo han conservado las llaves de sus casas, parte de un libro y escrito por la misma P7.</p>	<p>Hay que decir que el texto era un capítulo del libro de relatos escrito por la misma P7 y que los alumnos van leyendo poco a poco.</p> <p>El texto era muy largo, pero no fue un problema porque los alumnos lo leyeron en casa. El nivel y el tema eran apropiados.</p>
<b>2. Tareas propuestas</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>T1: consistió en dos juegos: uno de clasificar palabras en categorías gramaticales y otro en emparejar sinónimos. Los dos se hicieron proyectando P7 el juego.</p> <p>T2: consistió en un juego de Kahoot con preguntas sobre el capítulo.</p> <p>T3: consistió en una serie de preguntas que se respondían como una entrada de blog en el grupo cerrado de Facebook.</p> <p>T4: consistió en una pregunta sobre el final de la historia.</p>	<p>Las tareas fueron motivadoras por lo novedoso, aunque llevaron más tiempo de lo planeado porque algunas, era la primera vez que lo hacían.</p> <p>Quizás el mayor problema consistió en que los alumnos leyeron de forma global el texto y las preguntas de Kahoot y las de las entradas de Facebook eran selectivas.</p>
<b>3. Integración de destrezas</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>Se integró la destreza de la expresión/ interacción escrita con la comprensión lectora al tener que participar por escrito en el grupo de Facebook.</p>	<p>Era muy motivador para los alumnos utilizar el Facebook para realizar una expresión escrita que resultaba muy natural. Se podrían haber realizado algún tipo de pregunta/tarea más provocadora en la que los alumnos hubieran tenido que interactuar más por escrito defendiendo sus diversas posturas y</p>

	<p>argumentos. Como estaba planteado, prácticamente en las respuestas a todas las preguntas cada grupo contestaba. En uno de los casos un grupo escribió: <i>Estamos de acuerdo con las respuestas</i>. A lo que otro grupo contestó: <i>Eso no vale</i>.</p> <p>P7 hizo estos comentarios después de leer el análisis de su clase:</p> <p>En este caso las preguntas estaban centradas en el contenido y significado del texto; en el caso de otros relatos que también comentaron por fb, las preguntas eran más personales, se les pedían ejemplos, experiencias y opiniones personales sobre los temas (lo que les gustaba mucho, claro). Pero aquí quise dar prioridad a la comprensión lectora como trabajo de grupo, no a las opiniones o experiencias personales.</p>
<b>4.Trabajo del texto con objetivo lingüístico</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>Se aclaró el léxico al hacer los alumnos algunas preguntas sobre palabras desconocidas de forma incidental. Con la primera actividad de emparejar sinónimos, sí que había un objetivo lingüístico.</p> <p>También hubo una actividad de clasificar estructuras gramaticales.</p> <p>P7 hizo estos comentarios después de leer el análisis de su clase:</p> <p>¿Te refieres a las categorías de palabras? Lo hice para activar en los estudiantes estos conocimientos lingüísticos: identificar adjetivos, conectores, sustantivos, verbos. Como son estudiantes técnicos no tienen muy presente las categorías gramaticales habitualmente y me pareció un ejercicio interesante para activarlo, partiendo de palabras del texto.</p>	<p>No era el objetivo de la clase y su trabajo fue solo para ayudar a la comprensión del texto. No obstante, se hizo una actividad de emparejar sinónimos, aunque luego no se siguieron trabajando o aplicando esas palabras.</p> <p>La investigadora no entendió bien el objetivo de esta actividad.</p>

Después de haber contactado a la docente y enviado este análisis de la clase para su comprobación, P7 escribió: *La investigadora tiene mi consentimiento para publicar el material de la observación realizada. En Erding a 9 de agosto de 2018*

#### 7.4.8. Observación número 8 (O8)

##### DATOS Y HECHOS

<b>Fecha</b>	20.06. 2016
<b>Hora</b>	10: 00/ 10:45
<b>Ciudad e institución</b>	Gymnasium Gilching. Este instituto es uno de los que proporcionan formación de profesores con prácticas y supervisión de las profesoras. Por lo tanto, el nivel de enseñanza está muy bien considerado.
<b>Nivel</b>	Los alumnos han estudiado tres años y se considera un nivel intermedio. Correspondería a un B1 en el Marco de Referencia Europeo de las Lenguas.
<b>Momento del curso/ programación</b>	Era la última semana del curso, antes de los exámenes
<b>Datos sobre el docente</b>	Profesora 8: formadora de profesores, muy experimentada y de nacionalidad alemana
<b>Número de alumnos y características o perfil</b>	17 alumnos: 11 chicas y 6 chicos de la clase 10 (15 o 16 años) Todos son alemanes y dos son bilingües: francés/alemán y español/alemán.
<b>Materiales</b>	Los materiales han sido confeccionados por la profesora con viñetas y un texto auténtico extraído de internet.
<b>Duración</b>	45 minutos
<b>Resumen del contenido</b>	Se trataba de una clase sobre la inmigración a través de unas viñetas y un texto.
<b>Objetivo de la comprensión lectora</b>	Hacer un resumen del texto
<b>Material de la observación</b>	Parrillas, cuaderno de notas, entrevista al docente inmediatamente después de la clase, conversación con el alumnado, fotos de los materiales.
<b>Otros comentarios</b>	Esta clase fue una de las muchas dedicadas al tema de la inmigración y los alumnos estaban familiarizados con el tipo de dinámica y tarea. Era el final del curso y además los alumnos llevaban ya tres años con la profesora.

##### PROCEDIMIENTO DE LA CLASE

Empezó la clase con todos los alumnos poniéndose de pie a un gesto de P8.

P8: *Buenos días, clase.* CON GRAN SERIEDAD Y RESPETO

Coro de alumnos: *Buenos días, profesora.* CON GRAN SERIEDAD Y RESPETO

##### ANTES DE LA LECTURA

## **TAREA 1 (T1)**

P8 proyectó un titular en inglés sobre Donald Trump que hablaba de la emigración (declaraciones de Trump sobre los inmigrantes) y que mostró con el retroproyector. P8 les hizo preguntas siempre refiriéndose con el nombre al alumno, es decir, no de forma voluntaria.

Ellos contestaban (siempre bien) y la docente decía: correcto. Solo en una ocasión uno de los alumnos no supo contestar porque no sabía lo que significaba *rapist* (recordemos que el titular era en inglés) y P8 preguntó al pleno de la clase:

*¿Quién lo sabe?*

A1: *Violar, quien viola.*

P8: *Ya, pero dame una frase completa.*

Entonces la alumna formuló la frase y se continuó.

Toda la interacción se realizó en la lengua meta y P8 estaba siempre al frente de la clase, de pie, con una actitud de autoridad y se percibía un gran respeto por parte de los alumnos. El titular en inglés sirvió de presentación al tema.

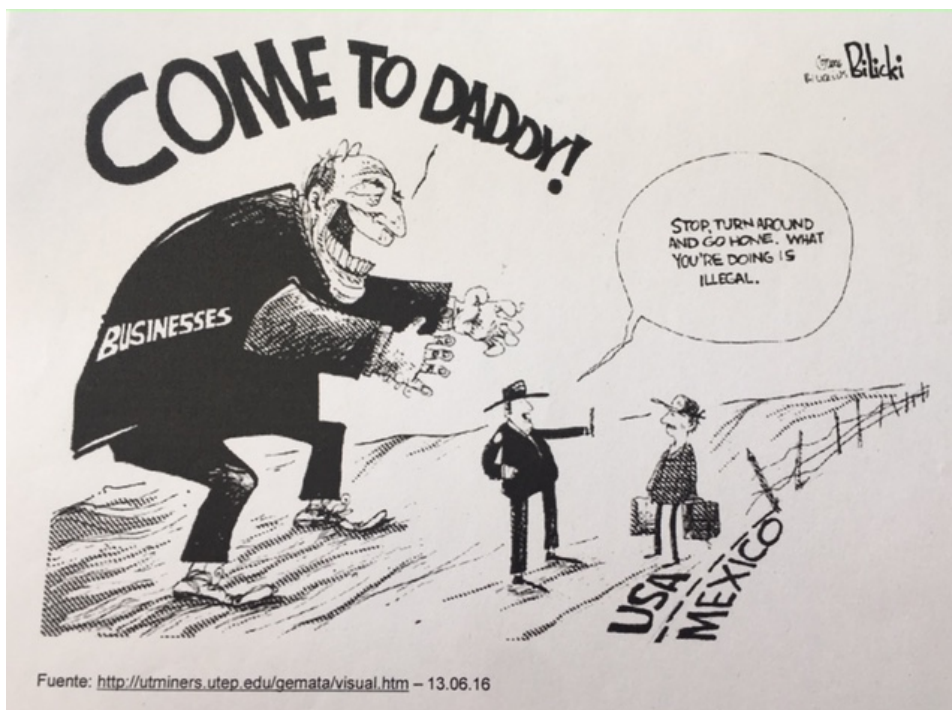
## **TAREA 2 (T2)**

P8, para pasar a la segunda tarea, dijo: *Vamos a ver que la realidad de EEUU no es así.*

## **DURANTE LA LECTURA**

Entonces P8 repartió los materiales. Las instrucciones para las tareas estaban escritas. pero, no obstante, mandó a una de las alumnas a leerlas en alto. P8 consideró que estaba todo entendido al no haber preguntas y entonces les dijo que tenían 7 minutos para realizar la tarea y que se lo recordaría un minuto antes de que terminara el tiempo.

1. Describe e interpreta la imagen.



2. Resume el texto.
3. Toma apuntes.
4. Habla con tu compañer@ e intercambiad las ideas centrales. Tomad apuntes.
5. Relacionad la imagen con el texto.

**Figura 55. Material realizado por P8 para trabajar con el texto.**

Mientras los alumnos leían el texto y realizaban la tarea, P8 paseaba para comprobar que lo estaban haciendo bien. La dinámica era individual, mientras leían, y después en parejas intercambiaban la información. La investigadora vio solo en dos ocasiones un intercambio entre P8 y alumnos, pero fue muy corto y no pudo ser registrado. Después en la entrevista P8 dijo que habían sido dos preguntas de vocabulario.

## 2. Texto:

### Atención inmigrantes: estas ciudades de EE.UU. los necesitan y los reciben con los brazos abiertos

Por Octavio Blanco, CNNMoney - 27 diciembre, 2015

La pelea por la inmigración en Washington se está poniendo cada vez más desagradable. Pero en muchas ciudades de Estados Unidos, se está desarrollando un escenario muy distinto: los inmigrantes están siendo recibidos con los brazos abiertos. [...]

5 [Un] estudio encontró que varias de las ciudades de Estados Unidos están buscando formas de integrar de mejor manera a los nuevos inmigrantes en un esfuerzo por ya sea revitalizar su economía (por ejemplo, St. Louis, Baltimore), calmar las tensiones entre los recién llegados y los residentes de largo plazo (Atlanta, Nashville) o acelerar el proceso en el que los inmigrantes se integran a sus comunidades al aprender inglés, conseguir empleo y comprar casas (San Francisco, Nueva York, Los Ángeles). [...]

10 Los inmigrantes están comenzando a revitalizar ciudades como Baltimore.

En un esfuerzo por atraer inmigrantes, la ciudad ofrece varias oportunidades para que ellos puedan adaptarse y establecerse financieramente más rápido. [...]

15 "Tenemos una ciudad que fue construida para 9.000 habitantes", dijo [el alcalde]. "A medida que los trabajos en la manufactura se fueron a lugares más económicos, aumentó el crimen, la reciente recesión se dejó sentir y la población de Baltimore fue reducida a más o menos 600.000 habitantes".

Según los datos más recientes del censo, casi 10.000 nuevos inmigrantes han llegado a Baltimore entre 2010 y 2014. La afluencia de inmigrantes está ayudando a que vecindarios en ruinas vuelvan a la vida. [...]

Fuente: <http://cnnespanol.cnn.com/2015/12/27/atencion-inmigrantes-estas-ciudades-de-ee-uu-los-necesitan-y-los-reciben-con-los-brazos-abiertos/#0> - 13.06.16

Figura 56. Texto sobre la inmigración en EEUU (las anotaciones en bolígrafo son de la investigadora y se debería ignorarlas)

## DESPUÉS DE LA LECTURA

### TAREA 3 (T3)

Después de leer y hacer las tareas de forma individual, los alumnos se intercambiaron la información y ya hicieron el ejercicio 5 en el que relacionaron la imagen con el texto. Fue en ese momento cuando se comentó el significado de algunas palabras. Por ejemplo, *brazos abiertos* (que P8 explicó ABRIENDO LOS BRAZOS o *revitalizar* (haciendo una traducción al alemán: *revitalisieren, stärken*).

Después del intercambio en parejas los alumnos pusieron los resultados de las tareas en común. De nuevo fue una alumna a la que P8 eligió la que dio las respuestas.

P8 corrigió en un momento dado la pronunciación. ¡Ojo, que es la industria! Es la pronunciación.

A2: ¡Ah, sí, perdón!



#### TAREA 4 (T4)

Para terminar la clase P8 les dio una plantilla para trabajar el léxico con las siguientes instrucciones escritas: *Intenta comprender las palabras con la ayuda de palabras de la misma familia u otros idiomas* y les dio tres minutos para realizar la tarea.

Vocabulario:

Intenta comprender las palabras con la ayuda de palabras de la misma familia u otros idiomas.

español:	palabras de la misma familia:	otros idiomas:	alemán:
desagradable			
un escenario			
un esfuerzo			
revitalizar			
calmar			
las tensiones			
los residentes			
acelerar			
establecer(se)			
la manufactura			
la recesión			
reciente			
la afluencia			
los vecindarios			

Figura 57. Material para la T4

## PREGUNTAS DE REFLEXIÓN CON LOS ALUMNOS

La investigadora solo dispuso de cuatro minutos para que, de una forma espontánea, pudiera hablar con los alumnos. Las preguntas que se les hicieron fueron: *¿Cómo os habéis sentido hoy en la clase? ¿Habéis podido comprender el texto y realizar las tareas?*

Algunos alumnos contestaron que era demasiado difícil para ellos y que por supuesto esto les causaba frustración e incluso a algunos alumnos angustia, al ver que otros alumnos sí van respondiendo y escribiendo. No obstante, sabían que era su problema personal y que lo que tenían que hacer es volver a leer el texto en casa más despacio y aprender más léxico.

## ENTREVISTA CON LA DOCENTE

P8 consideró que la clase había ido muy bien y que los alumnos (*como siempre*) se habían encontrado bien (*interesados y motivados, trabajando mucho, concentrados y abiertos de mente*) y pensaba que habían comprendido mucho porque terminó diciendo que era *una clase muy buena*. El objetivo de la clase era *hacerles ver con un pensamiento crítico la realidad de la inmigración*.

P8 intentó trabajar las imágenes con los chicos porque es parte de la programación y, aunque sabe que les cuesta mucho, ve que lo van aprendiendo. *Cuando empezamos con interpretaciones de imágenes les costaba muchísimo porque son muy jóvenes*. P8 era en todo momento consciente de la edad de los alumnos, y por ello creía que el texto era apropiado tanto en cuanto al tema como a la longitud y al nivel. *Quiero trabajar con ellos textos auténticos y ver su perspectiva*.

En cuanto a las tareas dijo: *estoy mezclando contenido: información y método para el examen*. No creía que la tarea les había ayudado directamente a comprender mejor el texto, pero quería que perdieran el miedo a este tipo de texto y tarea a través de la práctica y de este modo prepararlos para el examen. P8 añadió que los alumnos también aprendían: *Al escuchar a los compañeros. Yo preparo el tema de tal forma que cuando llegan al texto están en un contexto*.

P8 explicó que les había dado las instrucciones por escrito *para que puedan leerlas y no me tengan que preguntar a mí todo el tiempo*. Contó que antes a veces los alumnos leían el texto en voz alta pero que los alumnos le habían dicho que preferían no hacerlo porque no se concentraban.

P8 explicó su forma de trabajar: *Está así estipulado en la programación que en las clases 8 y 9 primero se presenta el léxico y la gramática y a partir de la clase 10 se presenta primero el texto y luego el léxico ya contextualizado*.

P8 respecto a la T3, del léxico, dijo que *he escogido las palabras que yo pienso que son las más difíciles, palabras nuevas*.

En la puesta en común, aunque pidió una voluntaria que lo hizo muy bien, ella repitió los tres puntos importantes del texto porque quería consolidarlo. Al ser preguntada si creía que todos los alumnos habían comprendido el texto (la investigadora tuvo la impresión de que esto no fue así), P8 contestó que era consciente de que no todos la seguían, pero que hay una programación, unos exámenes y ella tiene que adelantar con los que la sigan.

## INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LAS TRES HERRAMIENTAS

Antes de la lectura	
1. Presentación del texto: ayuda a la motivación y al componente afectivo	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Con el titular sobre Donald Trump y la viñeta en inglés.	Las viñetas siempre son motivadoras para la gente joven y al ser en inglés entendieron la ironía mejor porque su nivel de inglés es más alto que el de español. También es importante explicar que P8 es también profesora de inglés en el mismo centro e incluso la misma profesora para algunos de los alumnos.
2. Activación de los conocimientos previos de la lengua y del mundo	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
P8 trató de activar sus conocimientos previos con el titular y la viñeta. En clases anteriores habían tratado el mismo tema, por lo que iban simultáneamente repasando. No se habló del tipo de texto.	El tema de la inmigración y de Donald Trump incluso para estos alumnos tan jóvenes es conocido. Además, era un tema que ya llevaban tratando varias semanas desde diferentes perspectivas.
3. Trabajo del léxico	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
No hubo trabajo de léxico antes de la lectura del texto.	El léxico se trató después de la lectura y es porque P8 prefería trabajar las palabras contextualizadas.
4. Instrucciones/ enunciados, su comprensión y comprobación	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Las instrucciones se dieron por escrito y se mandó a una alumna que las leyera en alto para comprobar que todos los otros alumnos las entendían. P8 consideró que de esa forma no la tienen que preguntar todo el tiempo.	Realmente cuando son varias instrucciones es mucho mejor si los alumnos las tienen escritas y las pueden ir leyendo a medida que las necesitan. Se pudo ver la efectividad en esta clase.

5. Propósito de la lectura	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
La instrucción de P8 fue que leyeran para resumir el texto.	Resumir un texto es una de las tareas más difíciles y es importante que el texto se preste a ello. Este texto era ideal para resumir: no todos los inmigrantes son vetados en EEUU, sino que algunos habitantes, como en la ciudad de Baltimore, les invitan a venir.

Durante la lectura	
1. Número y tipos de lecturas realizadas	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
En principio solo se hizo una lectura del texto de forma individual, pero a medida que los alumnos iban realizando las tareas no se sabe cuántas veces leyeron el texto o partes del mismo.	Nos pareció que todo fue apropiado y que la clase discurría con progresión hacia la comprensión cada vez más profunda del texto.
2. Dinámica de grupo e interacción entre los alumnos/ profesor/ recursos y sus efectos	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Siempre era la misma dinámica: individual / en parejas / grupo en pleno.	La dinámica fue adecuada. La lectura individual permite su propio ritmo, la comprobación en parejas, sobre todo a estas edades, les da mucha seguridad. Se veía que los alumnos llevaban mucho tiempo trabajando con la docente y con la misma dinámica.
3. Ayuda de la lengua materna/ otras lenguas	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Se empleó la lengua meta continuamente y no fue necesaria la ayuda de su lengua materna, el alemán. En la primera actividad, las viñetas estaban en inglés.	Quizás es necesario explicar que en los institutos de Alemania se trabaja mucho la mediación y es bastante normal que en clases de segundas lenguas se trabaje con otras lenguas.
4. Atención al léxico durante la lectura	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Aquí es donde tuvo lugar la aclaración de dos palabras: <i>brazos abiertos</i> , que P8 explicó con mímica y <i>revitalizar</i> , con una traducción al alemán.	P8 paseó por la clase y los alumnos la preguntaron. No hay que olvidar que P8 lleva mucho tiempo trabajando con este grupo de estudiantes y conoce muy bien el léxico que van aprendiendo.

Después de la lectura	
1. Puesta en común y/o corrección	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
P8 preguntó a una alumna que salió al frente de la clase y con el retroproyector mostró su trabajo. De	Cuando las tareas no tienen una única solución es siempre más difícil la puesta en común, el corregir lo

esa forma se puso lo trabajado en común.	que cada alumno ha escrito. En este caso, se ofrecía una versión correcta y cada alumno tenía que decidir si coincidía con la suya.
<b>2. Comprobación de lo comprendido</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Como se ha dicho anteriormente, una alumna mostró su trabajo y no se vio lo que habían hecho los demás.	Durante la entrevista al tocar este tema con P8 dijo que sí que era consciente de que algunos alumnos no podían realizar las tareas satisfactoriamente, pero que son muchos alumnos y ella tiene que marcar el ritmo exigido y continuar con los que la siguen. Los que no, tienen que hacer trabajo extra en casa.
<b>3. Feedback</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
El feedback que se daba continuamente era decir correcto (eso es, bien, vale, estupendo, etc.) o no (aunque los alumnos que P8 preguntaba lo hacían siempre todo bien).	Quizás además de decir correcto, se podía haber explicado dónde estaba la información necesaria para las tareas para que los que no lo hubieran hecho bien se dieran cuenta.
<b>4. Aplicación de lo comprendido</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Los alumnos aplicaron algo de lo comprendido en el texto en cuanto que tenían que comparar el contenido del mismo con la imagen y hacer un resumen. Para deberes tenían que contestar al artículo leído.	Con seguridad en la carta que tenían que escribir al autor del artículo, los alumnos podrían aplicar lo comprendido en el texto.
<b>5. ¿Cómo se ayuda al alumno a reflexionar sobre cómo ha leído y cómo se ha sentido?</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
No tuvo lugar.	P8 sabía que la investigadora iba a dedicar unos minutos a hablar con los alumnos al respecto.

<b>Materiales y Tareas</b>	
<b>1. El texto: sus características e influencia en su elección</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>Texto 1:</b> el titular en inglés <b>Texto 2:</b> la viñeta en inglés <b>Texto 2:</b> un artículo de opinión, adaptado, sobre el tema de la inmigración.	Creemos que el titular y la viñeta fueron apropiados para comenzar la clase. Todos los alumnos conocían a Trump y su opinión sobre los inmigrantes.  El artículo de opinión era apropiado porque trataba el tema de la inmigración desde una perspectiva diferente a lo que suele salir en periódicos y revistas, es decir, una actitud positiva, No era demasiado largo, complejo y difícil, por lo que lo pudieron entender. Creemos que fue una excelente elección.
<b>2. Tareas propuestas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
T1: consistió en comentar un titular en inglés. Una ficha compuesta de varias tareas que	Las tareas fueron variadas, con cambios de dinámica y una buena progresión.

consistieron en: T2: resumir el texto. T3: tomar apuntes sobre las ideas centrales y discutir las con el compañero. T4: relacionar el texto con la imagen. T5: un trabajo del léxico.	En principio es difícil seguir la instrucción de tomar apuntes, y luego resumir, pero es que esta clase lleva trabajando desde hace mucho tiempo con la docente y repiten estructuras de clase, por lo que los alumnos ya saben lo que tienen que hacer.
<b>3. Integración de destrezas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Tuvo lugar una actividad de expresión escrita al tener que hacer los alumnos el resumen del texto.	La clase tenía una duración de 45 minutos y no se pudo hacer nada más.
<b>4. Trabajo del texto con objetivo lingüístico</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Solo se explicó algo de léxico necesario para comprender el texto.	No era el objetivo de la clase.

Después de haber contactado a la docente y enviado este análisis de la clase para su comprobación, P8 escribió: *Con esto confirmo que doy permiso de publicar el contenido, las anotaciones y la entrevista de mi clase de español del 20.06.2016 en el CPG Gilching.*

#### 7.4.9. Observación número 9 (O9)

##### DATOS Y HECHOS

<b>Fecha</b>	20.06. 2016
<b>Hora</b>	11.45/ 12:30
<b>Ciudad e institución</b>	Gymnasium Gilching. Este instituto es uno de los que proporcionan formación de profesores con prácticas y supervisión de las profesoras. Por lo tanto, el nivel de enseñanza está muy bien considerado.
<b>Nivel</b>	Los alumnos han estudiado dos años y se considera un nivel intermedio bajo. Correspondería a un A2+ en el Marco de Referencia Europeo de las Lenguas.
<b>Momento del curso</b>	Era la última semana del curso, antes de los exámenes.
<b>Datos sobre el docente</b>	P9: experimentada, formadora de profesores y de nacionalidad alemana.
<b>Número de alumnos y perfil</b>	13 alumnos: 10 chicas y 3 chicos, de la clase 9 (14 o 15 años). Todos eran alemanes. Normalmente son 22, pero ese día faltaban muchos alumnos.
<b>Materiales</b>	Material basado en el libro de texto, en la unidad que les correspondía trabajar, pero con una ficha anexa confeccionada por P9 para completar la tarea.
<b>Duración</b>	45 minutos
<b>Resumen del contenido</b>	Se trataba de una clase sobre el cine y una entrevista ficticia a un actor (Daniel Brühl), que es mitad alemán, mitad español.
<b>Objetivo de la comprensión lectora</b>	Comprender de una forma global una entrevista a un actor.
<b>Material de la observación</b>	Parrillas, cuaderno de notas, filmaciones con el I-phone, entrevista a la docente inmediatamente después de la clase, conversación con el alumnado, fotos de los materiales.
<b>Otros comentarios</b>	P9 conoce muy bien a sus alumnos porque lleva dos años trabajando con ellos. Era una clase muy simpática, motivada y abierta. Se permitió a la investigadora filmar con el móvil.

##### PROCEDIMIENTO DE LA CLASE

##### ANTES DE LA LECTURA

La clase comenzó con una pequeña conversación informal sobre actores y actrices y las películas que habían visto últimamente los alumnos, para introducir el tema del cine.

##### TAREA 1 (T1)

Hubo un trabajo de léxico previo específico sobre el cine y que consistía en una ficha con dos tareas. Primero los alumnos tenían que completar un mapa mental. Era una forma de activar el léxico que ellos conocían del cine porque lo habían visto en otra clase. En el mapa había un ejemplo

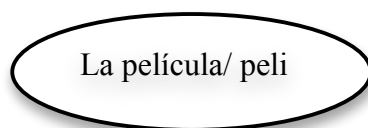
que era guion, el/ la guionista como modelo para lo que tenían que hacer. Segundo tenían de nuevo una tarea de trabajo de léxico donde tenían que relacionar el verbo con el complemento adecuado y el significado (en alemán, la lengua materna de todos los alumnos).

#### Unidad 6 A: Un actor europeo

Actividad de prelectura: vocabulario

a-Completa el mapa mental

el guion/ el-la guionista

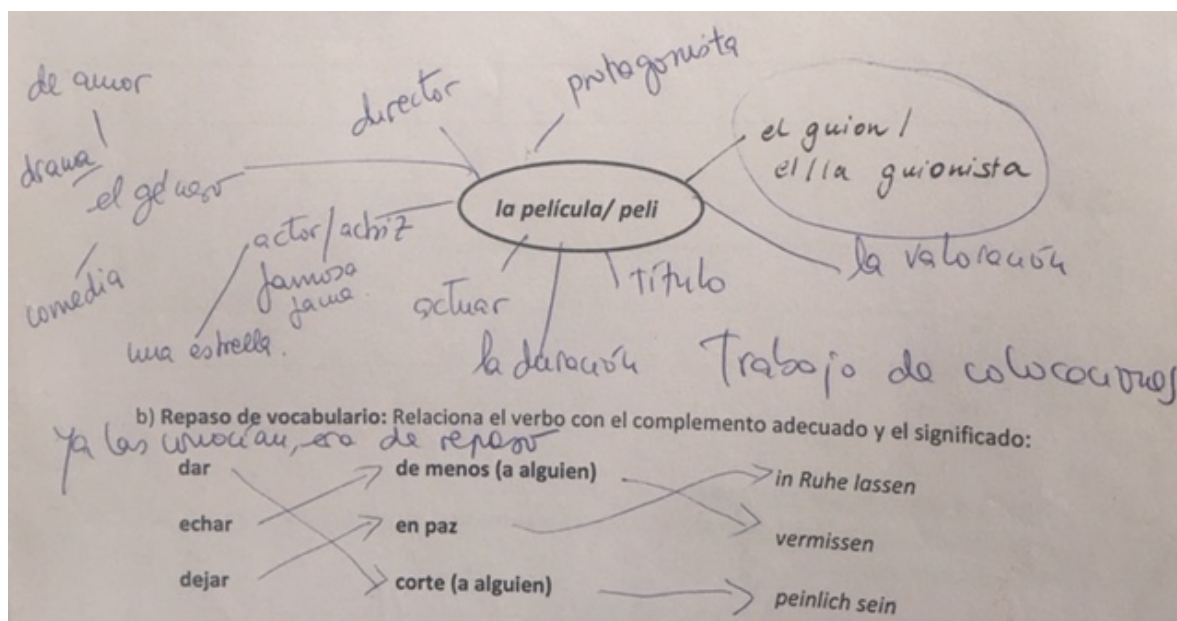


b- Repaso de vocabulario: Relaciona el verbo con el complemento adecuado y el significado:

dar	de menos (a alguien)	in Ruhe lassen
echar	en paz	vermissen
dejar	corte (a alguien)	peinlich sein

Figura 58. T1. Actividad de prelectura

Los alumnos trabajaron en grupos y al final de la tarea, lo pusieron en común y P9 escribió en la ficha según se lo iban diciendo. Este fue el resultado final:





**Figura 59. Mapa mental completo.**

## **DURANTE LA LECTURA**

### **TAREA 2 (T2)**

P9 proyectó una foto de Daniel Brühl, que los alumnos ya conocían porque es un actor medio alemán medio español muy popular en Alemania entre los chicos jóvenes porque el texto trataba de una entrevista a este personaje. El texto estaba extraído del manual que utilizan e hicieron la unidad que les tocaba ese día. Era una entrevista imaginaria con el actor Daniel Brühl. En realidad, era una entrevista escrita y había una audición por lo que los alumnos escucharon y leyeron al mismo tiempo. Las instrucciones se dieron antes de entregar el texto y de forma oral, en la lengua meta y en el grupo en pleno al frente de la clase. Estas fueron: *Página 107, ¿estáis? La primera vez nada más escuchar el texto, el vocabulario lo hemos visto, más o menos. Si hay algo, un pasaje que no entendéis, nada, que no os dice nada, luego me preguntáis. De momento no tenéis que contestar preguntas, nada más escuchar o más bien leer el texto y después vemos si hay un problema.*

Hoy tenemos en nuestro encuentro digital a este actor de nombre larguísimo: Daniel César Martín Brühl González Domingo. Ahora podéis hacerle preguntas:

5 Dani: Hola Daniel, como tú me llamo Daniel y también soy hijo de española y alemán. ¿Cómo lo llevas tú y qué le dices a la gente cuando te preguntan sobre este tema?

Daniel Brühl: A mí eso del nacionalismo me da igual. Me siento en casa en los dos países. A mí me gusta que me digan  
10 que soy un actor europeo.

Marian: Hallo Daniel! Te admiro mucho porque puedes trabajar en toda Europa. Además hablas español perfectamente, inglés y, por supuesto, alemán. Dime, ¿te pareció difícil aprender catalán también?

Daniel Brühl: No me costó mucho aprender catalán porque mi madre es catalana y entiendo  
15 el idioma muy bien, pero al principio me daba corte hablarlo yo mismo.

Nacho: ¿Qué echas de menos en Alemania de España y viceversa?

Daniel Brühl: Jamón de Jabugo y Bratwurst.

Manuel: Wie geht's Daniel? ¿Cómo empezaste tu carrera como actor?

Daniel Brühl: Empecé de pequeño a hacer teatro e hice mi primera peli a los 15. He  
20 aprendido mucho de gente con más experiencia.

Alex: Ya has escrito un guión. ¿Quieres ser guionista en el futuro o director de cine como tu padre?

Daniel Brühl: Me encantaría, creo que es uno de los sueños de casi todos los actores.

Pilar: ¿Sabes que tienes una página de Internet no oficial? Si es así, ¿cuántas veces la has  
25 visitado? (¡Di la verdad!)

Daniel Brühl: Me enteré porque me mandaron un email. Ya la he visitado. Pero hace mucho que no entro, lo siento mucho, me gustaría dejar más mensajes. Pero siempre me falta tiempo.

Mercé: Soy de Barcelona y estoy viviendo en Berlín. Te he visto varias veces en cafeterías.  
30 ¿Te gusta vivir tu fama de manera anónima o prefieres que la gente te reconozca en la calle? Lo pregunto para saber si puedo saludarte ...

Daniel Brühl: Puedes decirme «hola». Berlín es una ciudad bastante anónima. La gente te reconoce pero te deja en paz, pero si eres una persona simpática, tomamos un café, ¿vale?

Daniel Brühl: Muchísimas gracias por vuestros mensajes. Goodbye España!

© según: El Mundo, 2006 (texto adaptado)




Figura 60. Fotocopia del texto del manual que se trabajó.

### TAREA 3 (T3)

P9 había diseñado una tarea que les ayudara a comprender mejor el texto porque en el libro no había ninguna. Simplemente la instrucción en el manual pedía: *¿Quién es Daniel Brühl? Busca información en internet sobre él.*

P9 paseó por los grupos mientras los alumnos hacían la T3 para ver si había algún problema. Una vez contestó una pregunta de gramática, otra de vocabulario (qué significaba viceversa). Esto fue lo que hizo P9 para la puesta en común. Pidió a los alumnos: *¿Quién me quiere dar su solución?* Uno de los alumnos le dio la ficha y P9 la mostró con el retroproyector.

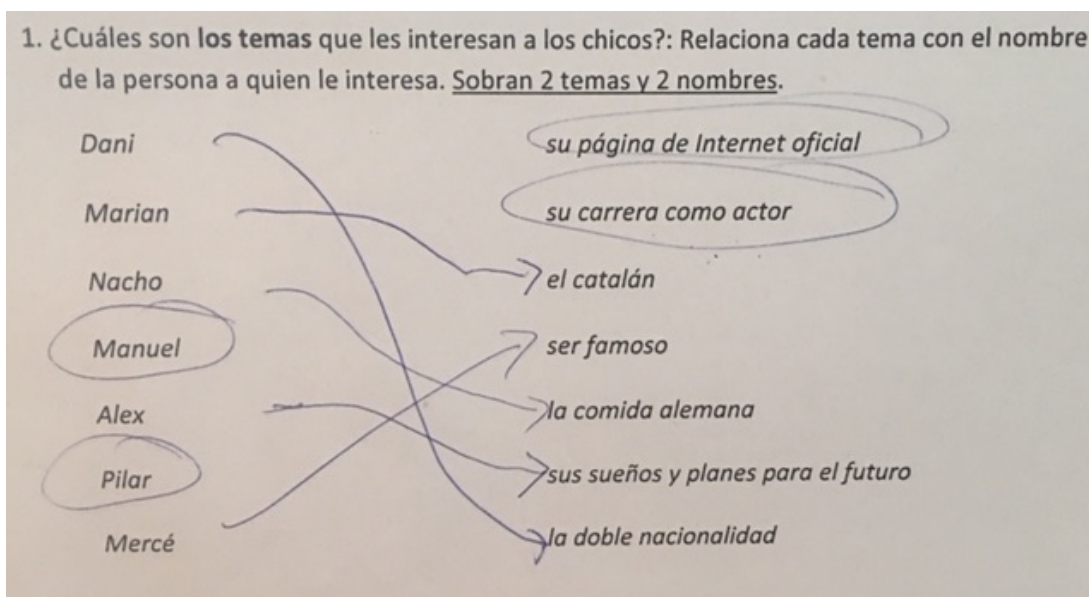


Figura 61. Tarea propuesta por P9 y completada por uno de los alumnos.

### DESPUÉS DE LA LECTURA

Lo primero que P9 hizo al terminar la audición fue preguntar si algún alumno tenía una pregunta sobre vocabulario.

A1: *¿Qué significa viceversa?*

P9: *Umgekehrt*

Después preguntó si había algo que no habían entendido y nadie respondió.

### TAREA 4 (T4)

Los alumnos volvieron a leer el texto, esta vez para completar los dos siguientes puntos de la ficha.

Unidad 6A: Comprensión de lectura D. Jakob-Fuchhuber

2. ¿Qué es lo que Daniel Brühl dice sobre estos temas?

---

---

---

---

---

---

3. ¿Qué sabemos de los chicos que entrevistan a Daniel Brühl?

---

---

---

---

**Figura 62. Preguntas sobre la entrevista, material confeccionado por P9.**

P9 se concentró primero en los temas que les interesaban a los chicos del libro. Entonces fue preguntando y entre todos, con una gran participación, lo fueron corrigiendo.

Después preguntó: *¿Qué sabemos también de las personas que preguntan? No de todas, pero de algunas tenemos información.* Les puso de nuevo en los mismos grupos y dijo: *No tenéis que escribir frases enteras.* Los alumnos lo completaron y P9 paseó por los grupos e iba corrigiendo.

### **TAREA 5 (T5)**

La clase terminó con una tarea de léxico que realizaron como parte última de la ficha confeccionada por P9.

**Repaso del vocabulario del texto:**  
 Sustituye el vocabulario subrayado en la siguiente entrevista con palabras del texto que significan lo mismo.

- Al final no has ganado. ¿Cómo te sientes / \_\_\_\_\_ ?

- Pues, no me importa / \_\_\_\_\_. Es que le tengo mucho respeto / \_\_\_\_\_ al ganador. Y él a mí, / \_\_\_\_\_

Claro que / \_\_\_\_\_ me había preparado bien para el partido, pero me resultó muy difícil / \_\_\_\_\_ concentrarme. Encima a mí me falta todavía algo de rutina / \_\_\_\_\_ - participé por primera vez en este campeonato.

Yo aún no soy famoso. La gente no sabe quien soy / \_\_\_\_\_ cuando me ve en la calle. Creo que para muchos es difícil / a muchos \_\_\_\_\_ vivir el hecho de ser famoso / \_\_\_\_\_ de manera anónima. A mí no me gusta que la gente sepa / \_\_\_\_\_ todo lo que hago.

Figura 63. Tarea sobre léxico posterior a la lectura

## TAREA 6 (T6)

Esta tarea, escrita en la parte última de la ficha decía: *Busca más información interesante sobre Daniel Brühl. En la próxima clase presentarás a este actor europeo en una charla de dos minutos.* Los alumnos realizaron esta tarea como deberes para la siguiente clase.

## ENTREVISTA CON LA DOCENTE

P9 estaba satisfecha con la clase porque creía que *se han cumplido los objetivos: Han conocido al actor, han repasado el léxico y han entendido la información del texto.* Su opinión fue que los alumnos habían trabajado bien y habían participado mucho y creía que las razones principales eran que: *les gustaba el tema y el texto no era demasiado difícil.*

También P9 pensó que el trabajo en grupos les había ayudado a comprender mejor: *Lo que me esperaba era que no todos lo hicieran bien, pero estoy contenta porque entre todos lo han sacado.*

Siguió comentando P9: *Creo que en conjunto lo que les ha ayudado a comprender el texto ha sido la prelectura y también ver que no necesitan todas las palabras. En la T3, había partes difíciles que tenían que leer muy bien el texto para explicarlo.* A posteriori P9 pensó que quizás se debía haber dado un modelo en la T4 para ayudarles.

Respecto a las estructuras gramaticales que aparecían en el texto, no se atendieron durante la clase, pero P9 dijo: *el problema es usarlas no entenderlas*.

## PREGUNTAS DE REFLEXIÓN CON LOS ALUMNOS

La investigadora tuvo unos minutos al final de la clase para poder hablar con los alumnos. Las preguntas que les hizo fueron: *¿Os ha gustado la clase, concretamente el texto y qué creéis que habéis aprendido?* Los alumnos levantaban la mano y contestaban sin ningún tipo de presión. Se les veía contentos, relajados. Dijeron, en resumen, que les había gustado mucho la clase, porque les interesaba el personaje del actor y ahora sabían más de él, porque habían trabajado en grupos y porque el texto y las tareas no habían sido demasiado difíciles y habían conseguido comprender el texto y completar todas las tareas.

## INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LAS TRES HERRAMIENTAS

Antes de la lectura	
1. Presentación del texto: ayuda a la motivación y al componente afectivo	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Para comenzar P9 comenzó una discusión con los alumnos sobre los actores y actrices que les gustaban y las películas que habían visto últimamente. Después P9 proyectó una foto del actor Daniel Brühl, que los alumnos inmediatamente reconocieron. También les preguntó por las últimas películas que habían visto de él.	Los alumnos estaban muy motivados y participativos en todo momento. Se notaba que era un tema que les gustaba y sobre el que podían hablar porque habían aprendido léxico sobre él.
2. Activación de los conocimientos previos de la lengua y del mundo	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Los alumnos hicieron dos pequeños ejercicios (T1), confeccionados por P9, para activar el léxico, que ya conocían porque lo habían visto en otra clase.	Hay que tener en cuenta que P9 conoce muy bien a sus alumnos con los que lleva dos años y sabe muy bien lo que ellos saben, lo que tiene que presentar y lo que tiene que repasar.
3. Trabajo del léxico	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Hubo una tarea previa sobre el léxico del cine antes de leer el texto.	No fue del todo pre-enseñar porque P9 pensaba que era vocabulario que deberían conocer, pero lo repasó por si acaso.
4. Instrucciones/ enunciados, su comprensión y comprobación	

Descripción de lo sucedido	Interpretación
Las instrucciones se dieron de forma oral y en la lengua meta, al frente de la clase y de pie. Como había varias tareas, se fueron dando una detrás de otra. De todas formas, también estaban las instrucciones escritas en la ficha que ella había confeccionado.	Nos parece un excelente recurso dar las instrucciones por escrito para que los alumnos las puedan leer y comprobar cuando las necesiten, pero que también se den de forma oral porque es una auténtica comprensión auditiva.
<b>5. Propósito de la lectura</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
P9 dejó muy claro en la entrevista el propósito o propósitos de la lectura del texto: <i>Han conocido al actor, han repasado el léxico y han entendido la información del texto.</i>  En realidad, fue una lectura selectiva que la tarea les invitaba a hacer.	Se puede decir que se cumplieron los tres objetivos porque en todo momento estaba muy claro lo que se tenía que hacer.

<b>Durante la lectura</b>	
<b>1. Número y tipos de lecturas realizadas</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Se hizo una lectura común, en silencio, y al mismo tiempo que leían, escuchaban la grabación. De todos modos, con seguridad, al realizar las T3 y T4 los alumnos que no hubieran entendido algún pasaje tuvieron la oportunidad de volver a leer y consultar con sus compañeros, porque estaban trabajando en grupos.	Leer y escuchar a la vez, es una actividad excelente para la pronunciación y la comprensión auditiva y no se hace con mucha frecuencia en la clase. El único problema que vemos es que existe un ritmo muy marcado y, por tanto, no respeta el ritmo y las necesidades individuales de los alumnos.
<b>2. Dinámica de grupo e interacción entre los alumnos /profesor/ recursos y sus efectos</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
La dinámica de la lectura fue individual, pero para el resto de las tareas, los alumnos trabajaron en los mismos grupos todo el tiempo y se ayudaban entre sí.	Quizás a mitad de la clase se podría haber cambiado la composición de los grupos para que los alumnos se movieran un poco y trabajaran con otros alumnos.
<b>3. Ayuda de la lengua materna/otras lenguas</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
P9 no utilizó en ningún momento la lengua materna de los alumnos (alemán) ni ellos con P9, pero sí que la utilizaron al trabajar en grupos.	P9 dijo que era consciente de que los alumnos hablaban en alemán a veces en los grupos, pero dijo en la entrevista que esto era normal y que lo importante es que las tareas las hacen en español.
<b>4. Atención al léxico durante la lectura</b>	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
No hizo falta, solo una alumna preguntó qué	P9 ya había previsto las palabras o colocaciones con las que podían haber tenido problemas y por eso en la

significaba <i>viceversa</i> .	T1 se trabajó el léxico que podrían desconocer y posteriormente a la lectura se afianzó el léxico con otra pequeña tarea.
--------------------------------	---

<b>Después de la lectura</b>	
<b>1. Puesta en común y/o corrección</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Se hizo pidiendo un voluntario que le diera su tarea hecha. La colocó encima de la mesa y esta se proyectó en la pizarra gracias a un retroproyector incorporado a la mesa. Lo corrigieron entre todos. No hubo ningún problema, ni se tuvo que explicar nada.	La puesta en común fue rápida y efectiva.
<b>2. Comprobación de lo comprendido</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Se podía ver por las tareas, sobre todo la T3, si lo habían comprendido o no.	Cuando los alumnos trabajan en grupos siempre es difícil saber quién entiende qué, pero estas tareas de comprensión de texto ayudan a cada uno de los alumnos. Había un ambiente tan distendido que seguro que se preguntaban entre ellos.
<b>3. Feedback</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Como todos lo hicieron bien, pues les felicitó por haberlo hecho tan bien, o sea, fue un feedback general y positivo.	Es verdad que en el trabajo en grupos se ayudaron entre sí, pero también hubiera sido importante saber (o al menos si no cada vez que se realiza una comprensión de lectura, sí de vez en cuando) lo que había comprendido cada alumno y dar un feedback individual.
<b>4. Aplicación de lo comprendido</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Los alumnos iban aplicando lo comprendido en cuanto realizaban las tareas.	Era una clase de 45 minutos. La unidad del libro continúa y con seguridad se aplicará lo aprendido en otra clase con más profundidad.
<b>5. ¿Cómo se ayuda al alumno a reflexionar sobre cómo ha leído y cómo se ha sentido?</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
No tuvo lugar, pero P9 sabía que la investigadora lo iba a hacer.	Los alumnos en la conversación con la investigadora dijeron que se habían sentido bien en todo momento y que habían podido, sin problemas, realizar las tareas.



<b>Materiales y Tareas</b>	
<b>1. El texto: sus características e influencia en su elección</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p><b>Texto:</b> fue tomado del libro de texto que se trabajaba en clase. Era una entrevista ficticia al actor Daniel Brühl.</p> <p>El nivel y la longitud eran adecuados. Como era parte de la unidad del libro estaba bien integrado en la secuencia.</p>	<p>Consideramos que, al ser una entrevista, esta no tenía las características de este tipo de textos y que los alumnos de secundaria deben estudiar la tipología de textos en más profundidad para aprenderla, pero se utilizó porque estaba en el libro de texto.</p>
<b>2. Tareas propuestas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>T1: consistió en hablar de la foto y de las películas que habían visto últimamente.</p> <p>T2: consistió en dos tareas de léxico.</p> <p>T3: consistió en leer el texto a la vez que se escuchaba para una comprensión global.</p> <p>T4: consistió en clasificar la información del texto.</p> <p>T5: consistió en una pequeña tarea de léxico que había confeccionado P9 para asentar el léxico de la entrevista.</p>	<p>Las tareas fueron variadas, con cambios de dinámica y una buena progresión. La T3 fue una lectura de contacto, mientras que T4 les ayudó realmente a comprender el texto.</p> <p>Quizás lo más interesante de resaltar es cómo P9 utilizó el manual, pero añadiendo tareas de comprensión y de trabajo de léxico.</p>
<b>3. Integración de destrezas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>En cierto modo se integraron la comprensión auditiva y la comprensión escrita al tener que leer y escuchar los alumnos al mismo tiempo la entrevista.</p> <p>Para deberes P9 les pidió preparar una presentación de dos minutos sobre el actor, por lo que se integraría la expresión oral.</p>	<p>Al tener la clase una duración de 45 minutos y trabajar el léxico y el texto, no había más tiempo para la integración de destrezas que podría haber terminado con la redacción de una entrevista y la puesta en escena de la misma.</p>
<b>4. Trabajo del texto con objetivo lingüístico</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>Se trabajó el léxico de antemano y a posteriori, pero no la gramática.</p>	<p>Hubo un excelente trabajo de repaso y presentación de nuevo léxico con las tareas confeccionadas por P9.</p>

Después de haber contactado a la docente y enviado este análisis de la clase para su comprobación, P9 comentó: *Me parece muy acertado hasta muy halagüeño (;-)) lo que escribes, y no tengo inconveniente en que lo publiques. Por lo tanto: Estoy de acuerdo con el análisis de la observación y te doy permiso para publicarlo.*

#### 7.4.10. Observación número 10 (O10)

##### DATOS Y HECHOS

<b>Fecha</b>	28.06. 2016
<b>Hora</b>	12.00/ 14:00
<b>Ciudad e institución</b>	Universidad de Múnich, departamento de Románicas
<b>Nivel</b>	Nivel C1
<b>Momento del curso</b>	La clase tuvo lugar a finales de junio y los estudiantes tienen las vacaciones a finales de julio. Faltaban dos semanas para los exámenes del segundo semestre.
<b>Datos sobre el docente</b>	Profesora 10: experimentada y autora de materiales. Es de nacionalidad española y con excelente conocimiento de la lengua materna de los alumnos: el alemán.
<b>Número de alumnos y perfil</b>	12 chicas: 11 alemanas y 1 armenia con un excelente conocimiento de alemán.
<b>Materiales</b>	Una imagen proyectada, un artículo adaptado del periódico “El País” y una ficha confeccionada por P10 para trabajar el artículo a posteriori.
<b>Duración</b>	90 minutos, con un pequeño descanso.
<b>Resumen del contenido</b>	Se trató a través de una imagen y después de un artículo del tema de la cultura: si hoy en día somos más o menos cultos que antes.
<b>Objetivo de la comprensión lectora</b>	Extraer ideas y argumentos de un artículo de opinión.
<b>Material de la observación</b>	Parrillas, cuaderno de notas, entrevista a la docente inmediatamente después de la clase.
<b>Otros comentarios</b>	Este grupo tiene un nivel alto. Son alumnas que estudian Románicas y la mayoría quieren ser profesoras de español.

##### PROCEDIMIENTO DE LA CLASE

Los primeros quince minutos de la clase se dedicaron al estudio de un texto visual y distintas tendencias de periódicos porque es parte de la programación del curso. Hemos decidido no recoger esta parte de la clase porque no hubo un trabajo de comprensión lectora.

##### ANTES DE LA LECTURA

##### TAREA 1 (T1)

P10 proyectó una imagen de un árbol que en lugar de ramas tenía objetos y símbolos y en el grupo en pleno pidió una interpretación de la imagen.



**Figura 64. Texto visual que proyectó P10 en la pizarra**

Las alumnas comenzaron a intervenir y entonces P10 enseñó otra imagen que decía “Cultura y Libertad” y les pidió que dieran también su opinión sobre ella.

P10: *¿Qué es la cultura? ¿Sois personas cultas?*

Las alumnas se sentían un poco confundidas, quizás porque no habían tenido tiempo para reflexionar antes de contestar las preguntas, pero intentaban participar.

La explicación de P10, al leer las anotaciones de la investigadora fue la siguiente: *Al usar las imágenes una segunda vez, me di cuenta de que el problema era que confundían “cultura” como costumbres de un país/comunidad, etc. con “cultura” como formación/conocimientos que tiene/adquiere una persona.*

## **TAREA 2 (T2)**

Mientras una alumna estaba respondiendo, P10 comenzó a repartir las fotocopias de los textos y a dar las instrucciones de forma oral, todas seguidas, de pie y en el grupo en pleno. En todo momento se utilizó la lengua meta exclusivamente tanto por parte de P10 como por las alumnas.

P10: *Vamos a intentar, vais a leer el texto con dos objetivos. El primero comprenderlo y el segundo fijaros en la estructura.*

No se trabajó el léxico hasta después de leer el texto.

## DURANTE LA LECTURA

Las alumnas leyeron en silencio sin ningún tipo de interacción. Se trataba de un artículo adaptado de *El País*. Notemos que no se trata del formato y diseño original del periódico español, sino de una reproducción realizada a partir del mismo; también hay algunos cambios lingüísticos para adaptar el original a la clase.

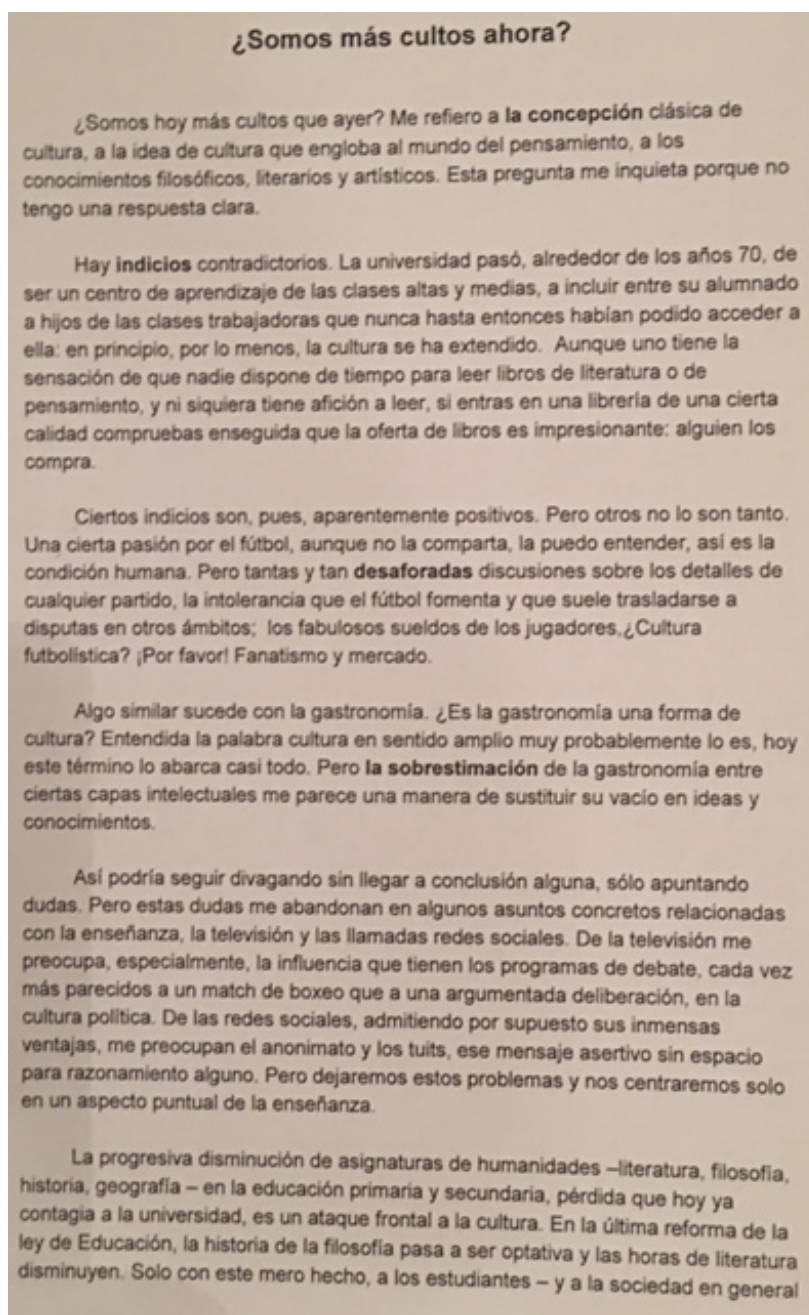


Figura 65. El artículo

## DESPUÉS DE LA LECTURA

Después de unos cuatro minutos de lectura, P10 comenzó a hacer preguntas:

P10: *¿Qué tal? ¿Difícil? ¿Tenéis alguna pregunta de vocabulario que no esté clara, que sea imprescindible?*

A1: *¿Qué es divagar?*

P10: *Es contar su opinión sobre diferentes temas.*

A2: *¿Abarca?*

P10: *¿Alguien lo sabe?* MIRANDO A TODO EL GRUPO Y ESPERANDO UNOS SEGUNDOS

No hay respuesta.

P10: *En alemán se dice: **umfassen***

A3: *¿Y contagiar?*

P10: *¿Alguien lo sabe?*

A4: *¿**Anstecken**?*

P10: *Sí, eso.*

## TAREA 3 (T3)

P10 entregó al alumnado una ficha escrita. Esta estaba dividida en tres partes, con los títulos de Léxico, Tipo de texto y eContenido. Las alumnas se pusieron a realizar las tareas de la ficha (que nosotros hemos unido bajo T3) mientras P10 paseaba por los grupos. En ese momento, les dijo que las preguntas sobre el tipo de texto las podían dejar para casa, así como la redacción de la carta, porque andaban ya mal de tiempo porque ese día la clase empezó un poco más tarde.

En los comentarios que hizo P10 después de leer las anotaciones de la investigadora, explicó: *La clase generalmente está preparada para que escriban en casa. El objetivo de la clase es más trabajar la comprensión textual y realizar una aportación de ideas que les ayude a redactar el texto.*

### Léxico:

1. Intenta encontrar con tu compañera un sinónimo o explicación de las palabras y expresiones marcadas en negrita.

*La concepción de la cultura*

*Indicios contradictorios*

*Desaforadas discusiones*

*La sobreestimación de la gastronomía*

*Abrirse paso*

2. Comentario de palabras desconocidas.

Tipo de texto:

3. ¿Puedes decir de qué tipo de texto se trata?
4. Marca con diferentes colores los argumentos que utiliza el autor.
5. ¿Puedes identificar una estructura?

Contenido:

6. ¿Qué tesis piensas que se acerca más a la idea del autor? Razónalo.

*La tesis del autor es que hoy somos menos cultos que antes.*

*La tesis del autor es que el fútbol y la televisión no son cultura, pero la gastronomía sí.*

*La tesis del autor es que el actual sistema educativo es un ataque contra la cultura.*

*Otra: .....*

7. Parece que el autor hace una diferencia entre lo que es cultura y lo que no. ¿Estás de acuerdo con esta división?
8. El autor habla de ataque frontal a la cultura; ¿por qué? ¿Estás de acuerdo con él?
9. ¿Somos más cultos hoy que ayer? Antes de redactar una carta con tu opinión al respecto, comenta con tu compañera qué puntos podrías tratar.

**Figura 66. Ficha confeccionada por P10 para trabajar el artículo**

Al ir realizando las tareas, las alumnas iban leyendo diversas partes del artículo para poder responderlas. Cuando hicieron la pregunta número 4, entonces volvieron a leer todo el artículo y esta vez iban resaltando con colores los argumentos que utilizaba el autor. Creemos que es interesante ver algunos ejemplos de lo que algunas alumnas resaltaron:



## ¿Somos más cultos ahora?

¿Somos hoy más cultos que ayer? Me refiero a la concepción clásica de cultura, a la idea de cultura que engloba al mundo del pensamiento, a los conocimientos filosóficos, literarios y artísticos. Esta pregunta me inquieta porque no tengo una respuesta clara.

Hay indicios contradictorios. La universidad pasó, alrededor de los años 70, de ser un centro de aprendizaje de las clases altas y medias, a incluir entre su alumnado a hijos de las clases trabajadoras que nunca hasta entonces habían podido acceder a ella: en principio, por lo menos, la cultura se ha extendido. Aunque uno tiene la sensación de que nadie dispone de tiempo para leer libros de literatura o de pensamiento, y ni siquiera tiene afición a leer, si entras en una librería de una cierta calidad compruebas enseguida que la oferta de libros es impresionante; alguien los compra.

Ciertos indicios son, pues, aparentemente positivos. Pero otros no lo son tanto. Una cierta pasión por el fútbol, aunque no la comparta, la puedo entender, así es la condición humana. Pero tantas y tan desafortunadas discusiones sobre los detalles de cualquier partido, la intolerancia que el fútbol fomenta y que suele trasladarse a disputas en otros ámbitos; los fabulosos sueldos de los jugadores, ¿cultura futbolística? ¡Por favor! Fanatismo y mercado.

Algo similar sucede con la gastronomía. ¿Es la gastronomía una forma de cultura? Entendida la palabra cultura en sentido amplio muy probablemente lo es, hoy este término lo abarca casi todo. Pero la sobrestimación de la gastronomía entre ciertas capas intelectuales me parece una manera de sustituir su vacío en ideas y conocimientos.

Así podría seguir divagando sin llegar a conclusión alguna, sólo apuntando dudas. Pero estas dudas me abandonan en algunos asuntos concretos relacionadas con la enseñanza, la televisión y las llamadas redes sociales. De la televisión me preocupa, especialmente, la influencia que tienen los programas de debate, cada vez más parecidos a un match de boxeo que a una argumentada deliberación, en la cultura política. De las redes sociales, admitiendo por supuesto sus inmensas ventajas, me preocupan el anonimato y los tuits, ese mensaje asertivo sin espacio para razonamiento alguno. Pero dejaremos estos problemas y nos centraremos solo en un aspecto puntual de la enseñanza.

La progresiva disminución de asignaturas de humanidades –literatura, filosofía, historia, geografía– en la educación primaria y secundaria, pérdida que hoy ya contagia a la universidad, es un ataque frontal a la cultura. En la última reforma de la ley de Educación, la historia de la filosofía pasa a ser optativa y las horas de literatura disminuyen. Solo con este mero hecho, a los estudiantes – y a la sociedad en genera

Figura 67. Ejemplo 1

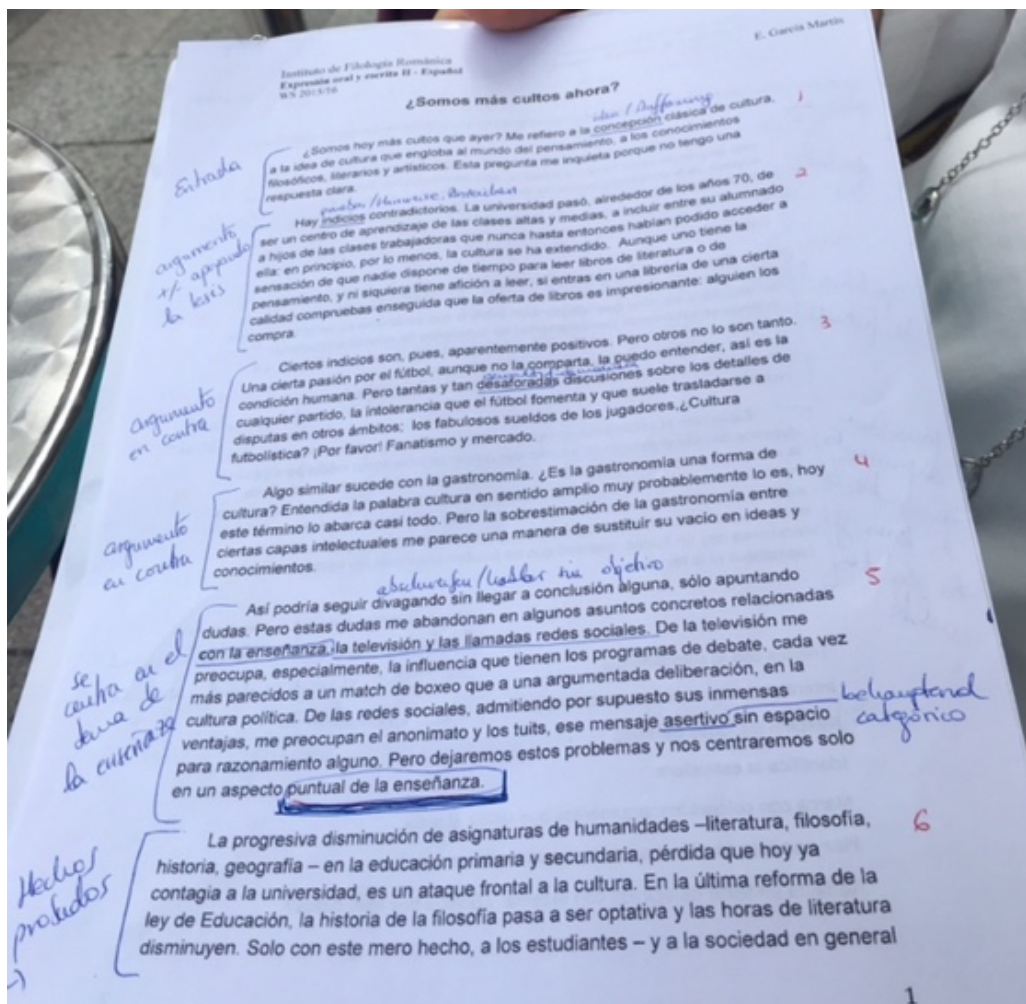


Figura 10. Ejemplo 2

Cuando las alumnas terminaron las partes de la ficha que había que hacer, entonces hubo una puesta en común, aunque con un poco de prisa porque se andaba mal de tiempo. Se tocaron no solo los temas por los que se había preguntado sino también otros que P10 había ido pensando al escuchar trabajar a los alumnos durante la realización de la tarea en grupos. P10 pedía voluntarias y, si no contestaba nadie, entonces ella decía los nombres. Las alumnas no estuvieron muy participativas y, como consecuencia, P10 tuvo que intervenir más. El apartado que más atención y participación creó fue el referente a la tesis del artículo.

Exceptuando un par de palabras que P10 tradujo para toda la clase, toda la clase tuvo lugar en la lengua meta y las alumnas intervinieron en español ante ella. En los grupos, a veces para aclarar dudas, utilizaron el alemán, su lengua materna.

Al final P10 preguntó si desconocían el significado de alguna palabra y, si alguna alumna hacía alguna pregunta, implicaba a las demás en las explicaciones.



P10 integró la destreza de la comprensión lectora con la expresión escrita porque les mandó escribir una carta al autor del artículo que habían leído, para deberes.

Aunque estaba previsto, al final no hubo tiempo para mantener una conversación con las alumnas.

## ENTREVISTA CON LA DOCENTE

A la pregunta sobre el objetivo de la clase, P10 contestó: *Mi objetivo era que hayan aprendido cómo se puede dar una opinión sobre algo y otra definición de cultura y culto.*

Dijo que se había sentido bien y que creía que los alumnos también. Añadió: *Me ha faltado tiempo y más reflexión. Tengo que ir por los temas muy corriendo. Debería haber profundizado más. También me ha faltado tiempo para la tarea, les he hecho correr un poco, pero era necesario porque les ha ayudado a reflexionar sobre el texto y para luego escribir una redacción.*

P10 explicó el procedimiento diciendo que: *la estructura de la clase es fija y, por eso, por ejemplo, las instrucciones han sido orales, en pleno, todas a la vez. Lo hacemos siempre así y ellos ya saben lo que tienen que hacer porque la estructura de la clase es fija.*

Respecto al trabajo de léxico, P10 comentó: *No he enseñado nada de léxico porque parto de la base que conocen todas las palabras.*

P10 en cuanto a la puesta en común de las tareas dijo: *La puesta en común es para que todos se enteraran de las ideas de todos, para ayudarles con la tarea final, que a la hora de escribir el texto tuvieran más ideas.*

## INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LAS TRES HERRAMIENTAS

Antes de la lectura	
1. Presentación del texto: ayuda a la motivación y al componente afectivo	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Se comenzó con la proyección de una imagen de un árbol que en lugar de ramas u hojas tenía símbolos de lo que significa la cultura.	La idea del árbol era muy bonita y la imagen también. Creemos que si las alumnas no participaron más se debió a que no entendían bien el propósito de la tarea, las preguntas que P10 hacía o porque no habían tenido tiempo para reflexionar sobre las preguntas, por ejemplo, unos minutos en parejas.
2. Activación de los conocimientos previos de la lengua y del mundo	
Descripción de lo sucedido	Interpretación

<p>A partir de la imagen se intentó activar lo que significaba <i>cultura</i>, que era de lo que trataba el texto.</p> <p>Muchos símbolos que aparecían en el árbol eran conocidos para ese nivel y podían hablar de ellos.</p> <p>P10 informó a las alumnas de que el texto que iban a leer era un artículo de opinión.</p>	<p>Las alumnas estuvieron poco participativas. Quizás habría que haber dado modelos, ejemplos, para animarlas a hablar, así como, decíamos anteriormente, tiempo en parejas.</p>
<b>3. Trabajo del léxico</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
No tuvo lugar antes de leer el texto.	Creemos que es interesante lo que dijo P10 en la entrevista respecto a preenseñar el léxico: <i>No he enseñado nada de léxico porque parto de la base que conocen todas las palabras.</i>
<b>4. Instrucciones/ enunciados, su comprensión y comprobación</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>Las instrucciones se dieron de forma oral, en la lengua meta y al grupo pleno: <i>Vamos a intentar, vais a leer el texto con dos objetivos. El primero comprenderlo y el segundo fijaros en la estructura.</i></p> <p>En la ficha que les entregó después del texto, las instrucciones estaban escritas.</p>	<p>El problema que a nuestro modo de ver surgió fue que se dieron las instrucciones mientras se entregaban los textos y algunos alumnos estaban más preocupados de recibir la fotocopia que de escuchar, por lo que empezaron a leer el texto sin un propósito determinado.</p>
<b>5. Propósito de la lectura</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>Los propósitos de las lecturas que marcó P10 fueron: primero leer para comprender el texto y después leer para fijarse en la estructura.</p>	<p>En primer lugar, no estamos seguros de que todas las alumnas oyeran las instrucciones y, de todas formas, su contenido (comprender el texto, fijarse en la estructura) era un poco vago. Nuestras sospechas se confirmaron porque, en la puesta en común, después de la lectura, a las alumnas se les veía algo confusas y sorprendidas por las preguntas.</p> <p>Creemos que los propósitos de lectura deberían haber sido más concretos y de ahí las instrucciones más específicas y operativas, sobre su contenido.</p> <p>Para poder comprender el texto se puede ayudar con tareas de comprensión</p>

<b>Durante la lectura</b>	
<b>1. Número y tipos de lecturas realizadas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Los alumnos realizaron en principio una lectura del texto completo en silencio y de forma individual. Al	Quizás el problema que hubo fue la falta de tiempo; se

realizar las tareas, volvieron a leer fragmentos del texto buscando la información o cuando buscaban los argumentos del autor, lo volvieron a leer completo para subrayarlo.	hizo todo de forma un poco apresurada.
<b>2. Dinámica de grupo e interacción entre los alumnos / profesor/ recursos y sus efectos</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Primero hubo un trabajo individual, después para comprobar las respuestas se pusieron en parejas y en la puesta en común, para corregir, en el grupo en pleno.	La dinámica era buena. Las alumnas se conocían bien y trabajaron bien juntas. El problema fue más la dinámica entre P10 y las alumnas, por la falta de tiempo que tenían para pensar las respuestas. A nuestro modo de ver, a veces tampoco entendieron bien las tareas.
<b>3. Ayuda de la lengua materna/otras lenguas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Se utilizó la lengua meta por parte de P10. Solo en alguna ocasión se hicieron traducciones de palabras: <i>abarcas</i> y <i>contagiar</i> .  Las alumnas hablaban en español con alguna frase y muchas palabras en su lengua materna: el alemán.	Nos pareció que se hablaba casi todo en la lengua meta y que las pocas referencias a la lengua materna (alemán) fueron apropiadas.
<b>4. Atención al léxico durante la lectura</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
El léxico se trató después de leer el texto, cuando P10 preguntó si había alguna palabra que no entendieran, y con una de las tareas de la ficha que les mandaba buscar sinónimos. Mientras leían no hicieron preguntas ni se les vio buscar en diccionarios o móviles.	Nos pareció acertado que no se pre-enseñara léxico y que se intentaran deducir las palabras nuevas por el contexto y con la tarea de sinónimos.

<b>Después de la lectura</b>	
<b>1.Puesta en común y/o corrección</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
No hubo tiempo para realizar parte de la ficha y P10 les avisó desde el principio diciendo que tenían que hacer en casa la parte final y la parte sobre el tipo de texto.  Se puso en común el apartado del léxico, que habían hecho bien.  La pregunta sobre la tesis produjo bastante interacción.  En cuanto a la pregunta siete: <i>Parece que el autor</i>	Creemos que la puesta en común ayudó a algunas alumnas a saber las respuestas correctas y a empezar a comprender el texto.  La pregunta sobre la tesis del artículo pareció resultar más interesante porque las alumnas participaron más. Creemos que quizás fue debido a que al darles tres opciones, las alumnas tenían un andamiaje para basar sus respuestas.

<i>hace una diferencia entre lo que es cultura y lo que no, ¿Estás de acuerdo con la división? Hubo poca participación.</i>	En la pregunta siete, las alumnas creemos que no sabían qué contestar.
<b>2. Comprobación de lo comprendido</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Se hizo en parte al poner la ficha en común.	Al poner las respuestas en común y contestar de forma voluntaria, no se podía saber quién había comprendido y quién no.
<b>3. Feedback</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
P10 iba diciendo si cada respuesta era correcta o no.	Creemos que es importante que los que no habían comprendido tuvieran un modelo de dónde estaba la información en el texto para la tarea.
<b>4. Aplicación de lo comprendido</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Los alumnos aplicaron algo de lo comprendido en el texto, en cuanto que tenían que comparar el contenido con la imagen y hacer un resumen.  No hubo tiempo para terminar las tareas. Para deberes tenían que contestar al artículo leído.	Creemos que el problema fue que el texto era un poco confuso. Podrían haber trabajado más y mejor con otro texto.  Con seguridad en la carta que tenían que escribir al autor del artículo, los alumnos podrían aplicar lo comprendido en el texto.
<b>5. ¿Cómo se ayuda al alumno a reflexionar sobre cómo ha leído y cómo se ha sentido?</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
No tuvo lugar.	En principio, aunque luego no hubo tiempo, estaba programado que la investigadora hablara con las alumnas al respecto.

<b>Materiales, Tareas e integración</b>	
<b>1. Influencia de la elección de texto</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>Texto 1:</b> un texto visual, una imagen de un árbol que simbolizaba la cultura y como ramas los componentes de la cultura.  <b>Texto 2:</b> un artículo de opinión sobre el tema del significado de cultura.	El texto 1 era muy bonito e indicado para hablar de la cultura y sus ramas.  El texto 2, creemos que el texto era algo vago y confuso. La longitud y el nivel eran apropiados para el grupo.
<b>2. Tareas propuestas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
T1: consistió en interpretar un texto visual.  En la ficha sobre el artículo de opinión:	A veces las preguntas de las tareas no estaban claras, y sospechamos que si los alumnos no contestaban era más bien porque no entendían lo que se esperaba de la pregunta que por la falta de comprensión del texto.

T2: consistió en un trabajo de sinónimos. T3: consistió en estudiar la tipología textual. T4: consistió en buscar la tesis del artículo. T5: consistió en una serie de preguntas.	Creemos que las tareas deberían estar al servicio del texto, sirven para comprenderlo mejor y no pueden tener una dificultad en sí mismas.
<b>3. Integración de destrezas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Para casa, P10, de deberes, mandó una tarea de expresión escrita, la redacción de una carta, basada en la comprensión del artículo.	Hubiera sido muy interesante realizar esta tarea como una expresión escrita colaborativa, pero no dio tiempo en clase.
<b>4.Trabajo del texto con objetivo lingüístico</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Hubo trabajo específico de léxico, pero en ningún momento se habló de estructuras gramaticales.	Creemos que el objetivo de la lectura no era lingüístico por lo que estos componentes quedaban subordinados a la comprensión del texto.

Después de leer las anotaciones de la investigadora P10 comentó: *En la siguiente clase se volvió a tratar el tema, se comentaron las preguntas y posteriormente, hubo un comentario de las correcciones.*

P10 dio su permiso a la investigadora *para publicar el análisis de la observación de mi clase en el marco de su proyecto de investigación y como parte de su doctorado sobre la comprensión lectora*

#### 7.4.11. Observación número 11 (O11)

##### DATOS Y HECHOS

<b>Fecha</b>	02. 03. 2017
<b>Hora</b>	11:00/ 12:00
<b>Ciudad e institución</b>	Georgia State University (Atlanta)
<b>Nivel</b>	Los alumnos eran la mayoría del tercer y algunos del cuarto año, lo que en EEUU se llama un 3301 y un 4000 y que corresponderían a un nivel B1.
<b>Momento del curso</b>	A punto de terminar el semestre
<b>Datos del docente</b>	Profesora 11: muy experimentada, doctora e investigadora en comprensión lectora, de nacionalidad española y con excelente conocimiento de la L1 de los alumnos (inglés).
<b>Número de alumnos y perfil</b>	13 alumnos: 8 chicas y 5 chicos, universitarios, entre 20 y 25 años, todos americanos, excepto una chica brasileña. Algunos alumnos tienen el español (variedad latinoamericana) como lengua de herencia (Heritage en la denominación del centro, referida a hijos de hablantes de español ya nacidos en EEUU).  La asignatura ni es obligatoria para todos, ni es para todos una segunda lengua. No todos tienen las mismas clases de español por semana porque están en programas diferentes. Algunos tenían una clase, otros dos o tres.
<b>Materiales</b>	Fotocopias de material confeccionado por la docente: texto y ficha de trabajo.
<b>Duración de la clase</b>	75 minutos
<b>Resumen del contenido</b>	Se continuó el tema del doblaje que había sido introducido la semana anterior a través de una película con la lectura de un artículo y varias tareas.
<b>Objetivo de la comprensión lectora</b>	Extraer información selectiva de un texto
<b>Material de la observación</b>	Parrillas, cuaderno de notas, pequeñas filmaciones con el I-phone a la docente, en clase (no hubo problemas en filmar a la docente, pero no estaba permitido filmar a los alumnos, solo sus voces y sin identificarlos), entrevista a la docente, conversación con el alumnado, fotos de los materiales.
<b>Otros comentarios</b>	Dos de los alumnos llegaron muy tarde a la clase y apenas pudieron incorporarse. Algunos de los alumnos hablan español en casa, son nacidos en EEUU y tienen un perfil bilingüe. El español es su lengua familiar, pero a nivel académico el inglés es mucho más fuerte. En conjunto era una clase muy heterogénea, con niveles muy diferentes, pero en la que, excluyendo a tres alumnos, todos participaban mucho y mostraban un gran interés por el tema y la clase.

##### PROCEDIMIENTO DE LA CLASE

##### ANTES DE LA LECTURA

##### TAREA 1 (T1)

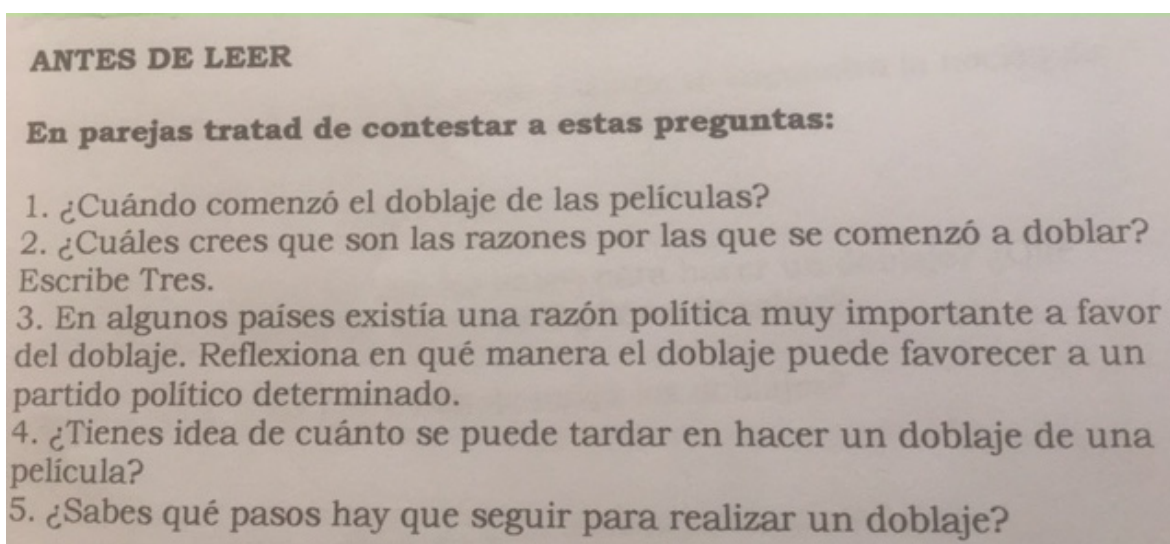
P11 comenzó la clase ligando el tema del texto: el doblaje, con la clase anterior en la que habían visto la película “Mujeres al borde de un ataque de nervios”, de Pedro Almodóvar, en la que los protagonistas son actores de doblaje.

Entonces P11 escribió en la pizarra la palabra: *El doblaje* y les preguntó: *¿Qué es el doblaje?*

A1 contestó: *Cuando una persona tiene que poner su voz en una película.*

P11: *Perfecto. ¿Cómo saben eso? ¿Qué hemos visto...? ¿Han visto películas con doblaje?*

Un minuto más tarde P11 les proyectó unas preguntas en la pizarra y dijo que trataran de responder lo que sabían en parejas.



**Figura 70. Material confeccionado por P11**

P11 les dejó unos minutos para que, de forma individual, leyeran y trataran de contestar las preguntas y después les dio la opción de agruparse en parejas o en grupos de tres y les dijo que discutieran las preguntas. Los alumnos se dispusieron a ello, pero unos cinco minutos más tarde P11 paró la clase porque se dio cuenta de que no conocían la palabra “tardar” y que era necesaria para responder a la pregunta 4.

Una vez aclarada la palabra, los alumnos siguieron discutiendo las preguntas y contestándolas en sus cuadernos mientras P11 paseaba entre ellos. Entonces les dijo que tenían que escoger un portavoz para informar de las respuestas del grupo y se hizo la puesta en común. P11 se colocó al lado de la pizarra para tomar notas.

En la puesta en común los alumnos dijeron las siguientes frases tratando de contestar a las cinco preguntas:

- 1) *Cuando hubo sonido / El doblaje comenzó en los años 20.*
- 2) *Para los espectadores extranjeros / para que pueden vender películas / para ahorrar dinero y tiempo / para no tener que filmar la película. [sic]*
- 3) *Puede ser que después de la segunda guerra mundial / mensajes secretos con el comunismo / cuando fue el tiempo del fascismo necesitaban ideas nacionalistas para controlar las personas en los países y ganar apoyo para la guerra. [sic]*
- 4) *Semanas / meses / una semana o dos / cuando tienen un script solo necesitan grabar su voz. / 10 horas/ 100 horas*
- 5) *Traducir el guion / buscar personas con voces apropiadas / tienen que conocer su personaje, expresar emociones*

## **TAREA 2 (T2)**

P11 les entregó el texto y les dijo que lo tenían que leer en silencio y de forma individual. *Vamos a leer un texto y el texto trata del tema “el doblaje”. Piense cada uno: ¿De qué cree que va a tratar el texto, qué información vamos a tener en el texto? A ver, un minuto piensen.*

Entonces P11 les entregó el texto, que tenían que leer y volver a contestar las mismas preguntas que antes, pero ahora con la información del texto.

### ***El doblaje***

*Con la llegada del cine sonoro se vio la necesidad de traducir los diálogos en las lenguas de los países que iban a comprar las películas. Como consecuencia el doblaje fue introducido muy pronto, entre los años 20 y 30, dependiendo de países.*

*Además del problema de entender los diálogos en otra lengua, existía un problema técnico porque las escenas exteriores estaban muy contaminadas con los ruidos ambientales por lo que debía doblarse en un estudio de grabación. A todo esto, hay que añadir que algunos actores y actrices famosos daban un muy buen resultado en la pantalla por su atractivo físico y fotogenia, pero eran malos actores, o poseían una fea voz y por eso algunas veces también eran doblados.*

*No podemos olvidar que en algunos países había también una razón política. A través del control y manipulación de los diálogos se podía ofrecer un mensaje más de acuerdo con la ideología. De esta manera no existía ninguna crítica, ni reflexión ante las normas establecidas. Por una parte, los temas incómodos eran fácilmente suprimidos y por otra las dictaduras, que siempre han luchado por una identidad nacional y una única lengua estándar, se favorecían de los doblajes. Entre los países que se apuntaron al doblaje se encuentran Estados Unidos, Alemania, Italia y España.*



*Los doblajes en español comenzaron en el año 1932, durante la República y se consolidaron a partir de los años sesenta. Gracias a la televisión, el cine pudo entrar en la intimidad de los hogares y fueron múltiples las series y películas que tuvieron que ser rápidamente traducidas.*

*En general se puede decir que los doblajes se suelen hacer de forma muy rápida. Una película se puede hacer en tres jornadas de seis horas y media. En menos de veinte horas se hace la traducción, la adaptación del guión, el minutado de las tomas y la elección de los actores. Pero por supuesto hay excepciones donde el doblaje dura mucho más.*

*Durante muchos años no se hablaba del doblaje ni de los actores que lo realizaban. Parecía que no existían. Ahora se ha puesto de moda el doblaje porque en algunas películas famosas de dibujos animados, actores muy famosos dan su voz a los personajes. Mencionemos, por ejemplo, a Antonio Banderas en su personaje del gato con botas en la película de Shrek. Muchos actores de doblaje se sienten ofendidos ante la publicidad de estos actores y reivindican su actuación también.*

**Figura 71. Texto sobre el doblaje**

Cuando P11 vio que los alumnos habían terminado, les dijo: *Antes de hablar todos van a trabajar con un compañero, van a discutir qué es lo que han acertado.* Entonces paró para preguntar: *¿Qué significa acertar?*

A1 contestó: *Como aprender* y P11 comentó: *Exacto, entender, saber la información, averiguar... Entonces van a trabajar con un compañero, van a discutir estas preguntas, ahora con las respuestas según el texto, y van a ver qué es la información que han aprendido. Después vamos a hablar todos juntos.*

Los alumnos, además de escuchar las instrucciones, las tenían con el texto que P11 les había entregado:

**¿Has acertado?** Ya has leído el texto. Comparte qué información sabías antes de leer y qué información has aprendido con la lectura.

Los alumnos se volvieron a poner en los mismos grupos para comparar sus respuestas y después lo pusieron en común en el grupo en pleno. P11 antes de la puesta en común insistió en que tenían que contestar lo que habían aprendido después de leer el texto.

En la pregunta 2, por ejemplo, respondieron:

A1: *porque es posible que un actor es muy guapo, pero tiene un voz feo.* [sic] RISAS

A lo que P11 reaccionó: *es decir que el pobre es guapo pero la voz es fea.*

A1: *Sí.*

A2: *Mucho ruido*

P11: *Ruido ambiental, ¿no? escenas que están afuera, que hay muchos coches, sí... ¿Qué más?* CON LAS MANOS LES INDICABA QUE SIGUIERAN COOPERANDO CON EJEMPLOS

A3: *Películas de dibujos animados...*

P11: *Es necesario, ¿no? Hay más, vosotros, ¿qué pensáis? ¿Qué otras razones da el texto para hacer doblaje? Sacha, tú dijiste algo...* APUNTANDO A LA ALUMNA CON EL DEDO

A4: *Vender*

P11: *Por razones comerciales... Si un país no habla la lengua no se puede exportar la película. ¿Alguno más? ¿No? Bueno...*

### TAREA 3 (T3)

P11 pasó entonces a realizar la T3 que tenían en la ficha que les había entregado:

**Empareja.** Discute con tu compañero cuál es la idea general de cada párrafo. Empareja cada párrafo con su idea general.

- |                |  |
|----------------|--|
| Párrafo 1 ____ | a. En qué consiste el doblaje            |
| Párrafo 2 ____ | b. Razones por las que surgió el doblaje |
| Párrafo 3 ____ | c. Consideración actual del doblaje      |
| Párrafo 4 ____ | d. Relación doblaje y política           |

#### Figura 72. Tarea 3

Esta tarea se había planificado en parejas, pero P11 decidió hacerlo en el grupo en pleno. Se corrigió entre todos en un par de minutos y no hubo ninguna discusión porque todos estaban de acuerdo.

Se dio por terminada la lectura y comprensión del texto y entonces P11 preguntó a los alumnos si había alguna palabra que querían saber.

A1: *Jornadas.*

P11: *A ver... ¿dónde está?* BUSCANDO EN EL TEXTO

A1: *Párrafo 4, segunda línea.*

P11: *A ver el contexto, a ver qué pensamos...*

A2: *¿Puede ser como **shift**?*

P11: *A ver, a ver...jornadas de seis y media. O sea, el trabajo dura, la jornada de trabajo es el tiempo, es la duración del trabajo. Pero fijaros qué curioso, se puede hacer en tres días en tres jornadas, increíble, yo no hubiese pensado que fuese tan poco.*

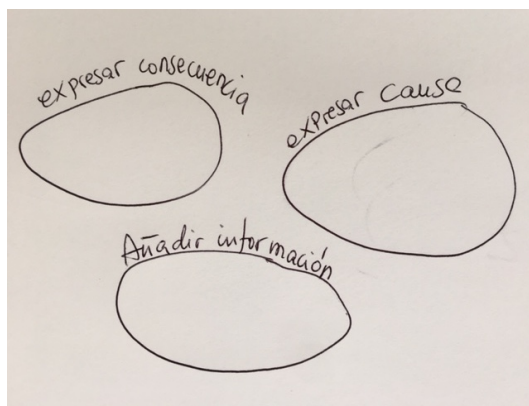
P11: *¿Algo más?*

A1: *Cuando dice... en plena república.*

P11: *¿Dónde está?*

#### **TAREA 4 (T4)**

Se terminó la clase con una pequeña tarea sobre conectores utilizando los que ya aparecían en el texto. P11 dibujó en la pizarra tres círculos y explicó lo que tenían que hacer porque no estaba en la ficha.



**Figura 73. Círculos que P11 dibujó en la pizarra**

P11: *¿Qué es una consecuencia? Algo pasa y por lo que pasa ocurre una cosa. Hay conectores de consecuencia. Hay conectores que expresan causa y hay que añaden información. Vamos al texto, hay una ayuda en el texto porque están en un color un poco diferente. Trabajen en grupos, busquen conectores de consecuencia, causa y para añadir.*

P11 pidió un voluntario de cada grupo para que salieran enfrente de la clase y escribieran los conectores que habían encontrado, una persona por cada círculo. Los alumnos los describían y los demás decían si estaban de acuerdo o no y dónde estaban en el texto.

## PREGUNTAS DE REFLEXIÓN CON LOS ALUMNOS

(Es importante decir que estas preguntas están mucho más trabajadas que en las observaciones anteriores. Habían pasado siete meses desde la última observación en Alemania (O10). Ya se había comenzado a interpretar y extraer los resultados de los datos.)

Al final de la clase se reservaron diez minutos para que la investigadora pudiera hablar con los alumnos. Se habían preparado unas preguntas, aunque se pensó que seguramente de forma inductiva saldrían otro tipo de preguntas o comentarios después de la clase. No se quería dirigir a los alumnos demasiado, por eso se preguntaba, pero se dejaba que contestaran de la forma que quisieran. También se les dijo que debían asegurarse de que entendían las preguntas bien en español, porque en todo momento se podía traducir al inglés, y que ellos al responder podían utilizar cualquiera de los dos idiomas.

Investigadora: *¿Qué os ha parecido como se ha introducido el tema antes de leer el texto?*

A1: *Me gusta tener las preguntas antes del texto.*

A2: *Me gustó pensar sobre lo que trata el texto antes de leer.*

A3: *Tener ideas, nos ayuda.*

A4: *Buena idea, es una manera más informal.*

A5: *Interesante comparar las ideas propias con las del texto*

A6: *Aprendes.*

Investigadora: *Entonces contrastabais lo que ya sabíais (conocimiento previo) con lo nuevo. ¿Y eso ayuda?*

A1: *Sí, es divertido.*

Otros alumnos mostraban acuerdo con un movimiento de cabeza.

Investigadora: *¿Qué habéis hecho cuando habéis leído el texto para contestar las preguntas?*

A1: *Cosas más concretas, ya sabíamos las preguntas.*

A2: *Buscar las respuestas*

Investigadora: *¿Por qué no preguntasteis las palabras que no entendíais antes? ¿Por qué la profesora tuvo que preguntaros si queréis saber el significado de alguna palabra? ¿Qué tal con empezar la clase con ocho, por ejemplo, palabras de vocabulario antes de todo?*

A1: *Sí y no*

A2: *Sí, para aprender palabras. No, porque distrae.*

A3: *Por ejemplo, en los vídeos de CNN (un material que utilizan frecuentemente en clase) no miro antes (se refería a un pequeño glosario que tienen con los materiales del vídeo) porque el contexto me ayuda a saber el significado de las palabras.*

A4: *Me gusta el vocabulario en las lecturas del libro porque me ayuda a comprender la definición de las palabras.*

A5: *Porque entendí, pero lo hice para añadir vocabulario. [sic]*

## **ENTREVISTA CON LA DOCENTE**

La entrevista se hizo posteriormente a la clase. P11 estaba muy satisfecha y creía que se habían cumplido los objetivos: *Han aprendido sobre el doblaje, lo que consiste, cómo surgió. También cosas puntuales de cultura y a hacer una lectura selectiva, a buscar en el texto la información de las preguntas* y también se habían cumplido las expectativas.

P11 se sintió muy bien y creía que los alumnos también se habían sentido bien. *Veía que era un tema interesante, que les gustaba, un tema actual que pueden hacer conexiones con su cultura, que era fresco, dinámico, con un propósito. También aprendieron vocabulario.*

*Salió muy bien porque ellos tenían una buena actitud y estaban abiertos.*

P11 creyó que el texto resultó apropiado, así como el tema, la longitud y el nivel.

P11 opinó que quizás hubo demasiadas tareas en la ficha y pasó a analizarlas:

Las T1 y T2, *muy bien.*

La T3 *fue redundante. Lo de relacionar los párrafos no era necesario. Yo pensé que les podría haber ayudado porque era para ayudarlos a la idea principal de cada párrafo.* Pero después P11 se dio cuenta de que no había sido necesario y dijo que de cambiar algo en la clase sería esto.

T4: *La de los conectores. Estaba bien pero ya nos faltó tiempo.* P11 pensó que la idea era buena pero no estaba bien diseñada y sobre todo les costó mucho encontrar las palabras en el texto porque no estaban las líneas numeradas.

Respecto a las instrucciones dijo: *las di de esa manera porque me parecían claras y porque conozco a mi clase. Sé que entienden porque reaccionan a ellas, están acostumbrados y las hemos repetido muchas veces.*

*La dinámica también me ha parecido bien. Primero individual, después en grupos o en parejas. Les dejo para que intercambien ideas.*

*Les he ayudado cuando me han preguntado lo que no entendían. Por ejemplo, la palabra “jornadas” o la expresión “en plena República” o “tardar”, que me preguntó una chica en el grupo pequeño cuando hacían la tarea.*

*No utilicé apenas la lengua de los alumnos, bueno dije **shift**, por ejemplo, para explicar la palabra turnos.*

*El léxico creo que estaba a su nivel y que no les hacía falta que yo pre-enseñara palabras y que no fue ningún impedimento.*

Las estructuras gramaticales y la ortografía, dijo P11, que no influyeron *nada de nada*.

*La puesta en común fue superdinámica, amena, divertida, interesante.*

## INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LAS TRES HERRAMIENTAS

Antes de la lectura	
1. Presentación del texto: ayuda a la motivación y al componente afectivo	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Hubo dos recursos. Uno, enlazar el tema del doblaje con la película de Almodóvar, que acababan de ver en la clase anterior. Otro, una tarea con preguntas sobre el texto.	Los alumnos estaban muy motivados e interesados. Es siempre aconsejable el enlazar unas clases con otras, aplicar lo que se va aprendiendo.
2. Activación de los conocimientos previos de la lengua y del mundo	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Mediante una tarea escrita en la que se preguntaba a los alumnos sobre sus conocimientos sobre el doblaje. No se habló del tipo de texto.	Esta tarea resultó muy efectiva, porque activó los conocimientos que ya tenían y después de leer el texto pudieron compararlos con los que habían aprendido.
3. Trabajo del léxico	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
No hubo.	Se optó por trabajar el léxico después.
4. Instrucciones/ enunciados, su comprensión y comprobación	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Se dieron las instrucciones de forma oral, en la lengua meta y al grupo pleno, aunque al haber confeccionado P11 una ficha, también tenían los alumnos las instrucciones por escrito.	Los alumnos siguieron perfectamente las instrucciones en todo momento.
5. Propósito de la lectura	

Descripción de lo sucedido	Interpretación
El propósito de la lectura fue extraer información específica (llamada también selectiva) del texto tipo: cuándo, por qué, etc., a través de unas preguntas que trabajaron los alumnos antes y durante la lectura.	Los alumnos sabían de antemano la información que les era necesaria extraer del texto para ir contestando a las preguntas. Además, pudieron comprobar lo nuevo que habían aprendido con el texto al comparar las respuestas de antes y después de la lectura.

Durante la lectura	
1. Número y tipos de lecturas realizadas	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Los alumnos realizaron en principio una lectura del texto en total en silencio y de forma individual. Puede ser que, al realizar las tareas, volvieran a leer fragmentos del texto buscando la información.	Nos pareció que todo fue muy apropiado y que la clase discurría con progresión hacia la comprensión cada vez más profunda del texto.
2. Dinámica de grupo e interacción entre los alumnos / profesor/ recursos y sus efectos	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Los alumnos leyeron de forma individual, e incluso trataron de contestar las preguntas primero solos, después ya compartían y discutían siempre en la misma pareja o grupo.	P11 les había dado la elección de trabajar desde el principio en parejas o grupos.
3. Ayuda de la lengua materna/ otras lenguas	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Se utilizó la lengua meta, excepto en pequeñas ocasiones que se hacían traducciones de palabras para la comprobación de la comprensión.	Se vio durante toda la clase un gran esfuerzo por parte de los alumnos para hablar siempre en español.
4. Atención al léxico durante la lectura	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Los alumnos no preguntaron, pero mientras leían, P11 paró la clase porque se dio cuenta de que no conocían la palabra “tardar” y que era necesaria para responder a la pregunta 4.	Creemos que, aunque en principio es preferible no interrumpir durante la lectura, en alguna ocasión, si no se ha explicado antes una palabra importante para comprender el texto y los alumnos la desconocen, no está mal interrumpir, siempre que no ocurra varias veces.

Después de la lectura	
1. Puesta en común y/o corrección	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
P11 les dijo que buscaran un portavoz para que la puesta en común fuera más efectiva.	La puesta en común fue muy efectiva e interactiva.
2. Comprobación de lo comprendido	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
La comprobación se realizó en la puesta en común de las respuestas a las preguntas.	Fue difícil saber sobre los alumnos que participaban menos si habían comprendido o qué habían comprendido del texto.

<b>3. Feedback</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
La puesta en común se hizo con los alumnos que iban participando, pero no hubo una atención personal a lo que algún alumno no hubiera entendido ni una explicación de los voluntarios que iban corrigiendo explicando cómo habían conseguido la información en el texto.	P11 sabía que, al final de la clase, la investigadora iba a conversar con los alumnos sobre su comprensión lectora, quizás por eso no trató directamente este tema.
<b>4. Aplicación de lo comprendido</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
P11 quiso conectar lo comprendido en el texto con la Historia de España, concretamente el periodo del franquismo (Los alumnos habían trabajado ya el tema del franquismo) y la censura en el doblaje y con otras situaciones en la sociedad donde han tenido lugar tanto censura como cambios en el doblaje.	P11 les hizo relacionar lo nuevo aprendido en el texto con las realidades históricas. La alumna brasileña habló de su experiencia en Brasil y luego hablaron del franquismo y de la época de EEUU.
<b>5. ¿Cómo se ayuda al alumno a reflexionar sobre cómo ha leído y cómo se ha sentido?</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
No tuvo lugar con P11.	P11 sabía que, al final de la clase, la investigadora iba a conversar con los alumnos sobre su comprensión lectora, por eso no trató directamente este tema.

<b>Materiales y Tareas</b>	
<b>1. El texto: sus características e influencia en su elección</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>Texto:</b> un texto expositivo creado para ese grupo (autenticidad pedagógica) sobre el tema del doblaje. El tema, nivel y la longitud eran apropiados.	Se cree que la elección fue muy acertada porque los alumnos estaban muy motivados y participativos y se veía lo que iban aprendiendo y aplicando.
<b>2. Tareas propuestas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
T1: consistió en contestar unas preguntas sobre el tema del doblaje antes de leer el texto. T2: consistió en leer el texto y tratar de responder las mismas preguntas otra vez. T3: consistió en relacionar los párrafos con una idea principal. T4: consistió en un trabajo de conectores.	T3 fue criticada por la misma P11, que se dio cuenta durante la clase, como dijo en la entrevista, que era innecesaria. Por eso, aunque se había planificado en parejas, P11 decidió hacerla en el grupo pleno y de forma rápida. Se corrigió entre todos en un par de minutos y no hubo ninguna discusión porque todos estaban de acuerdo.
<b>3. Integración de destrezas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Hubo discusiones interesantes según se iban contestando las preguntas, por lo que se puede decir	Los alumnos estaban motivados y hablaban de una forma muy natural.



que había una integración de la comprensión lectora con la interacción oral.	
<b>4.Trabajo del texto con objetivo lingüístico</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Hubo un trabajo posterior de léxico cuando P11 les preguntó si querían saber el significado de alguna otra palabra. La T4 fue un trabajo de repaso y sistematización de algunos conectores. P11 dijo que les faltó tiempo para esta última tarea.	Además de tiempo que percibió P11, con razón por nuestra parte, hubo una pequeña dificultad añadida y es que las líneas del texto no estaban numeradas, por lo que al preguntar los alumnos por los significados de palabras y al querer contestar P11 con las palabras contextualizadas en el texto, se tardaba.

Después de haber contactado a la docente y enviado este análisis de la clase para su comprobación, P11 escribió: *Por supuesto que te doy permiso para que utilices para tu tesis el material que recogiste de mi observación.*



## 8. Análisis de los resultados según las categorías

En este apartado vamos a agrupar cada una de las categorías en las once observaciones para de este modo poder extraer los resultados primero y luego, con nuestra interpretación, extraer unas conclusiones sobre cada una de estas categorías. Por ello, las tablas siguientes reproducen literalmente los datos anteriores, pero esta vez ordenados por temas o preguntas de investigación. Lo hemos hecho de esta forma para favorecer su lectura y no tener que ir a buscar la tabla en cada una de las observaciones anteriores. La exposición final de conclusiones constituye la aportación novedosa y específica de esta sección.

Como apuntábamos en la Metodología (v.6.1.), se han hecho unos últimos cambios en las categorías al corregirlas. Por esta razón, incluimos aquí la versión definitiva para que se entiendan los 15 apartados que han resultado.

Antes de la lectura	
1. Presentación del texto: ayuda a la motivación y al componente afectivo	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
2. Activación de los conocimientos previos de la lengua y del mundo	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
3. Trabajo del léxico	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
4. Instrucciones/ enunciados, su comprensión y comprobación	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
5. Propósito de la lectura	
Descripción de lo sucedido	Interpretación
Durante la lectura	
1. Números y tipos de lecturas realizadas	
Descripción de lo sucedido	Interpretación

<b>2. Dinámica de grupo e interacción entre los alumnos y con el docente/ recursos y sus efectos</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>3. Ayuda de la lengua materna/ lengua meta/ otras lenguas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>4. Atención al léxico durante las lecturas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>

<b>Después de la lectura</b>	
<b>1. Puesta en común y/o corrección</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>2. Comprobación de lo comprendido</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>3. ¿Cómo se ayuda al alumno a reflexionar sobre cómo ha leído y cómo se ha sentido?</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>4. Aplicación de lo comprendido en el texto</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>

<b>Materiales y tareas</b>	
<b>1. Apropriación, utilidad e influencia de los materiales</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<b>2. Tareas propuestas</b>	
<b>Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>

Como las categorías están basadas en las preguntas de investigación, posteriormente habrá un apartado en el que se trate de responder a estas preguntas. Muchas de las cuestiones se repetirán, por lo que hemos decidido que en este apartado nos centramos en los ejemplos en las Observaciones de

lo que se está analizando, con alguna conclusión pertinente, pero que las conclusiones más generales sobre cada categoría, como corresponderá a una de las preguntas de la observación (al menos así debería ocurrir si hemos construido buenas categorías para poder contestar a las preguntas de observación) se expondrán en el siguiente apartado denominado: Respuestas a las preguntas de investigación (v.9.12)

Creemos que es importante resaltar como parte de la investigación, que el proceso de extracción de datos no paró aquí. De hecho, se siguió haciendo hasta casi el último momento de cerrar la tesis. Existe la metáfora del investigador como un minero que busca las piedras preciosas entre los datos recogidos con las herramientas de investigación. Muchas veces nos ha ocurrido que revisando las narraciones buscando un ejemplo para una categoría descubríamos otro buen ejemplo para otra que había pasado desapercibido. Por consiguiente, la redacción de estos apartados siguientes no ha sido lineal, sino continuamente en zig, zag y por ello hay algunos cambios que se han realizado sin ya por ello hacer las anotaciones en las tablas.

### 8.1. Presentación del texto: ayuda a la motivación y al componente afectivo

O1: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>Preguntas relacionadas con el tema del texto conectando este, que era la pérdida del móvil, con la vida personal de los alumnos.</p> <p>Había tres miembros del grupo que tenían buen nivel y participaban de forma continua sin ser preguntados, lo que aumentaba la ansiedad de una de las alumnas.</p> <p>No todos los alumnos pudieron improvisar y contestar de una forma espontánea en la T2.</p>	<p>A través de estas preguntas personales, P1 motivó a los alumnos y creó un buen ambiente.</p> <p>No se tuvo en cuenta el componente afectivo y, de hecho, una de las alumnas mostró ansiedad y frustración: <i>La historia sí la he entendido pero tu pregunta no. Lo siento mucho pero no tengo tantísima fantasía.</i></p> <p>Quizás se tendrían que haber dado algunas preguntas por escrito y sobre todo haber dado tiempo para reflexionar sobre las preguntas.</p>
O2: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>Preguntas de reflexión orales relacionadas con el tema, que era la vida sana. El texto se presentó diciendo que era una entrevista.</p>	<p>En estos momentos la investigadora tuvo sus dudas de si había sido suficiente pero cuando vio cómo transcurría la clase dejó de dudar.</p> <p>Esta actividad se extendió más de lo planificado, pero P2 comentó en la entrevista que fue consciente de ello y decidió continuar porque estaban realizando una interacción oral rica y espontánea.</p>
O3: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>Aunque en la clase hubo lectura de tres textos diferentes, la presentación fue en general de los textos de las noticias y el tema de Venezuela.</p> <p>Para entrar en el tema P3 pegó unos textos por las paredes y les dijo que eran titulares de periódico. Los alumnos tenían que encontrar el tema común.</p>	<p>Se creó un buen clima desde el principio con los alumnos de pie leyendo los titulares y se les vio motivados.</p>

O4: Descripción de lo sucedido	Interpretación
Proyección en la pizarra por P4 de unas fotos relativas a objetos futurísticos y los alumnos tenían que sacar el tema en común: el futuro.	Se pudo explotar más esta parte, porque en seguida dijeron el futuro y ya no se hizo nada más.

O5: Descripción de lo sucedido	Interpretación
P5 tuvo un comienzo muy original de la clase y con el guacamole y el cilantro preparó un verdadero ambiente y motivó a los alumnos.	Como los alumnos alemanes (en general y estos en particular) son discretos y reservados, se veía a algunos un poco nerviosos por la novedad de la situación en clase.
O6: Descripción de lo sucedido	Interpretación
P6 les fue llevando poco a poco hacia el texto con varias actividades anteriores como una sopa de letras y varias preguntas generales sobre comida y restaurantes.	Todo estaba muy cuidado y enlazado y hubo una buena preparación para los textos.

O7: Descripción de lo sucedido	Interpretación
El texto era parte de un libro de historias que los alumnos conocían porque lo iban leyendo cada semana.	Creemos que a los alumnos les gustaba el libro en general, y la historia de esa semana en particular. Se les veía muy interesados, aunque al leerlo en casa no pudimos recoger ningún dato.

O8: Descripción de lo sucedido	Interpretación
Con el titular sobre Donald Trump y la viñeta en inglés.	Las viñetas siempre son motivadoras para la gente joven y al ser en inglés entendieron la ironía mejor porque su nivel de inglés es más alto que el de español. También es importante explicar que P8 es también profesora de inglés en el mismo centro e incluso la misma profesora para algunos de los alumnos.

O9: Descripción de lo sucedido	Interpretación
Para comenzar P9 comenzó una discusión con los alumnos sobre los actores y actrices que les gustaban y las películas que habían visto últimamente. Después P9 proyectó una foto del actor Daniel Brühl, que los alumnos inmediatamente reconocieron. También les preguntó por las últimas películas que habían visto de él.	Los alumnos estaban muy motivados y participativos en todo momento. Se notaba que era un tema que les gustaba y sobre el que podían hablar porque habían aprendido léxico sobre él.

O10: Descripción de lo sucedido	Interpretación
Se comenzó con la proyección de una imagen de un árbol que en lugar de ramas u hojas tenía símbolos de lo que significa la cultura.	La idea del árbol era muy bonita y la imagen también. Creemos que si las alumnas no participaron más se debió a que no entendían bien el propósito de la tarea, las preguntas que P10 hacía o porque no habían tenido tiempo para reflexionar sobre las preguntas, por ejemplo, unos minutos en parejas.

O11: Descripción de lo sucedido	Interpretación
Hubo dos recursos. Uno, enlazar el tema del doblaje con la película de Almodóvar, que acababan de ver en la clase anterior. Otro, una tarea con preguntas sobre el texto.	Los alumnos estaban muy motivados e interesados. Es siempre aconsejable el enlazar unas clases con otras, aplicar lo que se va aprendiendo.

## **Presentación del texto: ayuda a la motivación y al componente afectivo**

### **Síntesis de resultados:**

<b>Observaciones</b>	<b>Tipo de actividad</b>
<b>O1, O2, O6, O9, O11</b>	Preguntas orales (algunas llevaban a pequeñas discusiones) relacionadas con el tema del texto
<b>O3, O8</b>	O3, Titulares de periódicos pegados en las paredes y un mapa mental y O8 un titular
<b>O4, O9</b>	Fotos sobre el tema
<b>O5</b>	Guacamole y cilantro encima de las mesas de los alumnos para comer y oler
<b>O6</b>	Sopa de letras
<b>O7</b>	No se vio porque lo leyeron en casa
<b>O8, O10</b>	Viñetas
<b>O11</b>	Una serie de preguntas sobre el texto para que los alumnos las contestaran para descubrir su conocimiento sobre el tema del texto antes de leerlo.

### **Conclusiones:**

Todos los docentes hicieron alguna actividad, antes de la lectura, para motivar a los alumnos hacia el texto, lo que nosotros consideramos importante para la comprensión. Nos dio mucha satisfacción ver cómo esto tenía lugar en cada una de las observaciones y cómo se consiguió que los alumnos estuvieran motivados para leer los textos.

No obstante, aún siendo partidarios de este tipo de actividades, somos conscientes de que puede existir el peligro de que puedan llevar demasiado tiempo y esfuerzo por parte de los alumnos y que, como consecuencia, esto quite tiempo para el trabajo más relevante de comprensión lectora que se había planeado. En O2, fue ese el caso, pero P2 lo utilizó como una oportunidad espontánea para realizar una pequeña interacción oral muy natural, lo que consideramos una buena opción y un recurso para practicar en otras ocasiones. Es imposible generalizar qué porción de tiempo de la clase deben llevar esas tareas. Esto depende de si estas tareas o actividades se aprovechan al mismo tiempo para llevar a cabo, por ejemplo, como en O2, una actividad de interacción oral, o si se

intuye, por la participación de los alumnos, que estos necesitan más tiempo para su realización, como fue el caso en O2 también.

En cuanto a la actividad de comenzar con unas preguntas orales en el grupo en pleno (O1, O2, O6, O9, O11), el peligro puede estar en que siempre contesten los mismos alumnos o que incluso algunos no contesten, como ocurrió en O1. Creemos que es conveniente dar un tiempo para pensar sobre las preguntas de forma individual y después ofrecer un corto trabajo en parejas para poder discutir antes de contestar en pleno. Incluso, en algunas ocasiones, se podrían proyectar estas preguntas para que los alumnos las tengan por escrito. De esta forma nos aseguramos de que todos hablan y participan.

También es importante, como hicieron O10 y O11, que esas preguntas enlacen la clase que va a tener lugar, el texto que se va a leer con contenidos ya vistos en clases anteriores. No solo sirve de repaso, sino que se centra más en la actividad como preparación al texto sin gran esfuerzo y cantidad de tiempo, porque no es nuevo y los alumnos ya lo conocen.

Nos gustó la actividad en O3, haciendo que los alumnos se levantaran y se pasearan por la clase. Nos parece importante, aunque esto lo trataremos más ampliamente en el apartado de las dinámicas de grupos (9.8), que los alumnos no permanezcan toda la clase sentados.

En cuanto a comenzar con una actividad con fotos, puede ocurrir que los alumnos se dispersen en las respuestas por lo que es importante que los alumnos sepan desde el principio de qué va el tema de la unidad, que haya una explicación del objetivo de la clase. En O4, los alumnos respondieron inmediatamente que se trataba de fotos sobre el futuro, lo que produjo satisfacción a la docente, pero se podía haber aprovechado más las fotos para conectarlas con el texto o para producir más lengua con otro tipo de preguntas más concretas.

O5 trató de motivar a los alumnos a través de experiencias sensoriales (olor, tacto, gusto). Nos pareció una idea muy bonita y recomendable de comenzar la clase. No obstante, hay que tener en cuenta siempre las personalidades de los alumnos porque este tipo de actividades no entran en sus expectativas de una clase de lenguas y hay que explicar el porqué se está haciendo.

En cuanto al uso de viñetas para motivar a los alumnos, nos parecen en principio efectivas y que el componente visual suele ser motivador. La dificultad reside en encontrar viñetas que sean apropiadas y que lleven directamente al tema del texto. En las O8 y O10, la elección de ambas viñetas fue excelente.



## 8.2. Activación de los conocimientos previos de la lengua y del mundo

O1: Descripción de lo sucedido	Interpretación
No hubo ningún trabajo al respecto excepto las referencias personales al tema del móvil que hemos incluido en el apartado anterior.  Informó a los alumnos de que el texto era un cuento corto de un escritor español.	Creemos que las preguntas anteriores fueron suficientes.

O2: Descripción de lo sucedido	Interpretación
El conocimiento previo se activó a través de las preguntas sobre la comida sana.  Informó a los alumnos de que el texto era una entrevista.	Hay que tener en cuenta que era la segunda clase sobre la misma unidad, por lo que los alumnos no partían de cero. Quizás hubiera estado bien, un recordatorio de lo aprendido el día anterior.

O3: Descripción de lo sucedido	Interpretación
Los alumnos universitarios conocían algo de la situación política y económica de Venezuela como demostraron al construir el mapa mental que les sirvió de activación.  Informó a los alumnos de que los textos eran noticias de periódicos.	Estaban muy participativos en la construcción del mapa mental y pudieron activar todo lo que sabían.

O4: Descripción de lo sucedido	Interpretación
P4 preguntó sobre las <i>maneras que existen de predecir</i> .  P4 introdujo al autor del relato literario: Mario Benedetti diciendo que era un autor uruguayo muy reconocido y famoso sobre todo por los cuentos cortos y mostró su foto en la pizarra.  Informó a los alumnos de que el texto era un relato corto del autor uruguayo.	De este modo fue sacando de los estudiantes el léxico y las funciones lingüísticas necesarias para la predicción y les fue llevando hacia donde ella quería. No obstante, aunque les preparó para el tema del futuro y la predicción, no lo hizo para el texto en sí.

O5: Descripción de lo sucedido	Interpretación
No hubo ningún tipo de activación de la lengua, pero sí de su conocimiento del tema, el día de los Muertos.	Todos los alumnos conocían algo. Acababa de salir la película de James Bond donde hay una escena de ese día en México y los alumnos la habían visto. No obstante, hubiera estado bien preguntar a los alumnos qué sabían ellos ya del día de los Muertos.

O6: Descripción de lo sucedido	Interpretación
P6 hizo preguntas sobre comida y restaurantes: <i>¿Conocen algo de la comida española? ¿Conocen restaurantes españoles en Múnich?</i>  Informó a los alumnos de que el texto era una receta y luego pasó con ellos a escribir en la pizarra las partes de la que se componía una receta.	Se activaba el conocimiento del mundo sobre la comida y la parte que más ayudó a la comprensión del texto fue cuando entre todos escribieron en la pizarra las partes de las que se compone una receta.

O7: Descripción de lo sucedido	Interpretación
No tuvo lugar en la clase observada.	Repetimos de nuevo que al leerlo en casa no se pudo estudiar este punto.

O8: Descripción de lo sucedido	Interpretación
P8 trató de activar sus conocimientos previos con el titular y la	El tema de la inmigración y de Donald Trump incluso para estos

viñeta. En clases anteriores habían tratado el mismo tema, por lo que iban simultáneamente repasando. No se habló del tipo de texto.	alumnos tan jóvenes es conocido. Además, era un tema que ya llevaban tratando varias semanas desde diferentes perspectivas.
---	---

O9: Descripción de lo sucedido	Interpretación
Los alumnos hicieron dos pequeños ejercicios (T1), confeccionados por P9, para activar el léxico, que ya conocían porque lo habían visto en otra clase.	Hay que tener en cuenta que P9 conoce muy bien a sus alumnos con los que lleva dos años y sabe muy bien lo que ellos saben, lo que tiene que presentar y lo que tiene que repasar.

O10: Descripción de lo sucedido	Interpretación
A partir de la imagen se intentó activar lo que significaba <i>cultura</i> , que era de lo que trataba el texto. Muchos símbolos que aparecían en el árbol eran conocidos para ese nivel y podían hablar de ellos. P10 informó a las alumnas de que el texto que iban a leer era un artículo de opinión.	Las alumnas estuvieron poco participativas. Quizás habría que haber dado modelos, ejemplos, para animarlas a hablar, así como, decíamos anteriormente, tiempo en parejas.

O11: Descripción de lo sucedido	Interpretación
Mediante una tarea escrita donde se preguntaba a los alumnos sobre sus conocimientos sobre el doblaje. No se habló del tipo de texto.	Esta tarea resultó muy efectiva, porque activó los conocimientos que ya tenían y después de leer el texto pudieron compararlos con los que habían aprendido.

## Activación de los conocimientos previos de la lengua y del mundo

### Síntesis de resultados:

Observaciones	Tipo de actividad
<b>O1, O2</b>	No hicieron nada especial para la activación de los conocimientos previos. En realidad, la actividad o tarea previa a la lectura estaban unidas al apartado anterior de la motivación ya que los temas de las preguntas tenían una relación directa con los temas de los textos. Es decir, que se motivaba e indirectamente se activaban sus conocimientos previos.
<b>O3</b>	Construyó un mapa mental conjuntamente con los alumnos sobre sus conocimientos de Venezuela. De esta forma iban saliendo ideas y léxico que luego necesitarían para la lectura de los textos.
<b>O4</b>	P4 preguntó sobre las maneras distintas de predecir. Sí que tenía una relación con el tema, que era la predicción del futuro, pero no activaba conocimiento relacionado con el texto, lo que iban a necesitar después, por lo que a los alumnos les costó después, creemos, comprender el texto.

<b>O5</b>	Sí que se preguntó si conocían el día de los Muertos, pero hubiera estado bien que los alumnos contaran qué sabían sobre el mismo.
<b>O6</b>	Como el texto eran dos recetas, P6 repasó con ellos las partes de las que se compone una receta, lo que ayudó a activar su conocimiento antes de leer el texto. El tema lo activó con las preguntas.
<b>O8</b>	Con la actividad previa se activaron los conocimientos que los alumnos tenían sobre la inmigración, tema que habían tratado en clases anteriores, pero no directamente los que necesitaban para el texto.
<b>O9</b>	Se activó, previamente al texto, su conocimiento sobre el actor a quien se hacía la entrevista, que luego pudieron utilizar al leer el texto y el léxico, pero nada relacionado con el formato de entrevista de lo que trataba el texto.
<b>O10</b>	A través de una imagen P10 trató de activar el significado de la cultura, que era de lo que trataba el texto. Sí que activó el conocimiento sobre el tipo de texto, que era un artículo de opinión.
<b>O11</b>	A través de preguntas sobre el doblaje, cuyas respuestas estaban en el texto, pero que los alumnos tenían que contestar primero según sus conocimientos.

### **Conclusiones:**

Para algunos docentes, la activación de los conocimientos previos estuvo muy unida a la actividad para motivarlos. En 6 clases (O1, O2, O4, O5, O8) no se hizo nada más especial. Las preguntas orales que se hicieron antes de la lectura del texto sirvieron tanto para motivar como para activar.

En general lo que más se activó en las observaciones fueron los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema en general del que trataba el texto (O1, O3, O4, O5, O6, O9 y O10). En otros casos, se focalizó más el tema general hacia los puntos concretos de los que trataba el texto. Por ejemplo, en O11 la tarea inicial resultó muy efectiva, porque activó los conocimientos concretos que ya tenían los alumnos sobre el tema, ya que las preguntas escritas trataban de puntos concretos del texto. Después de leerlo, pudieron compararlos con los que habían aprendido nuevos.

La mayoría de los docentes (siete de once) explicó de qué tipo de texto se trataba: O1, O2, O3, O4, O6, O9, O10; aunque solo O6 explicó las características tipográficas del mismo (la receta). Por ejemplo, O8 escribió en la ficha que les entregó: “Resume el texto” y nosotros creemos que se

podría haber escrito “Resume el artículo” y haber hecho un recordatorio rápido sobre el tipo de texto.

En cuanto a la lengua, en ningún caso se activó ningún tipo de estructura gramatical, pero tampoco la investigadora vio la necesidad de ello por los objetivos de las clases. En cambio, sí que se activó en algunas ocasiones el léxico conocido: O3, indirectamente con el mapa mental; O6 con una sopa de letras (aunque mucho del léxico fue también nuevo); O9, con un ejercicio de relaciona; O11, con las preguntas escritas que ya incluían palabras como “favorecer y tardar” que luego aparecían en el texto. En O4 las palabras que fueron trabajadas antes de la lectura, aunque interesantes por estar relacionadas directamente con el tema de las predicciones (que era el tema de la clase), no ayudaron a la comprensión del texto, porque no aparecían en él. En la O6 sí que se trabajaron las palabras que aparecían en el texto y que incluso después tenían que producir al escribir las recetas. P9 confeccionó una pequeña tarea en la ficha donde los alumnos tenían que construir un mapa mental en torno a la palabra *cine*. Este tema ya había salido en una clase anterior, por lo que se trataba de una activación de conocimientos previos.

### 8.3. Trabajo del léxico

O1: Descripción de lo sucedido	Interpretación
No se atendió al léxico ni a otras cuestiones lingüísticas, porque P1 consideró que no era importante ni dificultoso y que el relato era solo un trampolín para trabajar la interacción oral.  Se pasó de la lectura a la producción oral sin comprobar el léxico.  El relato, como corresponde a este género textual, no tenía ningún elemento paralingüístico o multimodal (tipografía, fotografía, dibujo) que pudiera ayudar a comprender.	En este punto coincidimos con P1. Fue mejor que los alumnos leyeran el texto primero en silencio porque, ya con el léxico contextualizado, se podían abordar las palabras desconocidas después.  El problema es que no se dio una fase del significado de las palabras desconocidas y que fueron después necesarias para las siguientes actividades.

O2: Descripción de lo sucedido	Interpretación
No se trabajó léxico desconocido antes de la lectura del texto. P2 dijo que si tenían problemas le preguntaran. Intervenia solo cuando era preguntada, por ejemplo: <i>qué significa la palabra cuesta</i> , aunque pronto se dio cuenta de que varias parejas tenían dificultades con la expresión: <i>estar de moda y lo explicó</i> .	Quizás al conocer al grupo bien, P2 podría haber previsto el conocimiento de este léxico.

O3: Descripción de lo sucedido	Interpretación
No se enseñó léxico antes de la lectura para ayudar a comprender ninguno de los textos, (no hay que olvidar que algunos no estaban en español y además eran diferentes para cada grupo de alumno). Sí salió léxico nuevo en la construcción del mapa mental, que se iba explicando.	Había mucho léxico nuevo, a veces demasiado, como lo corroboraron los propios alumnos en sus comentarios. De todos modos, era imposible predecir qué palabras necesitarían los alumnos; los textos eran diferentes y en algunos casos el léxico era incidental, no se recogía después en ninguna tarea. Por todo ello nos pareció adecuado la forma de trabajar el léxico de P3 dando autonomía a los alumnos para que buscaran en sus diccionarios en el móvil lo que iban necesitando.

O4: Descripción de lo sucedido	Interpretación
Antes de leer el texto se enseñó: <i>futuro, pitonisa, tarot, predecir, profecía, profeta</i> .	El trabajo de léxico anterior a la lectura fue más encaminado a la predicción en general, pero no a las palabras desconocidas del texto en sí.

O5: Descripción de lo sucedido	Interpretación
No se trató el léxico de antemano, pero P5 proporcionó unos textos (a modo de glosario) con las explicaciones de las palabras más difíciles y los alumnos los podía coger y leer si los necesitaban.	Este léxico ayudó en todos los momentos de la tarea, pero fue más P5 que los cogía y explicaba más que los alumnos. Creemos que como estaban dispersos por la mesa, los alumnos deberían haber tenido más tiempo para buscarlos.

O6: Descripción de lo sucedido	Interpretación
P6 les dio una nube de palabras y una tabla donde se clasificaba el léxico en categorías.	Creemos que la nube de palabras fue una buena idea porque los textos eran cortos y eran palabras concretas que se necesitan para las recetas.

O7: Descripción de lo sucedido	Interpretación
El capítulo tiene un glosario con las palabras clave en alemán, la lengua conocidos por todos.	No sé puede saber en qué medida este glosario ayudó a la comprensión del texto, pero P7 dijo a la investigadora que en general lo encuentran muy útil.

O8: Descripción de lo sucedido	Interpretación
No hubo trabajo de léxico antes de la lectura del texto.	El léxico se trató después de la lectura y es porque P8 prefería trabajar las palabras contextualizadas.

O9: Descripción de lo sucedido	Interpretación
Hubo una tarea previa del léxico del cine antes de leer el texto.	No fue del todo pre-enseñar porque P9 pensaba que era vocabulario que deberían conocer, pero lo repasó por si acaso.

O10: Descripción de lo sucedido	Interpretación
No tuvo lugar antes de leer el texto.	Creemos que es interesante lo que dijo P10 en la entrevista respecto a preenseñar el léxico: <i>No he enseñado nada de léxico porque parto de la base que conocen todas las palabras.</i>

O11: Descripción de lo sucedido	Interpretación
No hubo.	Se optó por trabajar el léxico después de la lectura.

## Trabajo del léxico

### Síntesis de resultados:

Observaciones	Tipo de actividad
O1, O2, O3, O8, O10, O11	No se trató el léxico antes de leer el texto.

<b>O4</b>	Aunque se enseñó léxico antes de la lectura, este era sobre las predicciones en general y no aparecía en el texto.
<b>O5</b>	No pre-enseñó léxico, pero proporcionó unos textos con las explicaciones de las palabras más difíciles y los alumnos los podían coger y leer si los necesitaban.
<b>O6</b>	P6 confeccionó una nube de palabras que sirvió para activar el léxico conocido y enseñar el léxico nuevo que necesitaban.
<b>O7</b>	El capítulo (el texto) tiene un glosario con las palabras nuevas.
<b>O9</b>	P9 confeccionó una pequeña ficha con dos tareas para trabajar el texto antes de la lectura: Un mapa mental y un ejercicio de relaciona colocaciones en español y en alemán.

### **Conclusiones:**

Ante todo, debemos aclarar que hemos dedicado tres apartados al léxico. Este apartado que trata solo del léxico trabajado antes de la lectura del texto bien activando el léxico que se supone ya conocido (o al menos trabajado anteriormente) y con la inclusión de algunas palabras o expresiones que se consideran claves porque son nuevas y aparecen en el texto. El apartado 9.9. estará dedicado al léxico trabajado durante las lecturas del texto y en el apartado 9.15. se analizarán las tareas dedicadas al léxico después de las lecturas.

Observamos que no hubo una atención al trabajo del léxico específico para preparación para el texto, excepto en O6 y O9. Veremos más adelante que esto tuvo lugar más durante la lectura o después de la misma. En las ocasiones en que se hizo una actividad (O6), esta era una mezcla de activación del léxico ya conocido y enseñanza de alguna palabra que no sabían y que era importante en el texto que se iba a leer. Por ejemplo, los alumnos ya conocían *kilos* y *botella*, pero P6 se tenía que asegurar de que también conocían *pelar* y *cortar* que formaba parte de los textos que se iban a trabajar después. De ahí que se incluyeran en la sopa de letras. En O9, en la ficha que P9 les entregó tenían que construir un mapa mental, por lo que era léxico conocido (ya que no tenían que escribir nada en concreto) y un ejercicio de relacionar colocaciones en español (que salían en el texto) con sus equivalentes en su lengua materna, alemán.

En dos ocasiones (O5 y O7), los docentes proporcionaron un recurso a los alumnos para consultar en caso de que fuera necesario: unas tarjetas con explicaciones de palabras y un glosario, que se podían haber consultado antes de la lectura también. En la O5, no se utilizaron mucho las tarjetas,

pero fue debido a que la actividad resultó en el grupo en pleno desde el principio y los alumnos no tuvieron el tiempo de consultarlos. En O7 no pudimos registrar si se utilizó el glosario o no que proporcionaban los textos porque la lectura se realizó en casa, aunque P7 confirmó que los utilizaban con mucha frecuencia según lo que le habían dicho los alumnos.

#### 8.4. Instrucciones/enunciados, su comprensión y comprobación

O1: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>Las instrucciones se dieron en la lengua meta y no se comprobaron. Una de las alumnas tuvo dificultades: <i>¿Tengo que leer los textos de los demás? Necesito tiempo.</i></p> <p>P1 dijo: <i>leed en silencio y comentad</i>, pero los alumnos empezaron a leer en alto.</p>	<p>Creemos que esta alumna estaba muy insegura ante la comprensión auditiva y que el profesor debería de conocerla bien, ya que llevaban seis meses juntos. Quizás podía haberle dado las instrucciones por escrito en papel o escribirlas en la pizarra y sobre todo acercarse y asegurarse inmediatamente de que las había entendido. A veces es suficiente mandar repetir a uno de los otros alumnos las instrucciones para su comprobación.</p> <p>Aunque no estaba planeado que leyeran en alto, no fue un problema en absoluto y P1 reaccionó bien, dándose cuenta de que también era posible realizar la tarea de esa forma; P1 fue lo suficientemente flexible para aceptar la decisión de los alumnos.</p> <p><i>P1 comentó al leer el análisis de su observación: Creo que lo que pasó es que los textos eran muy cortos, y decidieron espontáneamente que para componer el texto les iba a resultar más fácil leerlo en voz alta que contárselo. Eso hizo que ganara más protagonismo la comprensión lectora y la auditiva que la expresión oral.</i></p>
O2: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>Las instrucciones se dieron en español y de forma oral al grupo en pleno. En los materiales (el libro de texto) había unos enunciados para realizar las tareas</p>	<p>Se entendieron porque se pusieron inmediatamente a hablar sobre las preguntas y a realizar las tareas.</p>
O3: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>Todas se dieron de forma oral, en la lengua meta y para el grupo en pleno.</p> <p>Las instrucciones a T4 y T5 se dieron de forma apresurada mientras se repartían las fotocopias.</p>	<p>En T4 y T5 había mucho ruido mientras se daban las instrucciones y se repartían las fotocopias y hubo algo de confusión. Quizás se debería haber comprobado la comprensión de las instrucciones en cada tarea.</p>
O4: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>P4 dio las siguientes instrucciones: <i>Vamos a leer sobre un profeta y vamos a leer un cuento.</i> P4 continuó: <i>Antes de leerlo vamos a hacer algo de vocabulario</i> y escribió en la pizarra estas palabras y fue aclarando el significado: <i>pitonisa, tarot, predecir, profecía profeta.</i></p> <p>En todas las instrucciones se utilizó la lengua meta y se hicieron de forma oral, en el grupo en pleno y se dieron mientras se daba el texto.</p> <p>No se comprobaron las instrucciones.</p>	<p>El problema fue que la instrucción era poco concreta. <i>Lee el texto y dime qué te parece.</i> Tendría que haber hecho preguntas más concretas para guiar a los alumnos en el análisis del texto y ayudarles a la comprensión del mismo.</p>
O5: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>T1: Las instrucciones no se entendieron bien en un principio, seguramente por la palabra <i>ilustrar</i>.</p> <p>T2: No hubo problemas con la instrucción.</p>	<p>P5 se dio cuenta de que no habían entendido las instrucciones y fue uno por uno hacia los alumnos mientras estaban leyendo para asegurarse de que lo entendían todos. Después en la entrevista se dio</p>

T3: La instrucción fue que discutieran sobre lo que les había parecido la tarea.	<p>cuenta de que era por el significado de la palabra <i>ilustrar</i>.</p> <p>Creemos que tendría que P5 tendría que haber hecho preguntas más concretas. ¿Cuántos sentidos habían utilizado en la tarea? ¿Qué les había proporcionado cada uno? ¿Qué les habían parecido los textos? ¿Habían sido difíciles, por qué los leyeron en voz alta y no los parafrasearon o resumieron? ¿Cómo les habían ayudado las tarjetas con las explicaciones de las palabras? ¿Qué les había gustado más de la actividad? Al preguntarles en general, se percibía que los alumnos no sabían muy bien qué decir.</p>
<b>O6: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>Las instrucciones fueron dadas de forma oral, en la lengua meta y ante el grupo pleno, pero los materiales para las actividades tenían también las instrucciones por escrito.</p> <p>Una alumna preguntó: <i>¿Es así? Porque no estaba segura de haberlo entendido</i>. Y P6 contestó: <i>Ya veremos</i>, porque quería ver si lo podía solucionar la alumna sola. No se volvió a comprobar si lo había entendido.</p>	<p>Esta alumna posteriormente se echó a llorar en la clase. Quizás su frustración por no entender comenzó aquí. En la entrevista P6 explicó que es una alumna que tiene ansiedad.</p>
<b>O7: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>No tuvieron lugar en cuanto a la lectura, pero sí para las tareas. Se hicieron en la lengua meta, de forma oral y a la clase en pleno. En la T4 también se dieron por escrito.</p>	<p>Creemos que las instrucciones fueron comprendidas. El juego del Kahoot, donde quizás son las más complicadas lo conocían porque ya lo habían jugado anteriormente. Para todas las otras tareas, P7 paseó continuamente por los grupos comprobando que estaban haciendo lo requerido y en el caso de la tarea en Facebook, se iba viendo en la pantalla lo que iban escribiendo, comprobando de esta forma indirectamente las instrucciones.</p>
<b>O8: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>Las instrucciones se dieron por escrito y se mandó a una alumna que las leyera en alto para comprobar que todos los entendían. P8 consideró que de esa forma no la tienen que preguntar todo el tiempo.</p>	<p>Realmente cuando son varias instrucciones es mucho mejor si los alumnos las tienen escritas y las pueden ir leyendo a medida que las necesitan. Se pudo ver la efectividad en esta clase.</p>
<b>O9: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>Las instrucciones se dieron de forma oral y en la lengua meta, al frente de la clase y de pie. Como había varias tareas, se fueron dando una detrás de otra. De todas formas, también estaban las instrucciones escritas en la ficha que ella había confeccionado.</p>	<p>Nos parece un excelente recurso dar las instrucciones por escrito para que los alumnos las puedan leer y comprobar cuando las necesiten, pero que también se den de forma oral porque es una auténtica comprensión auditiva.</p>
<b>O10: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>Las instrucciones se dieron de forma oral, en la lengua meta y al grupo pleno: <i>Vamos a intentar, vais a leer el texto con dos objetivos. El primero comprenderlo y el segundo fijaros en la estructura</i>.</p> <p>En la ficha que les entregó después del texto, las instrucciones estaban escritas.</p>	<p>El problema que a nuestro modo de ver surgió fue que se dieron las instrucciones mientras se entregaban los textos y algunos alumnos estaban más preocupados de recibir la fotocopia que de escuchar, por lo que empezaron a leer el texto sin un propósito determinado.</p>
<b>O11: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>Se dieron las instrucciones de forma oral, en la lengua meta y al grupo pleno, aunque al haber confeccionado P11 una ficha, también tenían los alumnos las instrucciones por escrito.</p>	<p>Los alumnos siguieron perfectamente las instrucciones en todo momento.</p>



## Instrucciones/enunciados, su comprensión y comprobación

### Síntesis de resultados:

Observaciones	Características
<b>O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O9, O10, O11</b>	Las instrucciones se dieron:  1) en el grupo en pleno;  2) en la lengua meta;  3) antes de entregar los textos o abrir los libros
<b>O3 y O10</b>	Se dieron las instrucciones a la vez que se repartían las fotocopias de los textos.

<b>O1, O3, O4, O5, O7, O10</b>	Se dieron solo orales.
<b>O2, O6, O8, O9, O11</b>	Se dieron orales y escritas.

### Conclusiones:

Como vemos en la síntesis de los resultados en todas las observaciones las instrucciones se dieron en la lengua meta. También se dieron en el grupo en pleno con una buena posición y proyección de voz para que todos los alumnos pudieran ver y oír sin problemas. Una vez en O3 y otra en O10, se dieron las instrucciones mientras se repartían los materiales, lo que puede causar que no se oigan bien las instrucciones o que la atención esté más focalizada en recoger el material que en escuchar. O8 mandó también a una alumna repetir las instrucciones en alto y preguntó si estaba todo entendido. Nosotros nos planteamos qué diferencia y ventaja existe entre que la alumna (en este caso) lo lea en alto o el docente y si hay más posibilidad de que los otros alumnos lo entiendan mejor.

En las observaciones comprobaban las instrucciones en cuanto que paseaban por los grupos para ver si realmente estaban haciendo lo que proponían las tareas. A veces no daba tiempo a la comprobación y los alumnos mismos pedían ayuda. En O1, una alumna dijo indirectamente que no había entendido: *¿Tengo que leer los textos de los demás?*

En otra ocasión (O1) el docente se dio cuenta de que las instrucciones no se seguían como él había propuesto, pero decidió dejarlos hacer lo que ellos querían. Ocurrió que P1 instruyó que leyeran en silencio cada trozo del relato para contárselo después a los demás miembros del grupo y los alumnos decidieron leer en alto. La misma alumna anterior pidió ayuda de nuevo al no estar segura de las instrucciones: *¿Tengo que leerlo en alto?*

En O5, P5 se dio cuenta de que los alumnos no habían entendido la instrucción y fue uno por uno a aclararlo mientras estaban leyendo para asegurarse de que todos entendían lo que tenían que hacer. En este caso fue debido a la utilización de la palabra *ilustrar en la instrucción*, que no entendían los alumnos y era esencial para entender las instrucciones. Esto nos lleva a un punto muy importante: Hay que asegurarse de que el léxico que se utiliza en las instrucciones es conocido. En O11, en T2, después de leer el texto P11 les dio esta instrucción: *...van a discutir que es lo que han acertado*. Inmediatamente P11 se dio cuenta que la palabra *acertar* era clave entenderla para realizar la tarea y quizás no era posible deducirla por el contexto. Como consecuencia, preguntó inmediatamente: *¿Qué significa acertar?* Para asegurarse de aclarar el significado. Por ello, conviene “preparar” las instrucciones con antelación: sea pensando cómo se va a decir, con qué léxico, y si los alumnos lo entenderán, o incluso ensayándolo en voz alta, mientras se prepara la clase.

En O2, O6, O8, O9, O11, además de darse las instrucciones de forma oral estaban también por escrito en la ficha que entregaron los docentes.

Las instrucciones para una tarea tienen que ser concretas y sobre todo que sean efectivas, es decir que se entiendan y se puedan poner a realizar la tarea inmediatamente. Por ejemplo, en O4, la instrucción: *Ahora vamos a leer este cuento y vamos a ver qué les parece* resulta poco concreta para que los alumnos produzcan lengua. En primer lugar, se puede contestar con una sola palabra: *bonito, interesante, raro* y además si lo que quiere P4 es saber la opinión de los alumnos sobre el cuento, debería guiarles, darles pistas del tipo: *¿Qué les parece el lenguaje que utiliza? ¿Qué les parece la cantidad de sinónimos, por qué creen que hay tantos? ¿Qué les parece el tono, el mensaje que quiere darnos?, etc.* La misma P4, sí que fue concreta en su segunda instrucción: *Subrayen los futuros que aparecen*.

Y esta instrucción se podría acortar y ser más concreta:

O9: *La primera vez nada más escuchar el texto, el vocabulario lo hemos visto, más o menos. Si hay algo, un pasaje que no entendéis, nada, que no os dice nada, luego me preguntáis. De momento no tenéis que contestar preguntas, nada más escuchar o más bien leer el texto y después vemos si hay un problema.*

Ejemplo: Primero solo escuchad el texto. Si hay algo que no entendéis, luego me preguntáis.

Es curioso ver las distintas maneras de formular las instrucciones:

O1: *Vais a leer este texto...*

O2: *Me gustaría que reflexionaseis sobre los distintos temas...*

*Poned en común los puntos importantes que habéis sacado de cada texto...*

O3: *Lo leen en 10 minutos y cuando terminan sacan las cosas más importantes para ponerlo en común...*

O5: *Ahora quiero que lean y se fijen...*

O6: *Entonces tenemos las recetas, están en desorden y tenemos que ordenarlas...*

O10: *Vamos a intentar, vais a leer el texto...*

Todas las fórmulas pueden resultar igual de válidas: Imperativo, primera o segunda persona del plural del presente de indicativo o de la perífrasis: ir+a+infinitivo, etc. siempre que sean cortas. En principio (a no ser que interese porque ya se ha visto y se quiere practicar), las instrucciones con subjuntivo: Me gustaría que reflexionaseis, son más difíciles de comprender.

Algunos docentes utilizaron mímica en las instrucciones orales:

O2: *Ahora, vosotros dos y vosotros dos (AYUDÁNDOSE CON LAS MANOS PARA INDICAR QUE DEBÍAN FORMAR PAREJAS)*

O5: *... Ponés los textos así (LO DEMUESTRA CON SU MANO) encima de la mesa...*

O11: *Piense cada uno (LLEVÁNDOSE EL DEDO A LA CABEZA): ¿De qué cree que va a tratar el texto...*

Cuando las instrucciones orales son muchas y seguidas, a los alumnos les puede costar comprenderlas y sobre todo, retenerlas.

O2: *Si os vais a la p. 24, el ejemplo 2, tenemos dos textos allí. Vais a leer el texto 1 y vosotros (refiriéndose al otro grupo) leéis el texto 2. ¿Qué vamos a hacer? Cada uno va a leer el texto y va a buscar las ideas más importantes y vais a escribirlas.*

O10: *Vamos a intentar, vais a leer el texto con dos objetivos. El primero comprenderlo y el segundo fijaros en la estructura.*

Es diferente cuando las instrucciones están escritas, porque entonces siempre se puede volver a ellas para comprobar que se van siguiendo.

Tanto si es parte del enunciado del libro de texto: O2: *En estas entrevistas, dos personas exponen sus opiniones sobre qué hacer con nuestro tiempo. La mitad de la clase leerá el texto de la izquierda y la otra mitad, el de la derecha. ¿Cuáles son las ideas principales de cada entrevista?*

Como si las ha confeccionado el docente (O8) en una ficha.

1. Resume el texto.
2. Toma apuntes.
3. Habla con tu compañer@ e intercambia las ideas centrales. Tomad apuntes.
4. Relacionad la imagen con el texto.

## 8.5. Propósito de la lectura

O1: Descripción de lo sucedido	Interpretación
Se trataba de una lectura global. Los alumnos debían entender el significado general del texto para contárselo al resto del grupo. Es decir, había que leer, comprender, memorizar y resumir.	<p>Por una parte, fue positivo el hecho de que los alumnos cambiaran las instrucciones y que P1, consciente de lo que hacían, lo permitiera sin hacer ningún tipo de comentario.</p> <p>Sin embargo, si el propósito de la lectura era entender y parafrasear lo leído, esto no se consiguió.</p> <p>No obstante, la lectura en voz alta en grupo, improvisada por los propios alumnos, pudo dañar el ritmo natural de lectura de cada uno de ellos, dificultando la comprensión. Así pudo haber ocurrido con la alumna que se sentía más insegura y que quizás no pudo seguir el ritmo de lectura y comprensión que impusieron sus tres compañeros, al leer en alto sus fragmentos.</p>
O2: Descripción de lo sucedido	Interpretación
P2 dejó muy claro el propósito de la lectura: <i>Cada uno va a leer el texto y va a buscar las ideas más importantes y vais a escribirlas.</i>	<p>La investigadora se pregunta si buscar las ideas importantes está claro para todos. ¿Importantes, con respecto a qué? Es un término vago y que se debería concretar. Creemos que quizás hubiera ayudado si se hubiera empezado por preguntar a los alumnos cuál era el tema concreto de cada una de las entrevistas:</p> <p>Entrevista 1: Claves para adaptarnos mejor al ritmo de vida actual.</p> <p>Entrevista 2: El sentido del tiempo</p> <p>Entonces pedir que subrayen las ideas del texto que tratan de este tema concreto.</p>
O3: Descripción de lo sucedido	Interpretación
Sacar las ideas más importantes de los textos fue la instrucción que dio P3 en las tres tareas.	<p>El propósito de la lectura podría haber sido diferente, más variado. La investigadora tiene dudas sobre el propósito de extraer ideas importantes de un texto sin decir para qué. Puede ser algo muy subjetivo porque lo que es importante para uno no tiene por qué serlo para otro. Creemos por lo tanto que los propósitos deberían haber sido algo diferentes y más concretos y guiados.</p> <p>Tienes toda la razón pero creo que se podría recalcar que:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sus conocimientos</li> <li>2. Primera ronda de periódicos era la noticia de Venezuela vista desde EUROPA y no el mundo hispanohablante que es lo a que ellos les llega normalmente.</li> <li>3. Segunda ronda: periodicos en español (España y Venezuela) la diferencia entre cómo se ve en España la realidad de L.A. Aquí hubiera sido mejor llevar uno de Colombia y otro de México, por ejemplo.</li> <li>4. Solo la portada de un periódico de tradición en Venezuela. Lo que leen los venezolanos.</li> </ol>

	Es decir un mismo problema narrado no solo en diferentes continentes, sino que también en la misma lengua en diferentes países y finalmente como se describe el problema en el país mismo.
<b>O4: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>La lectura tuvo dos propósitos.</p> <p>El primero era leer el relato para saber su opinión sobre el mismo.</p> <p>El segundo tenía un objetivo lingüístico: fijarse en los verbos en futuro simple y subrayarlos.</p>	<p>Consideramos que esta primera lectura tenía que haber tenido un propósito más concreto. ¿Qué quiere decir cuál es mi opinión sobre el relato? ¿El contenido?, ¿la forma? No es un artículo de opinión, es un relato literario. Debería haber habido una tarea que les hubiera ayudado en la comprensión primero. Quizás se podría haber preguntado: ¿Cuáles son las tres predicciones que hace el profeta, para cuándo hace las predicciones, por qué nadie le cree? Y entonces mostrar el final, que trata de algo que se puede ver porque se realiza tres minutos más tarde.</p>
<b>O5: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>T1: La instrucción fue que tenían que parafrasear lo que leían o hacer un resumen, por lo que la lectura era de tipo global.</p> <p>T4: El propósito trataba de si estaban de acuerdo con la opinión de Octavio Paz en su poema, lo que es una lectura crítica.</p>	<p>Lo que ocurrió fue que los alumnos no habían tenido un modelo de lo que tenían que hacer para poder parafrasear, hacer un resumen. Además, creemos que no entendieron bien las instrucciones ni tuvieron tiempo para pensar cómo lo iban a hacer, por lo que terminaron leyendo los textos en voz alta tal y como estaban escritos.</p> <p>El problema fue que no entendían bien el texto y ya se andaba mal de tiempo. Es muy difícil hacer una lectura crítica si no se comprende bien el texto.</p> <p>P5 comentó después de leer el análisis de su observación:</p> <p>En el texto de Octavio Paz, tampoco era el objetivo que aprendieran o practicasen vocabulario, sino acercarlos a este autor y que reflexionaran críticamente sobre su opinión acerca de la muerte y las fiestas y que expresaran la propia. Por eso, no trabajé el vocabulario desconocido sino solucioné a través de traducciones y mímica las palabras que podían proporcionar problemas, pero sí elaboré preguntas después de cada párrafo para darles la oportunidad de que expresaran su opinión.</p>
<b>O6: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>El propósito de la primera lectura se supone que fue global para colocar las partes del texto, que eran unas recetas, y estaban descolocadas.</p> <p>La segunda lectura fue para comparar los textos del libro con los que habían confeccionado los alumnos en la actividad anterior, es decir, la comprobación de la tarea.</p> <p>La tercera lectura fue para realizar la tarea que proponía el libro: De las dos recetas. ¿Cuál es más fácil? ¿Cuál vas a preparar?</p> <p>La cuarta lectura tuvo un propósito lingüístico, para que en contexto los alumnos sacaran el significado de algunas palabras.</p>	<p>Esta tarea la confeccionó P6 porque consideró que el trabajo del texto en el libro era insuficiente.</p> <p>P6 dijo: <i>Creo que la tarea no funcionó 100% porque yo quería que sacaran del contexto el significado de todas las palabras y no lo hicieron. Yo quería que dedujeran, pero la tarea era demasiado difícil. Al ser una receta, tenían que saber el vocabulario exacto, era importante y acabaron leyendo de una forma intensiva. Con lo que estamos de acuerdo y es también nuestra interpretación.</i></p>
<b>O7: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Comprensión global del texto, que es una historia.	<p>Los alumnos leyeron el relato en casa sin ningún tipo de tarea, por lo que podían haberlo hecho de una forma global para entender la historia en general.</p> <p>El problema fue que en clase se hizo un juego de Kahoot con preguntas concretas sobre el relato y lo que ocurrió fue que algunos alumnos no se acordaban o no se habían fijado precisamente en esa información. Lo mismo ocurrió con la T3, aunque en ese caso, los alumnos sí que tenían tiempo para consultar el libro. Creemos que las tareas cambiaron el propósito de la lectura que trataba de información más específica.</p> <p>P7 hizo estos comentarios después de leer el análisis de su clase:</p>

	No sé si entiendo tu comentario, cada tarea tenía un objetivo diferente y la comprensión global del texto se realizó (o ese era mi propósito) con el trabajo en grupo en fb.
<b>O8: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
La instrucción de P8 fue que leyera para resumir el texto.	Según la taxonomía de Bloom (con la que estamos de acuerdo) resumir un texto es una de las tareas más difíciles y es importante que el texto se preste a ello. Este texto era ideal para resumir que no todos los inmigrantes son vetados en EEUU, sino que algunos habitantes, como en la ciudad de Baltimore les invitan a venir.
<b>O9: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
P9 dejó muy claro en la entrevista el propósito o propósitos de la lectura del texto: <i>Han conocido al actor, han repasado el léxico y han entendido la información del texto.</i> En realidad, fue una lectura selectiva que la tarea les invitaba a hacer.	Se puede decir que se cumplieron los tres objetivos porque en todo momento estaba muy claro lo que se tenía que hacer.
<b>O10: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Los propósitos de las lecturas que marcó P10 fueron: primero leer para comprender el texto y después leer para fijarse en la estructura.	En primer lugar, no estamos seguros de que todas las alumnas oyera las instrucciones y, de todas formas, su contenido (comprender el texto, fijarse en la estructura) era un poco vago. Nuestras sospechas se confirmaron porque, en la puesta en común, después de la lectura, a las alumnas se les veía algo confusas y sorprendidas por las preguntas. Creemos que los propósitos de lectura deberían haber sido más concretos y de ahí las instrucciones más específicas y operativas, sobre su contenido. Para poder comprender el texto se puede ayudar con tareas de comprensión
<b>O11: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
El propósito de la lectura fue extraer información específica (llamada también selectiva) del texto tipo a cuándo, por qué, etc., a través de unas preguntas que trabajaron los alumnos antes y durante la lectura.	Los alumnos sabían de antemano la información que les era necesaria extraer del texto para ir contestando a las preguntas. Además, pudieron comprobar lo nuevo que habían aprendido con el texto al comparar las respuestas de antes y después de la lectura.

## Propósito de la lectura

### Síntesis de resultados:

Observaciones	Tipos
<b>O1, O7</b>	Hacer una lectura global.  O1 había planeado también que leyera para después parafrasear, pero al final no se hizo y se leyeron en voz alta los trozos de los textos.  O7 hizo posteriormente preguntas concretas sobre lo leído para lo que se necesita una lectura selectiva
<b>O2; O3</b>	Extraer las ideas importantes
<b>O5</b>	Leer e identificar con un objeto y una fotografía
<b>O5</b>	Hacer una lectura crítica en el texto de Octavio Paz

<b>O5, O8</b>	Resumir los textos o parafrasearlos  O5 en la actividad del día de los Muertos, que no hicieron los alumnos porque leyeron en voz alta  O8 leyeron para escribir un resumen del texto
<b>O9</b>	Hacer una lectura selectiva

<b>Observaciones</b>	<b>Números de lecturas y propósitos</b>
<b>O4</b>	Hacer una lectura crítica para posteriormente dar una opinión sobre el texto en general  Leer con un objetivo lingüístico
<b>O6</b>	Una lectura global para identificar varias partes de un texto y ordenarlas  Comparar dos textos para ver cuál de las dos recetas era más fácil.  Leer con un objetivo lingüístico para definir el significado de algunas palabras
<b>O10</b>	P10 dijo que leyeron para comprender el texto primero  Leer para extraer argumentos y subrayarlos  Leer para fijarse en la estructura
<b>O11</b>	Hacer una lectura selectiva para contestar las preguntas escritas  Leer con el objetivo lingüístico de buscar y clasificar conectores

### **Conclusiones:**

Creemos que esta es la parte en que hemos visto más inseguridad en los docentes porque al preguntarles en las entrevistas, a veces no sabían definir con qué propósito habían leído los alumnos el o los textos.

Como podemos ver, los propósitos de las lecturas fueron muy variados, pero lo que es curioso es que exceptuando O4, O6, O10 y O11, solo se leyeron los textos con un propósito. En O3, especialmente, que leyeron varios textos, se podrían haber planificado propósitos diferentes. P2 y P3 dijeron que el propósito era *extraer las ideas importantes*, estrategia que es más compleja de lo que parece. Esto nos lleva a la lectura global, que tuvo lugar en O1, O6 y O7, que se podría

confundir con extraer las ideas más importantes porque la lectura global es más que eso: hay que extraer las ideas más importantes para luego relacionarlas y resumirlas. Es un proceso complejo que necesita un modelo, un andamiaje. Otro problema que puede aparecer, como ocurrió con O7, es cuando el alumno lee de forma global y luego se le hacen preguntas específicas. Puede ser que hayan comprendido bien el texto, pero que no se hayan fijado o memorizado esos detalles específicos. Se puede solucionar dando tiempo al alumno para realizar otra lectura sabiendo de antemano las preguntas que se le van a hacer.

En tres casos (O4, O5, O6) se propuso leer *de una forma crítica*. La forma de enfocar la tarea crítica en las tres observaciones fue diferente. Pasemos a analizarlas:

En la O4, se les preguntó su opinión sobre el relato literario de Onetti: El Profeta. Por supuesto que se puede contestar después de una lectura rápida, *me gusta o no me gusta*, pero es difícil formarse una verdadera opinión cuando todavía no se ha trabajado el texto, por lo que la lectura crítica no suele ser la primera lectura.

En la O5, de nuevo era dar la opinión sobre una cita de Octavio Paz. En este caso el problema era que se iba mal de tiempo y los alumnos no pudieron, comprender el texto primero, después reflexionar de forma individual y comentar con los compañeros.

En la O6, con la imagen del árbol, aunque solo había unas palabras y era fácil de leer, faltó también tiempo para la reflexión e interacción con los compañeros.

En O4, O6 y O11 también sugirieron *leer con un propósito lingüístico* para trabajar léxico y algunas cuestiones gramaticales y discursivas.

En dos casos (O9 y O11) tenían muy claro su propósito: *extraer información específica del texto*. Para ello las dos docentes confeccionaron una tarea que invitaba a los alumnos a leer de esa forma.

En otros tres casos (O1, O5 y O8), se trataba de leer para *resumir (o parafrasear)*. En O8 no pudimos ver los resultados porque eran los deberes para casa, aunque P8 nos dijo que es una tarea que ya han trabajado con mucha frecuencia porque es parte de la programación. En O1 y O5 no realizaron la tarea propuesta. En las dos ocasiones, los alumnos, sin hacer partícipes a los docentes de su decisión, optaron por leer los textos en voz alta y no resumirlos o parafrasearlos. No nos sorprendió, porque este es uno de los propósitos más difíciles de la lectura y los alumnos necesitan un modelo, andamiaje, mucha práctica y tiempo para ello.

Otra cuestión muy importante en cuanto al propósito de la lectura es la adecuación. Esto quiere decir que el docente elija un propósito adecuado para la lectura del texto, lo que se verá en la



adecuación de la tarea al tipo de texto y contenido (8.15.). Creemos que todos los docentes eligieron propósitos adecuados y que si algunas cosas fallaron fue por los otros motivos que hemos analizado.

Y, para terminar, por supuesto que el texto se puede utilizar como un trampolín para tratar un tema después de forma oral o escrita, para presentar componentes socioculturales, para dar ideas. Todo esto está muy bien, pero eso no quita que el texto se deba comprender primero.

## 8.6. Números y tipos de lecturas realizadas

O1: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>Se hizo una sola lectura y P1 admitió en la entrevista que se había dado cuenta de que se debería haber hecho una segunda lectura.</p> <p>Las instrucciones fueron que leyeran en silencio de forma individual para después contarse lo que habían leído y poner en orden el texto. No obstante, los alumnos (que eran cuatro) comenzaron a leer en alto</p>	<p>Como hemos dicho anteriormente, la lectura en voz alta en grupo pudo dañar el ritmo natural de lectura de cada uno de ellos, dificultando la comprensión.</p> <p>Por una parte, el hecho de que los alumnos cambiaran las instrucciones y que P1, consciente de lo que hacían, lo permitiera sin hacer ningún tipo de comentario fue positivo. Sin embargo, si el propósito de la lectura era entender y parafrasear lo leído, esto no se consiguió.</p>
O2: Descripción de lo sucedido	Interpretación
Se realizó una lectura del texto completo y en silencio para encontrar las ideas más importantes.	Con seguridad los alumnos tuvieron que leer varias partes de texto alguna vez más para realizar las tareas, pero ya no el texto completo.
O3: Descripción de lo sucedido	Interpretación
Se realizó una lectura en silencio de los textos con un tiempo en concreto. P3 les dio diez minutos a todos en cada uno de los textos que leyeron.	<p>El ritmo de cada persona al leer es diferente, los textos eran de distinta longitud y al leer en una lengua extranjera, todos estos fueron factores para que las necesidades fueran diferentes y P3 solo concedió diez minutos a todos por igual, lo que provocó que algunos no terminaran o que otros terminaran demasiado pronto sin tener nada para hacer.</p> <p>Preguntada P3 en la entrevista, contó que ella es una lectora muy lenta y que por eso se autogestiona con una alarma para controlar su ritmo.</p> <p>Esto nos parece importante y es un factor a tener en cuenta de cómo los docentes proyectamos nuestra forma de leer en los alumnos y de si es necesario realizar actividades de rapidez de lectura para practicar la fluidez lectora.</p>
O4: Descripción de lo sucedido	Interpretación
Se realizaron dos lecturas, las dos en silencio.	El texto era corto y se pudo efectuar. El problema residió en el propósito y que faltó una lectura de comprensión.
O5: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>Texto 1: Se hizo una sola lectura del texto de forma individual y en silencio y en realidad una segunda porque, aunque los alumnos tenían que parafrasear y contar lo que estaba escrito en los textos, ellos lo leyeron en voz alta.</p> <p>Texto 4: Este texto estaba proyectado y era muy corto, es decir, que los alumnos podrían haberlo leído varias veces. P5 lo leyó en alto y trató de explicarlo con mímica y otras palabras.</p>	<p>No se consiguió el propósito de la lectura. P5 les dijo que lo leyeran en silencio y lo parafrasearan. Creemos, como hemos dicho anteriormente, que faltó un modelo y tiempo para realizar la tarea.</p> <p>Como hemos dicho anteriormente, fue la falta de tiempo, lo que hizo que no se pudiera trabajar más este texto.</p>
O6: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>Hay tres lecturas:</p> <p>La primera individual y en silencio. Se supone que es global, para colocar las partes del texto que estaban descolocadas.</p> <p>La segunda lectura se hizo para comprobar que habían ordenado</p>	Nos pareció que todo fue muy apropiado y que la clase discurría con progresión hacia la comprensión cada vez más profunda del texto.

las partes correctamente. La tercera lectura para que, en contexto, los alumnos sacaran el significado de algunas palabras.	
<b>07: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
No se sabe, porque se hizo en casa, pero los alumnos tenían la opción de buscar información del texto durante todos los momentos de la clase.	El problema consistía en que los juegos se hacían de forma rápida y no daba casi tiempo a buscar la información en los textos, por lo que mucho de lo que contestaban era de memoria.
<b>08: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
En principio solo se hizo una lectura del texto de forma individual, pero a medida que los alumnos iban realizando las tareas no se sabe cuántas veces leyeron el texto o partes del mismo.	Nos pareció que todo fue muy apropiado y que la clase discurría con progresión hacia la comprensión cada vez más profunda del texto.
<b>09: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Se hizo una lectura común, en silencio y al mismo tiempo leían y escuchaban la grabación. De todos modos, con seguridad, al realizar la T3 los alumnos que no hubieran entendido algún pasaje tuvieron la oportunidad de volver a leer y consultar con sus compañeros, porque estaban trabajando en grupos.	Leer y escuchar a la vez, es una actividad excelente para la pronunciación y la comprensión auditiva y no se hace con mucha frecuencia en la clase. El único problema que vemos es que existe un ritmo muy marcado y por tanto, no respeta el ritmo y necesidades individuales de los alumnos.
<b>010: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Los alumnos realizaron en principio una lectura del texto completo en silencio y de forma individual. Al realizar las tareas, volvieron a leer fragmentos del texto buscando la información o cuando buscaban los argumentos del autor, lo volvieron a leer completo para subrayarlo.	Quizás el problema que hubo fue la falta de tiempo; se hizo todo de forma un poco apresurada.
<b>011: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Los alumnos realizaron en principio una lectura del texto en total en silencio y de forma individual. Puede ser que, al realizar la tarea, volvieran a leer fragmentos del texto buscando la información. Al final, volvieron a leer el texto para buscar los conectores.	Nos pareció que todo fue muy apropiado y que la clase discurría con progresión hacia la comprensión cada vez más profunda del texto.

## Números y tipos de lecturas realizadas

### Síntesis de resultados:

Observaciones	Número y tipos
<b>01, 05 y 06</b>	Se recurrió a lo que se llama lectura de rompecabezas, por lo que los alumnos no leyeron el texto completo.

<b>01, 02, 03, 05, 08, 010, 011</b>	Se leyó el texto una vez.  03 fue el único caso en que además de leer en silencio se les dio un tiempo límite
<b>04</b>	Se leyó el texto dos veces con dos propósitos diferentes.

<b>O6</b>	<p>Se leyó cuatro veces</p> <p>Una para solucionar el rompecabezas</p> <p>Dos, para comprobar con el texto del libro</p> <p>Tres, para comparar los textos (con seguridad se leyó parte de los textos, no todo completo porque ya lo habían leído antes)</p> <p>Cuatro, para buscar palabras</p>
<b>O7</b>	No se sabe porque leyeron el texto en casa.
<b>O9</b>	Los alumnos leyeron el texto a la vez que lo escuchaban en una grabación y lo volvieron a leer para extraer información selectiva.

### **Conclusiones:**

Vamos a comenzar por clasificar las lecturas, al igual que las dividimos en las Prácticas Docentes (5.2.), por las que fueron oralizadas (en voz alta) y las que fueron en silencio. En realidad, todas fueron planeadas por los docentes para realizarse en silencio, pero en dos ocasiones (O1 y O5) cuando los alumnos tenían que leer para luego parafrasear los mismos alumnos (quizás por la imposibilidad de realizar la tarea o no entender el porqué de la misma) decidieron leer en voz alta para los demás miembros del grupo.

En dos ocasiones, el docente leyó en voz alta para los alumnos. En O4, cuando los alumnos realizaron la tarea de expresión escrita, P4 las recogió y las leyó para todos. Consideramos que cada alumno podría haber leído la suya. En O5, con el segundo texto, la cita de Octavio Paz, la docente lo tenía proyectado e iba leyendo en voz alta y explicando el significado. Los alumnos ya habían leído en silencio con los primeros textos y este era un texto corto y en cierto modo poético, por lo que la docente lo leía para dar un modelo de pronunciación y entonación también. Es interesante la propia opinión de los alumnos al respecto mostrando su preferencia por la lectura silenciosa. En O8, en la entrevista, P8 formuló: *... que los alumnos le habían dicho que preferían no leer en voz alta porque se desconcentraban.*

En siete de las once observaciones (O1, O2, O3, O5, O8, O10, O11) se hizo solo una lectura y de forma individual, aunque es verdad que, al realizar las tareas, cada alumno podía leer distintas partes del texto las veces que necesitaba para buscar la información requerida.

En dos ocasiones no se leyó el texto completo. En O1 se leyó una parte del relato y en O5 cada alumno leía un texto pequeño. La lectura rompecabezas significa que cada alumno lee en silencio una parte del texto y luego resume o cuenta el contenido a otros alumnos (parejas, miembros de un grupo) para poder recomponer el texto. En O1 los alumnos, en lugar de leer su parte del texto y contarlo, lo leyeron en alto en el grupo. Al igual que pasó en O6, los textos deben ser apropiados para resumirlos. En O6, se practicó otra versión de la lectura rompecabezas, en la que cada alumno, de manera individual, debía colocar el texto por sus partes.

Otra cuestión es el tiempo que se da a los alumnos para leer. Seguir una audición, como en O9 o marcar el tiempo (diez minutos) como en O3, podría, en principio, impedir la comprensión al fijar el ritmo de lectura. Dicho esto, y teniendo el objetivo muy claro, se pueden hacer lecturas en voz alta, bien el docente para dar un modelo o los alumnos para practicar la pronunciación y entonación y se puede hacer este tipo de actividades para practicar la gestión del tiempo siempre que se explique a los alumnos su objetivo. (No tenemos registrado que esto tuviera lugar ni en O3 ni en O9).

En O9, como decíamos anteriormente, la docente optó por una combinación de lectura y audición. Los alumnos escuchaban la grabación de la entrevista al mismo tiempo que la leían. De esa forma ponían en práctica una buena técnica para que los alumnos desarrollen su competencia fónica, y como consecuencia, que adquieran más fluidez. Como son muchos los factores a los que se atiende en esta actividad, después de esta lectura, se dio la oportunidad a los alumnos de realizar otra lectura en silencio y sin audición y con otro propósito.

## 8.7. Dinámica de grupo e interacción entre los alumnos/docente/recursos y sus efectos

O1: Descripción de lo sucedido	Interpretación
Como había solo cuatro alumnos y se conocían bien, de forma espontánea formaron un grupo de cuatro.  Hubo mucha interacción durante la lectura entre los cuatro alumnos y también con el docente para ayudarse, plantear dudas sobre el léxico u otros comentarios por lo que no tuvieron que utilizar diccionarios. P1 observaba y no intervenía a no ser que fuera requerido.	Estuvo bien la dinámica en el grupo de cuatro. Lo que pasó es que una de las alumnas se sentía mal porque por su nivel, y probablemente por factores afectivos (falta de confianza en sí misma, entre otros) no podía seguir el ritmo de los otros tres. El grupo se comportó con mucha autonomía respecto al docente.
O2: Descripción de lo sucedido	Interpretación
No hubo ningún tipo de interacción durante la lectura y los alumnos no hicieron ningún tipo de comentario o preguntas según iban leyendo.  Una vez leído el texto, durante las tareas la dinámica fue de parejas hasta que lo ponían en común.	Hubo mucha interacción y ayuda entre las parejas. P2 se paseaba entre los alumnos y solo participaba cuando era requerida. Hubo una buena dinámica, con buen ritmo y variada. Los alumnos pudieron interactuar con más de un compañero.  En la entrevista P2 mostró su preocupación por la forma de gestionar el que unos grupos terminen antes que otros.
O3: Descripción de lo sucedido	Interpretación

Hubo varias dinámicas en la clase: individual paseando por la clase para leer los titulares que estaban pegados en la pared, en grupos para comentar los textos, en el grupo pleno para confeccionar el mapa mental con la docente, pero durante las lecturas fueron siempre de forma individual. Los alumnos consultaban sus móviles para buscar las palabras desconocidas, pero no preguntaban ni a los compañeros ni a P3 hasta que no terminaban de leer.	La dinámica fue muy buena en cuanto a la variedad y la adaptación a las tareas que se iban realizando.
<b>O4: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
La dinámica fue siempre la misma, lectura individual, tareas individuales y puesta en común en el grupo en pleno. Los alumnos no interactuaron entre sí.	Se debería haber fomentado la dinámica en parejas y en grupos.
<b>O5: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Los alumnos actuaron poco entre sí, aunque P5 los animaba. No hubo trabajo en parejas o grupos. Iban de lo individual al grupo en pleno.	La investigadora percibió que era un grupo reservado y tímido y que les costaba interactuar y relejarse y disfrutar la clase. Parecía que lo inusual de la clase, les cortaba.  A la investigadora le pareció una buena dinámica, pero quizás si hubieran trabajado más en parejas o en grupos pequeños les hubiera dado más seguridad para interactuar después en el grupo pleno.
<b>O6: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
La dinámica se repetía. Primero se leía de forma individual, después se trabajaba en parejas para comprobar y discutir y se terminaba con una puesta en común.  No hubo ningún tipo de interacción durante la lectura. Ni la docente preguntaba ni los alumnos parecían necesitar ningún tipo de aclaración. Tampoco hablaban entre ellos ni se les veía utilizar móviles para consultar léxico durante la lectura.	La lectura fue individual, pero durante el resto de la clase trabajaron en parejas y después en el grupo pleno. Las parejas estaban muy animadas e interactuando mucho.
<b>O7: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
La lectura tuvo lugar en casa, pero en la clase interactuaron mucho en las tareas en grupos. El juego de Kahoot fue individual.	Se les veía a los alumnos muy animados en todo momento interactuando y contentos en sus grupos.
<b>O8: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Siempre era la misma dinámica: individual/ en parejas/ grupo en pleno.	La dinámica fue adecuada. La lectura individual permitió su propio ritmo, la comprobación en parejas, sobre todo a estas edades les da mucha seguridad. Se veía que los alumnos llevaban mucho tiempo trabajando con la docente y con la misma dinámica.
<b>O9: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
La dinámica de la lectura fue individual, pero para el resto de las tareas, los alumnos trabajaron en los mismos grupos todo el tiempo y se ayudaban entre sí.	Quizás a mitad de la clase se podría haber cambiado la composición de los grupos para que los alumnos se movieran un poco y trabajaran con otros alumnos.
<b>O10: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Primero hubo un trabajo individual, después para comprobar las respuestas se pusieron en parejas y en la puesta en común, para corregir, en el grupo en pleno.	La dinámica era buena. Las alumnas se conocían bien y trabajaron bien juntas. El problema fue más la dinámica entre P10 y las alumnas, por la falta de tiempo que tenían para pensar las respuestas. A nuestro modo de ver, a veces tampoco entendieron bien las tareas.
<b>O11: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Los alumnos leyeron de forma individual, e incluso trataron de contestar las preguntas primero solos, después ya compartían y discutían siempre en la misma pareja o grupo.	P11 les había dado la elección de trabajar desde el principio en parejas o grupos.

## **Dinámica de grupo e interacción entre los alumnos/docente y sus efectos**

### **Síntesis de resultados:**

<b>Observaciones</b>	<b>Tipos de dinámicas</b>
<b>O1</b>	Grupo de cuatro (total de alumnos) durante toda la clase
<b>O2</b>	Se cambiaron las parejas y luego se hicieron grupos. Siempre con la elección de los alumnos según estaban sentados.
<b>O3 y O5</b>	Se levantaron y movieron por el aula al principio de la clase de forma individual.  O3, después se formaron grupos según en qué idioma los alumnos eligieron los textos para leer y ya se quedaron en estos grupos el resto de la clase.  O5, después ya se sentaron en sus sitios habituales y el resto de la clase se trabajó en el grupo en pleno.
<b>O4</b>	Trabajaron de forma individual y en el grupo en pleno.
<b>O6, O8, O9, O11</b>	Como hubo varias tareas, el cambio de dinámica fue constante y ágil. Pleno- parejas-grupos- pleno. Los grupos eran siempre los mismos.
<b>O7</b>	Trabajaron en pleno, de forma individual y principalmente en los mismos grupos
<b>O10</b>	Trabajaron mucho en parejas. En el grupo en pleno participaban menos.

<b>Observaciones</b>	<b>Disposición del mobiliario</b>
<b>O1, O2, O4, O5, O10</b>	En forma de “U”
<b>O3, O6</b>	Con las mesas como islas
<b>O7, O8, O9, O11</b>	En filas

### **Conclusiones:**

Las dinámicas fueron muy parecidas en las once observaciones. Creemos que es un modelo de trabajo muy extendido y que funciona con estas fases, a grandes rasgos: 1) grupo en pleno para explicaciones e instrucciones; 2) lectura individual; 3) trabajo en parejas o en grupos, para comprobar el resultado de las tareas e intercambiar información, y 4) grupo en pleno para la corrección y/o puesta en común.

La disposición del mobiliario en las diversas observaciones fue:

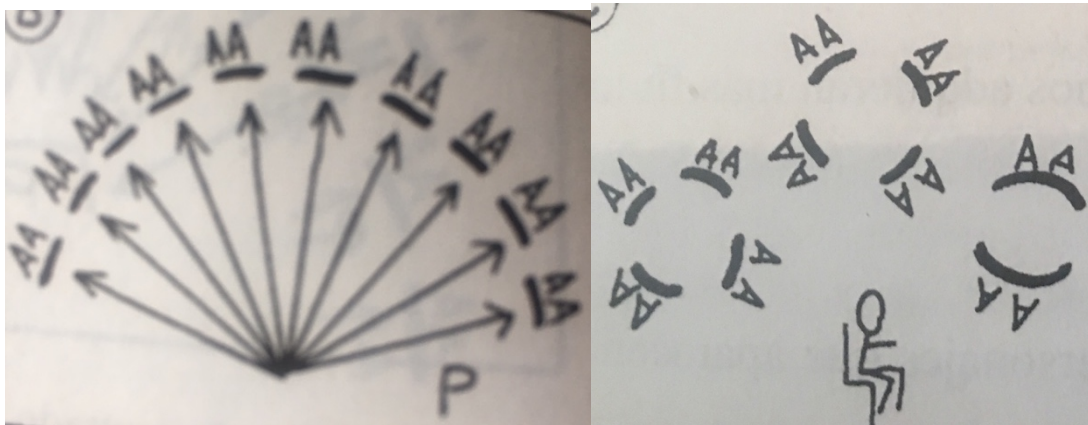
En O7, O8, O9, O11 en filas.

En O1, O2, O4, O5, O10, mesas y sillas dispuestas en “U” (dibujo de la izquierda)

En O3 y O6 (dibujo a la derecha) los alumnos estuvieron sentados desde el principio en mesas como “islas”.

En O5, además e las mesas normales dispuestas en “U”, P5 preparó al fondo del aula, juntando mesas una grande con todos los recursos que había preparado.

Era el docente el que siempre se acercaba a las mesas de los alumnos, a veces paseando sin intervenir (O6), otras preguntando y sentándose con ellos (O3), o escuchando y tomando notas (O2). Otras veces eran los alumnos los que levantaban la mano y hacían preguntas al docente.



**Figura 74. Dibujos extraídos del libro “Cómo ser profesora y querer seguir siéndolo”**

No hemos registrado el tiempo que se dedicó a cada fase, pero creemos que no se puede (ni se debe) generalizar porque, como vimos en las observaciones, dependía del texto (su longitud y grado de dificultad), de las tareas (el número y su dificultad o complejidad), de la naturaleza del grupo (edad, número de participantes, nivel, etc.) y por supuesto, de las necesidades de cada grupo.

En algunas ocasiones la dinámica resultó más larga de lo esperado (O2) y la docente, consciente de ello, decidió alargarla. Esto significa, a veces, que el docente debe decidir de qué prescinde de la clase que tenía planeada, porque si no puede ocurrir que se lleve un tiempo acelerado, como ocurrió en O3, O5 y O10, y alguna de las tareas posteriores sufra por ello.

Hubo una gran interacción en los grupos en O1, O2, O6, O7, O9 y O11.

Algunos matices sobre esta secuencia son los siguientes:

- Como hemos dicho en el apartado de las instrucciones (v. 8.4.) nos parece importante que las instrucciones (si son orales) se den al grupo en pleno, por eso, es lógico empezar por una primera fase en común, lo que hicieron todos los docentes. También algunas de las actividades antes de la lectura se hacían en el grupo en pleno, aunque podría haber tenido lugar (O4 y O5) una pequeña actividad en parejas o grupos pequeños con anterioridad para una mayor participación.
- Una característica bastante generalizada de esta secuencia es que en la fase 2 (lectura individual), los alumnos no preguntaban ni interactuaban. Todos leían el texto en silencio y esperaban a las tareas en parejas o grupos para preguntar.
- En la fase 3 (trabajo en grupo o pareja) los alumnos se ayudaban mucho entre sí, interactuaban y se les veía animados, motivados, disfrutando, en la mayoría de las observaciones. En las observaciones en las que faltó esta fase (O1, O4, O5), se echó de menos en el resultado final de la tarea de lectura.
- Respecto al comportamiento del docente durante la fase 3 (trabajo en grupo), notamos que este mostraba de alguna forma su disponibilidad a los alumnos, acercándose u observándolos desde su mesa, paseando por la clase, pero sin intervenir a no ser que fuera requerida su ayuda. De hecho, notamos que aquellos docentes que se acercaban con frecuencia a los grupos cuando estos estaban trabajando, con la intención de ayudar indudablemente, a veces producían una cierta artificialidad en las interacciones de los alumnos y una mayor dependencia. Por supuesto, el docente está presente y de necesitar ayuda puede ofrecerla, como ocurrió en O3 donde la docente se sentó con los grupos varias veces para como dijo en la entrevista para aclarar dudas, pero siempre intentando primero que los alumnos resuelvan sus tareas, porque si están bien diseñadas (veremos este punto en el apartado (8.15.) el docente ya les ha dado el andamiaje suficiente.
- Otra cuestión relevante es el procedimiento para formar las parejas o los grupos de la fase 3. La norma más general fue la de dejar que los alumnos formaran grupos con sus vecinos, que acostumbran a ser sus amigos o conocidos —puesto que se han sentado juntos—. Solo en dos



ocasiones (O3 y O5) los alumnos se levantaron de sus asientos primeros para formar parejas o grupos con personas que no estaban sentadas a su lado. En O3 pareció gustarles, pero en O5, en cambio, se les veía como asustados, aunque la docente no lo podía hacer mejor. Quizás el motivo de esta reacción era que los alumnos no estaban acostumbrados a este cambio. En O3 los grupos se formaron de acuerdo a las lenguas en las que habían decidido leer los artículos (francés inglés o alemán). En O7 los alumnos se sentaron alrededor de aquellos que tenían los portátiles. En las dos ocasiones ya se quedaron en esos grupos el resto de la clase. En las once clases observadas siempre se trabajó con los mismos grupos y parejas. No se produjo en ningún momento algún cruce de grupos o cambio de composición de los mismos, para poder obtener otras interpretaciones de un mismo texto o para interactuar con otros alumnos. Por ejemplo, en la O3, donde las tareas eran muy diferentes porque eran incluso nuevos textos, sí que podría haber habido un cambio de grupos.

- También es importante que el docente tenga flexibilidad y si ve que las dinámicas se desarrollan de forma diferente a cómo había planeado, tome la decisión de permitirlo si percibe que los alumnos lo prefieren. Este fue el caso, por ejemplo, de O1, donde el docente había planeado una lectura en silencio e individual y los alumnos decidieron hacerla en voz alta y en grupo.
- Un tema que se habló con P2 en la entrevista, pero que creemos que es de importancia para todos es que en el trabajo en grupos *te das cuenta de que no terminan al mismo tiempo*.

## 8.8. Ayuda de la lengua materna/ lengua meta/ otras lenguas

O1: Descripción de lo sucedido	Interpretación
En todo momento se utilizó la lengua meta, excepto una aclaración de una palabra ( <i>abheben</i> ).	Esto lo vemos positivo, porque realmente no hizo falta la L1.
O2: Descripción de lo sucedido	Interpretación
En todo momento se utilizó la lengua meta por parte de P2. Los alumnos hablaban en español con alguna frase y muchas palabras en su lengua materna: el alemán.	Creemos que fue apropiado: Los alumnos hablaban en su mayoría en español.
O3: Descripción de lo sucedido	Interpretación
Los primeros textos estaban en tres lenguas diferentes: inglés, francés y alemán y la actividad oral era en español, aunque a veces decían cosas en alemán, su L1. Por lo tanto, los alumnos tuvieron que utilizar varias lenguas a la vez. El resto de los textos estaba en español.	Resultó un poco problemático el nivel que tenía cada alumno sobre el texto en lengua extranjera que les tocó leer.
O4: Descripción de lo sucedido	Interpretación
En todo momento se utilizó la lengua meta por parte de P4. Los alumnos hablaban en español con alguna frase y muchas palabras en su lengua materna: el alemán.	Quizás se podría haber utilizado la traducción en algún momento.
O5: Descripción de lo sucedido	Interpretación

En todo momento se utilizó la lengua meta por parte de P5, excepto en la cita de Octavio Paz que dio algunas traducciones a algunas palabras.  Los alumnos hablaban en español con algunas frases y muchas palabras en su lengua materna: el alemán.	No nos pareció mal que se dieran las traducciones a algunas palabras de la cita, que eran difíciles y se trataba de un léxico incidental.
<b>O6: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Los alumnos usaron en varias ocasiones la traducción entre ellos porque los textos, sencillos a nivel estructural contenían muchas palabras que no conocían. P6 las explicaba o ellos las adivinaban por el contexto, pero luego se veía que necesitaban una confirmación.	P6 insistió un par de veces en que hablaban en español, pero la investigadora piensa que hablaban en alemán para asegurarse de que comprendían el léxico concretamente y no nos pareció mal.
<b>O7: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
No se sabe, porque se hizo en casa, pero durante las tareas se hablaba principalmente en la lengua meta y se hacían traducciones de algunas palabras que iban saliendo y los alumnos desconocían.	Como los alumnos leyeron el texto en casa, no se puede saber cuánto consultaron el glosario o diccionarios para comprender el texto.
<b>O8: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Se empleó la lengua meta continuamente y no fue necesaria la ayuda de su lengua materna, el alemán. En la primera actividad, las viñetas estaban en inglés.	Quizás es necesario explicar que en los institutos de Alemania se trabaja mucho la mediación y es bastante normal que en clases de segundas lenguas se trabaje con otras lenguas.
<b>O9: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
P9 no utilizó en ningún momento la lengua materna de los alumnos (alemán) ni ellos con P9, pero sí que la utilizaron al trabajar en grupos.	P9 dijo que era consciente de que los alumnos hablaban en alemán a veces en los grupos, pero dijo en la entrevista que esto era normal y que lo importante es que las tareas las hacen en español.
<b>O10: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Se utilizó la lengua meta por parte de P10. Solo en alguna ocasión se hicieron traducciones de palabras: <i>abarcas</i> y <i>contagiar</i> .  Las alumnas hablaban en español con alguna frase y muchas palabras en su lengua materna: el alemán.	Nos pareció que se hablaba casi todo en la lengua meta y que las pocas referencias a la lengua materna (alemán) fueron apropiadas.
<b>O11: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Se utilizó la lengua meta, excepto en pequeñas ocasiones que se hacían traducciones de palabras para la comprobación de la comprensión.	Se vio durante toda la clase un gran esfuerzo por parte de los alumnos para hablar siempre en español.

## Ayuda de la lengua materna/ lengua meta/ otras lenguas

### Síntesis de resultados:

Observaciones	Uso
<b>O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O9, O10, O11</b>	Hablaron continuamente en la lengua meta y los alumnos a ellos.
<b>O3</b>	P3 hizo un trabajo de mediación, pero solo los textos estaban en otras lenguas y la interacción oral fue toda en español.

O8	Comenzó la clase con una viñeta en inglés.
----	--

### Conclusiones:

Los docentes hablaron todo el tiempo en la lengua meta. Además, todos ellos tenían un excelente conocimiento de la lengua de los alumnos por lo que permitieron, si era necesario, una pregunta o comentario en su lengua, y ellos tradujeron alguna palabra también. Consideramos que fue ideal el uso de la lengua meta y las lenguas de los alumnos. Vamos a analizar cuándo tuvo lugar y las razones para ello:

- Situaciones en que se les permitió a los alumnos hablar en su lengua materna cuando trabajaban en grupos. Esto tuvo lugar principalmente en O2, O3, O7 y O9. Los docentes eran conscientes de ello y lo permitieron porque solamente eran cosas puntuales, frases. En O6 la docente repitió en dos ocasiones en español y los alumnos empezaban a hablar en español, pero en seguida cambiaban de lengua. Esto pudo ser debido a que el texto, al tratarse de una receta tenía una gran carga léxica y los alumnos necesitaban asegurarse de que conocían todas las palabras. Algunas de las palabras que entre ellos se preguntaron fueron *Behälter* (recipiente) *Stück* (trozo), que fue interesante porque luego esta alumna se lo preguntó de nuevo a P4 quien lo explicó con mímica. También decían frases en la tarea en que pusieron en común cómo habían intentado de forma individual resolver el rompecabezas del texto: *Da war ich nicht sicher* (Aquí no estaba seguro) o *Das ist zum Schluss* (Esto es al final).
- Situaciones en que los alumnos pedían aclaraciones de palabras. En O1: *¿Descolgar es abheben?* La alumna no pedía la traducción, que ella misma aportaba, pero sí una aclaración. El docente simplemente asintió. En O5 un alumno preguntó qué era quemar y P5 respondió: *Verbrennen*. En O6, por la cantidad de léxico que había en las recetas y que a veces era muy difícil de extraer por el contexto el significado exacto preguntaron más: P6 intentaba dar explicaciones o utilizar la mímica, aunque en alguna ocasión se decidió por la traducción al alemán. *¿Qué significa pelar?* Y P6 dijo: *schälen*. En una ocasión, una alumna preguntó: *¿Paket es paquete?* Y P6 contestó *más o menos*. A continuación, otro alumno preguntó: *¿paquete es Paket?* Y P6 contestó: *Sí, un paquete de arroz, de azúcar, etc.* Entonces el alumno dijo: *Ah, Packung* y lo escribió, igual que muchos otros alumnos en su cuaderno. En O11, al tratar de P11 de explicar la palabra, *jornadas*, una alumna preguntó: *¿Puede ser como shift?* P11 sin responder todavía volvió al texto, a contextualizarlo, *A ver, a ver... jornadas de seis y media. O sea, el trabajo dura, la jornada de trabajo es el tiempo, es la duración del trabajo.* No se volvió a la alumna porque realmente jornada no es *schift* y quizás hubiera sido suficiente un

No, jornada no es *shift* y luego tratar de explicarlo. Creemos que la asertividad en muchos momentos de un sí o un no, rotundo puede aclarar dudas. Nosotros creemos que estos pequeños ejemplos tienen lugar muchas veces en el aula y es que hay palabras donde es difícil explicarlas y una traducción es un recurso rápido y nos aseguramos de que lo entienden, porque al final, después de todas las explicaciones lo que escriben en sus cuadernos es la traducción. Depende de la personalidad de los alumnos, algunos se quedan satisfechos con un significado aproximado, pero otros quieren saber el significado exacto. En O8 un alumno preguntó el significado de *rapist* (recordamos que estaban leyendo un titular en inglés) y P8 preguntó: *¿Quién lo sabe?* Entonces una alumna contestó. *Violar, quien viola*. P8 estaba satisfecha con la traducción, pero quiso que la alumna la pusiera en una frase completa. Es lo que normalmente hacen con todo el léxico, al trabajarlo, según explicó P8 en la entrevista. Esto también ocurrió en O9 al ser preguntada la docente por el significado de *abarcas*, P9 reaccionó preguntando a toda la clase: *¿Alguien lo sabe?* Al no haber respuesta, P9 dijo, *umfassen*. En cambio, a la siguiente pregunta: *¿Qué significa contagiar?* y preguntar a la clase, una alumna respondió, *anstecken* y ella asintió diciendo: *Sí, eso*. En O8, la T3 un alumno también preguntó por el significado de *revitalizar*, a lo que P8 contestó: *revitalisieren, stärken*. En O9 un alumno preguntó qué significaba *viceversa* y P9 contestó: *Umgekehrt*.

- Situaciones en que el docente utilizaba la lengua de los alumnos en los materiales. En O9, en la ficha que P9 confeccionó había un pequeño ejercicio de repaso de vocabulario donde tenían que relacionar colocaciones en alemán y su equivalente en español.

De todas formas, somos conscientes de que en muchas ocasiones los alumnos buscaban palabras en sus móviles en lugar de preguntar a los docentes (Esto está permitido en la universidad) De no haber podido hacerse, con seguridad los alumnos hubieran preguntado a los docentes por más palabras.

Cuando los alumnos estaban en grupos, ayudándose y realizando las tareas, estos hablaban muchas veces en su lengua materna. En O5, cuando los alumnos contestaron a las preguntas de reflexión por escrito, uno de los grupos escribió: *... discutir o hablar sobre el tema en español es mucho más difícil porque nos faltan el vocabulario/las palabras correctos* [sic]. Lo importante en las tareas de comprensión lectora es que el texto está en español y las instrucciones y tareas también.

No sabemos cómo utilizaron las lenguas conocidas los alumnos y si lo hicieron de una forma consciente o no. Solo en una ocasión, al responder un grupo sobre la pregunta de reflexión: *¿Te han ayudado otras lenguas que conoces o tu lengua materna? ¿En qué ocasiones?* Contestaron: *Sí, mucho para entender palabras*.

Nos interesó mucho la clase sobre mediación (O3) en la que se usaron otras lenguas además de la lengua materna: alemán y la meta, español, y los textos estaban en francés e inglés.

## 8.9. Atención al léxico durante las lecturas

O1: Descripción de lo sucedido	Interpretación
Los alumnos hicieron preguntas sobre el léxico: <i>descolgar el teléfono y enjugarse las lágrimas.</i>	Se podría haber hecho una pequeña tarea o al menos algunas preguntas sobre léxico después de la lectura para asegurarse de que todos lo conocían ya que en la producción oral les podría hacer falta. El hecho de que los alumnos no pregunten, no quiere decir siempre que lo comprendan todo, sino que, a algunos, a veces, les da vergüenza preguntar.  <i>P1 comentó al leer el análisis de su observación:</i>  <i>Yo conocía bien el comportamiento del grupo y sabía que si no entendían algo iban a preguntar. Estaban acostumbrados a hacerlo. Era un grupo bastante cohesionado.</i>
O2: Descripción de lo sucedido	Interpretación
No se utilizaron diccionarios ni otros recursos en papel y P2 no interrumpió en ningún momento la lectura.	Los alumnos utilizaron el diccionario con sus móviles después de la lectura para realizar las tareas y la docente explicaba alguna palabra si era necesario según paseaba por los grupos.
O3: Descripción de lo sucedido	Interpretación
Los alumnos utilizaban los móviles como diccionario.	Era imposible predecir las palabras que necesitaban. Mejor hacerlo de forma individual.
O4: Descripción de lo sucedido	Interpretación
No se trabajó el léxico del texto.	Como no se habló mucho del texto, no se sabe si los alumnos comprendieron las palabras porque tampoco les hizo falta posteriormente.
O5: Descripción de lo sucedido	Interpretación
Los alumnos tenían las tarjetas amarillas con la explicación de algunas palabras.	Como los alumnos leyeron en alto y no resumieron no les hizo falta el glosario de las tarjetas amarillas. La idea de las tarjetas nos pareció muy buena, y creemos que con unos textos más extensos y más tiempo para su lectura, estas tarjetas de léxico hubieran sido más efectivas.  <i>P5 comentó después de leer el análisis de su observación:</i>  <i>Mi objetivo no era que aprendieran o practicasen vocabulario a través de esta actividad. Por eso, las palabras difíciles y nuevas estaban en el primer texto resueltas con explicaciones o traducciones esparcidas en tarjetas.</i>  <i>Creo que hay clases las que no es el vocabulario no debería ser nunca el tema central, pero que hay que ocuparse del vocabulario desconocido de alguna manera para que no sea un obstáculo entre la lectura y el lector.</i>
O6: Descripción de lo sucedido	Interpretación
P6 implicó a otros alumnos cuando se precisó la aclaración del significado de palabras.  P6 esperaba que los alumnos “sacaran” el significado de más palabras por el contexto y <i>vi que no podían.</i>	Nos pareció muy apropiado cómo P6 siempre intentaba que los alumnos dedujeran las palabras, pero ella las daba cuando veían que no podían.
O7: Descripción de lo sucedido	Interpretación
No se sabe, porque se hizo en casa.	Insistimos que había un pequeño glosario y por supuesto en casa podían utilizar los recursos que quisieran.
O8: Descripción de lo sucedido	Interpretación
Aquí es donde tuvo lugar la aclaración de dos palabras: <i>brazos</i>	P8 paseó por la clase y los alumnos la preguntaron. No hay que olvidar

<i>abiertos</i> , que P8 explicó con mímica y <i>revitalizar</i> , con una traducción al alemán.	que P8 lleva mucho tiempo trabajando con este grupo de estudiantes y conoce muy bien el léxico que van aprendiendo.
<b>O9: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
No hizo falta, solo una alumna preguntó qué significaba <i>viceversa</i> .	P9 ya había previsto las palabras o colocaciones con las que podían haber tenido problemas y por eso en la T1 se trabajó el léxico que podrían desconocer y posteriormente a la lectura se afianzó el léxico con otra pequeña tarea.
<b>O10: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
El léxico se trató después de leer el texto, cuando P10 preguntó si había alguna palabra que no entendieran y con una de las tareas de la ficha que les mandaba buscar sinónimos. Mientras leían no hicieron preguntas ni se les vio buscar en diccionarios o móviles.	Nos pareció acertado que no se pre-enseñara léxico y que se intentara deducir por el contexto y con la tarea de sinónimos.
<b>O11: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Los alumnos no preguntaron, pero mientras leían, P11 paró la clase porque se dio cuenta de que no conocían la palabra “tardar” y que era necesaria para responder a la pregunta 4.	Creemos que, aunque en principio es preferible no interrumpir durante la lectura, en alguna ocasión, si no se ha explicado antes una palabra importante para comprender el texto y los alumnos la desconocen, no está mal interrumpir, siempre que no ocurra varias veces.

## Atención al léxico durante las lecturas

### Síntesis de resultados:

Observaciones	Recursos
<b>O1, O2, O5 (Texto 2), O8, O9, O11</b>	Los alumnos preguntaban al docente.
<b>O2, O3, O4, O6, O10</b>	Utilizaron los móviles mientras leían.
<b>O5, O7</b>	Había confeccionado unas tarjetas con explicaciones de palabras por si las necesitaban durante la lectura.  En O7 había un glosario en las páginas del texto.
<b>O6</b>	Se hizo un trabajo modélico del léxico, implicando a los alumnos, haciéndoles deducir, revisándolo y definiéndolo
<b>O10</b>	Preguntó a los alumnos si había palabras que no entendían después de la lectura
<b>O11</b>	Paró la clase cuando se dio cuenta de que quizás necesitaban una palabra clave para la comprensión del texto.

## Conclusiones:

Observamos, y lo comprobamos en alguna ocasión al hablar con los alumnos, que cuando leían en silencio el texto por primera vez, no solían preguntar por palabras desconocidas y, si algún otro alumno respondía a la pregunta formulada por el docente en la puesta en común, se quedaban sin preguntar. Es solo cuando veían que iban quizás a tener que contestar ellos o cuando la curiosidad por aclarar el concepto es lo suficientemente grande, que preguntaban. En O11, en la conversación con los alumnos estos formularon que preguntar sobre las palabras que no conocen mientras están trabajando el texto, *distrae. También dijeron: el contexto me ayuda a saber el significado de las palabras.*

En las preguntas de reflexión que se hicieron a los alumnos con mucha frecuencia dijeron que lo que más les costaba de comprender en los textos *era el vocabulario*. En O3, donde fue la única ocasión en que los alumnos respondieron por escrito a estas preguntas, un grupo formuló: *Los vocabularios específicos den los artículos*. En la O6 cuando la investigadora conversó con los alumnos sobre el léxico dijeron que lo que más les había ayudado a comprender el léxico nuevo había sido el contexto y la profesora. A la mayor dificultad en la comprensión también respondieron: *El vocabulario*. En O8, al hablar con los alumnos sobre el texto, dijeron algunos *que era muy difícil pero que sabían que era un problema personal y que lo tenían que volver a leer en casa más despacio y aprender más léxico*. Ya que creían que la dificultad mayor de la comprensión residía en el léxico.

Durante la lectura se vio con mucha frecuencia (principalmente en O3) y excepto en los institutos porque no estaban permitidos) a los alumnos utilizando su móvil para consultar palabras. Los docentes lo permitieron siempre. Hubiera sido interesante registrar qué número y tipo de palabras buscaban los alumnos. Lamentablemente la investigadora no pudo registrar estos datos porque hubiera sido demasiado invasivo acercarse a los alumnos individualmente para preguntar en ese momento lo que estaban buscando.

En este apartado vamos a incluir el trabajo del léxico que tuvo lugar cuando ya en grupos realizaban las tareas. La razón por incluirlos en esta fase de *Durante la lectura* es porque consideramos que al estar realizando las tareas los alumnos seguían leyendo los textos, aunque a veces, no de una forma continuada sino solo partes. En esta fase, sí que hubo muchos comentarios y preguntas en torno al léxico que vamos a tratar de analizar y clasificar. No incluimos las palabras que fueron tratadas con la traducción porque esto lo hemos hecho ya en el apartado anterior (v.8.8.), pero esta sería una de las clasificaciones. No olvidar que también se ha hecho un tratamiento del léxico *Antes de la lectura*, en el apartado 9.3.

Algunas veces los docentes se daban cuenta al pasear por los grupos de las dificultades que tenían con una palabra o expresión. Por ejemplo, O2 explicó *estar de moda* sin que se lo preguntaran los alumnos o O11, *tardar*, porque estaba en las preguntas y ella misma se dio cuenta de que quizás no la conocían. Otras veces los alumnos preguntaban por el significado de las palabras y los profesores usaban varios recursos para su aclaración.

- 1) Traducción directa de las palabras a la lengua de los alumnos (v. 9.8.)
- 2) Uso de sinónimos. En O1: *Enjugarse las lágrimas, ¿qué es?* P1: *Secarse*. O *¿Qué es engañar?* P1: *Decir mentiras, ser infiel*. En O5: *¿Qué es jamás?* P5: *Nunca*. En O7, *¿Qué es encalada?* P7: *blanqueada* *¿Qué es abuso?* P7: *Exceso*. Siempre existe el peligro de que los estudiantes no conozcan tampoco los sinónimos.
- 3) Explicaciones, definiciones y ejemplos. En O6: *¿Qué significa rebanada?* P6: *La cantidad cuando cortas algo*. Pero la alumna no se quedó totalmente satisfecha con la respuesta y siguió preguntando: *¿Cómo un trozo?* A lo que P6 además de usar la mímica contestó: *Para una rebanada necesitas un cuchillo. Todavía más interesante es que al final de la clase P6 comprobó estas palabras. Por ejemplo: ¿Qué es una rebanada? Es un parte de, por ejemplo, de un pan, así se corta el pane tienes una rebanada* [sic]. Los alumnos no dieron la traducción y nos preguntamos si fue debido al esfuerzo y modelo que dio durante toda la clase P6 al aclarar las palabras. En O10, *¿Qué es divagar?* P10: *Es contar su opinión sobre diferentes cosas*. Existe el peligro de que la definición o explicación no sea acertada, o concreta, y que no solo no ayude a los alumnos a saber el significado de la palabra, sino que les confunda.
- 4) Uso de la mímica: En el ejemplo anterior de O6, la P6 también indicó con un movimiento de mano como si cortara un trozo para aclarar el significado de la palabra rebanada y la diferencia con trozo. O también en O6, al explicar la palabra *estrellar* y diferenciarla de *aplastar* utilizó las manos y la mesa para ilustrarlo. Existe el peligro de que no sea lo suficientemente clara.

Es verdad que de todas las clases observadas la O6 es la que tenía mucha más carga léxica al tratarse de dos rectas. Nos complace ver el gran repertorio que la docente utilizó porque nos ha servido como una lista de los recursos que se pueden utilizar con ejemplos concretos.

## 8.10. Puesta en común y/o corrección

O1: Descripción de lo sucedido	Interpretación
No hizo falta una puesta en común porque al ser una actividad de	Todas las demás tareas se hicieron en el grupo en pleno y no hizo falta



rompecabezas, lo único que tenían que hacer era poner los textos por orden. Los alumnos se daban cuenta por sí mismos que habían resuelto bien la tarea al comprobar que la historia tenía sentido.	ninguna puesta en común ni corrección.
<b>O2: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Después de leer el texto, contrastaron la tarea, es decir, las ideas importantes que cada uno había encontrado, y después se cambiaron de pareja para resumir los textos. Al final contaron los resultados al grupo en pleno.	Todas las demás tareas se hicieron en el grupo en pleno y no hizo falta ninguna puesta en común ni corrección.
<b>O3: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Hubo una puesta en común después de T3 y T4, pero no hubo tiempo para T5. Los alumnos después de leer los primeros y segundos textos, intercambiaron sus ideas y eligieron un portavoz para llevar los resultados al grupo en pleno.	<p>En la puesta en común de la T3 se les pidió a los alumnos que hicieran un análisis de los textos para lo que no estaban preparados porque no se les había dicho en las instrucciones.</p> <p>Los alumnos parecían aburrirse al escuchar a los otros grupos sin tener una tarea para hacer mientras tanto. Habría estado bien que los que escuchaban hubieran tenido una tarea.</p> <p><i>Aquí se me ocurre ahora que hubiera sido bueno haber hecho el mind map en grupos e ir aumentándolo. o simplemente dar una hoja para marcar o llenar según lo que escuchen en los grupos que van presentando.</i></p>
<b>O4: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Hubo puestas en común después de las dos tareas en el grupo pleno.	La puesta en común de la primera tarea resultó muy pobre. La mayoría de los alumnos no participaron. Creemos que se podría haber solucionado con un trabajo en parejas o grupo de tres con una tarea más guiada a la comprensión del cuento antes de ponerlo en común.
<b>O5: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>T1: No hubo una puesta en común.</p> <p>T3 y principio de la T5: Sí hubo una puesta en común después de las discusiones en grupo de 4.</p> <p>T4 y final de la T5</p>	<p>No hacía falta porque fue una actividad que se iba haciendo delante de todos.</p> <p>En las puestas en común los alumnos participaban poco, pero la opinión de la investigadora fue que residía en las personalidades de los alumnos más que en la actuación de la P5.</p>
<b>O6: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>Hubo en T1 y T2 porque estas trataban de activación o léxico.</p> <p>T3: No hubo una auténtica puesta en común porque la tarea se corrigió al comparar el rompecabezas que habían formado los alumnos con el mismo ejercicio en el manual.</p>	Fue muy correcta participando muchos alumnos.
<b>O7: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>La T2 era una tarea de evaluación de lo comprendido del relato con el juego del Kahoot.</p> <p>En T3, los alumnos tenían que responder con entradas de Facebook a una serie de preguntas.</p>	<p>Algunos alumnos tuvieron dificultades y preguntaron algunas palabras a posteriori, porque durante el juego se tiene que elegir una opción, lo que se puede hacer sin comprender la palabra.</p> <p>Otro problema que surgió es que los alumnos daban unas respuestas que P7 no aceptaba porque no coincidían con lo que ella pensaba. Creemos que al ser P7 la autora del texto, ella tenía muy claras las respuestas, pero a veces se trataban de inferencias que los alumnos habían interpretado de forma diferente. No era incorrecto, porque no aparecía escrito en el texto, pero P7 no las daba por válidas.</p> <p><i>P7 hizo estos comentarios después de leer el análisis de su clase:</i></p> <p><i>No es exactamente así. No tengo el recuerdo de haber censurado las respuestas, lo que sí es cierto es que me gusta provocar, hacer pensar, razonar, que busquen argumentos y rebatan. No soy complaciente, pero</i></p>

	<p>sí respeto las opiniones de mis estudiantes y me importan mucho. Solo si una respuesta no es lógica, la discuto, pero precisamente en la TUM los chicos son muy inteligentes y siempre realizamos debates interesantes. Para mí es fundamental el pensamiento crítico y que sean capaces de argumentar.</p>
<b>O8: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
P8 preguntó a una alumna que salió al frente de la clase y con el retroproyector mostró su trabajo. De esa forma se puso lo trabajado en común.	Cuando las tareas no tienen una única solución es siempre más difícil la puesta en común, el corregir lo que cada alumno ha escrito. En este caso, se ofrecía una versión correcta y cada alumno tenía que decidir si coincidía con la suya.
<b>O9: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Se hizo pidiendo un voluntario que le diera su tarea hecha. La colocó encima de la mesa y esta se proyectó en la pizarra gracias a un retroproyector incorporado a la mesa. Lo corrigieron entre todos. No hubo ningún problema, ni se tuvo que explicar nada.	La puesta en común fue rápida y efectiva.
<b>O10: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>No hubo tiempo para realizar parte de la ficha y P10 les avisó desde el principio diciendo que tenían que hacer en casa la parte final y la parte sobre el tipo de texto.</p> <p>Se puso en común el apartado del léxico, que habían hecho bien. La pregunta sobre la tesis produjo bastante interacción.</p> <p>En cuanto a la pregunta siete: <i>Parece que el autor hace una diferencia entre lo que es cultura y lo que no, ¿Estás de acuerdo con la división?</i> Hubo poca participación.</p>	<p>Creemos que la puesta en común ayudó a algunas alumnas a saber las respuestas correctas y a empezar a comprender el texto.</p> <p>La pregunta sobre la tesis del artículo pareció resultar más interesante porque las alumnas participaron más. Creemos que quizás fue debido a que al darles tres opciones, las alumnas tenían un andamiaje para basar sus respuestas.</p> <p>En la pregunta siete, las alumnas creemos que no sabían qué contestar.</p>
<b>O11: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
P11 les dijo que buscaran un portavoz para que la puesta en común fuera más efectiva.	La puesta en común fue muy efectiva e interactiva.

## Puesta en común y/o corrección

### Síntesis de resultados:

Observaciones	Tipos
<b>O1, O5, O6</b>	No hizo falta.
<b>O3, O11</b>	Se eligió a un portavoz para explicar en el grupo en pleno.
<b>O8, O9</b>	Se eligió a un alumno para hacer la corrección.
<b>O2, O4, O7, O10</b>	Se hizo una puesta en común.

## Conclusiones:

La tendencia en todas las clases observadas era que los alumnos trabajaban en parejas o grupos, lo que en cierto modo se puede decir que es una primera puesta en común de la tarea de comprensión: los alumnos tenían la oportunidad de expresar sus opiniones a una audiencia (eso es muy relevante para poder desarrollar una interpretación propia del texto, para poder formular de manera explícita las ideas captadas al leer) y de escuchar la opinión de otro lector, para comparar. Algunas variaciones fueron:

- Es curioso que, en las dos observaciones con adolescentes (O8 y O9), fuera un estudiante y no el docente quien diera los resultados a las tareas. El alumno puede ser escogido por el docente (como ocurrió en O8 y según comentó en la entrevista lo hizo porque sabía que es una alumna muy buena y normalmente lo tiene todo bien); en este caso nos preguntamos cómo se sienten los alumnos a los que nunca escogen. También, como ocurrió en O9, se puede pedir un voluntario (y puede ocurrir que sean siempre los mismos, aquellos estudiantes que tienen confianza en sí mismos porque siempre lo hacen bien). En ambas ocasiones puede ocurrir que el alumno escogido no tenga las respuestas correctas y no sabemos qué repercusión afectiva puede tener en esa persona.
- En cambio, en grupos de adultos (O3 y O11) se eligió un portavoz por grupo, para resumir las opiniones del grupo.

Distinguimos entre corrección, donde se trata de dar unas respuestas rápidas que son correctas o incorrectas (En O4, dónde estaban los futuros simples en el texto; En O9, relacionar los temas de los que se habían hablado en la entrevista con los nombres de los chicos que habían comentado) y la puesta en común donde se trata de tareas con respuestas diferentes como O3, diciendo cuáles eran las ideas importantes de los distintos textos que habían leído o O4 con la opinión sobre un texto.

En algunos casos, (O3) los alumnos no parecían muy motivados a escuchar a los compañeros. Quizás se hubiera solucionado con una tarea para realizar mientras escuchaban. P3 propuso en sus comentarios, después de haber leído las anotaciones sobre la observación y haber reflexionado sobre ello, que podía haberle hecho algo con el mapa mental, quizás que fueran resaltando aquellos temas que se trataban en los textos. Hubiera sido una forma circular de terminar la clase.

Otro problema que se planteó en algunas de las observaciones es la poca participación que los alumnos tuvieron en esta fase. Especialmente en O4, O5, y O10, que pudo ser debido a que no tenían nada más que aportar al grupo (O5 y O11), que no se había comprendido bien el texto y la tarea (O4), que había faltado una fase de compartir en grupos pequeños (O4) o que habían perdido la motivación

Queremos mencionar que en O1, la puesta en común no se realizó porque eran solo cuatro alumnos.

## 8.11. Comprobación de lo comprendido

O1: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>P1 comprobó que habían entendido al escuchar a los alumnos leer en voz alta los textos que él había entregado desordenados.</p> <p>P1 siguió comprobando al hacer preguntas sobre el contenido del texto y que los alumnos respondían.</p> <p>P1 no hizo ninguna comprobación de lo que los alumnos individualmente habían entendido.</p>	<p>Era muy difícil averiguar quién había entendido qué. Es verdad que P1 preguntaba y siempre había algún alumno que respondía, pero no se pudo llegar a saber si los que no contestaron era porque no lo habían entendido o porque estaban de acuerdo con los que sí respondieron. Tampoco se volvió al texto para ver dónde estaba la información requerida. A nuestro modo de ver no se dio en este sentido un feedback.</p>
O2: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>P2 no pudo comprobar lo comprendido por cada alumno al ser una dinámica en parejas. Estaba al frente de la clase observando, aunque de vez en cuando se acercaba.</p>	<p>Aunque fue P2 quien decidió este tipo de dinámica, ella misma comentó en la entrevista que le hubiera gustado tener más control. Se podría haber hecho en común una actividad sobre cómo lo habían comprendido.</p>
O3: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>No se comprobó individualmente lo que había comprendido cada uno.</p>	<p>Al ser un trabajo en grupo y haber un portavoz que habla de los resultados comunes, es imposible saber la aportación de cada alumno.</p>
O4: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>No se comprobó y era difícil de saber por la tarea.</p>	<p>La investigadora piensa que otro tipo de tarea le hubiera ayudado a P4 a saber lo que habían comprendido.</p>
O5: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>T1: Los alumnos leían los textos y tenían que relacionarlos con los objetos y las fotos y esto lo iban haciendo.</p> <p>T4: P5 iba explicando continuamente.</p>	<p>Como simplemente leyeron en alto era difícil saber lo que iban comprendiendo, pero de todas formas entre todos pudieron realizar la tarea de relacionar textos, objetos y fotos.</p> <p>Era difícil saber lo que iban entendiendo porque ya se iba de prisa y era P5 la que más actuaba.</p>
O6: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>P6 creyó que los alumnos iban comprendiendo el texto porque iban hablando y realizando la tarea.</p> <p>En algunos momentos los alumnos al trabajar en parejas, llamaron a P6 para comprobar si lo que estaban haciendo estaba bien.</p>	<p>Está el caso de la chica que se puso a llorar, pero para la investigadora fue muy difícil valorar lo sucedido porque P6 salió con ella y luego ya se prefirió no hablar del asunto, aunque apuntó que se debía a la comprensión. No obstante, en la entrevista, P6 contó que es una alumna con mucha ansiedad y cuando no comprende algo se pone muy nerviosa, pero que había hablado con ella y que ya estaba mejor.</p>
O7: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>Se hizo a través de la corrección de las preguntas.</p>	<p>Las preguntas eran muy selectivas y concretas y queda la duda de si los alumnos entendieron muchas cosas que no fueron preguntados y quizás justamente no entendieron lo que les preguntaban ya que ellos habían leído de una forma global.</p>
O8: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>Como se ha dicho anteriormente, una alumna mostró su trabajo y no se vio lo que habían hecho los demás.</p>	<p>Durante la entrevista al tocar este tema con P8 dijo que sí que era consciente de que algunos alumnos no podían realizar las tareas satisfactoriamente, pero que son muchos alumnos y ella tiene que marcar el ritmo exigido y continuar con los que la siguen. Los que no, tienen que hacer trabajo extra en casa.</p>

<b>O9: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Se podía ver por las tareas, sobre todo la T3, si lo habían comprendido o no.	Cuando los alumnos trabajan en grupos siempre es difícil saber quién entiende qué, pero estas tareas de comprensión de texto ayudan a cada uno de los alumnos. Había un ambiente tan distendido que seguro que se preguntaban entre ellos.
<b>O10: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
Se hizo en parte al poner la ficha en común.	Al poner las respuestas en común y contestar de forma voluntaria, no se podía saber quién había comprendido y quién no.
<b>O11: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
La comprobación se realizó en la puesta en común de las respuestas a las preguntas.	Fue difícil saber sobre los alumnos que participaban menos si habían comprendido o qué habían comprendido del texto.

## Comprobación de lo comprendido

### Síntesis de resultados:

<b>Observaciones</b>	<b>Formas de comprobar lo comprendido por los alumnos</b>
<b>O1, O6</b>	Al poner los alumnos el rompecabezas de textos
<b>O1, O2, O3, O6, O7, O9, O10, O11</b>	Al hacer preguntas sobre el contenido del texto
<b>O2, O3, O4, O6, O7, O8, O9, O10, O11</b>	Al pasear (a veces detenerse o sentarse) por las parejas y grupos y comprobar que estaban realizando las tareas.
<b>O5</b>	Al identificar el contenido del texto con el objeto y la foto
<b>O7</b>	Con el juego del kahoot y las entradas de Facebook
<b>O8, O9</b>	Al elegir un alumno para corregir las tareas.

### Conclusiones:

Tanto en las observaciones como en los momentos de la extracción de datos nos dimos cuenta de que era prácticamente imposible averiguar quién había entendido qué, es decir, la comprensión individual de cada alumno. Todos los docentes preguntaron a los alumnos si habían entendido el texto o si querían alguna explicación y la reacción de los alumnos era decir que sí que lo habían entendido y no pedir en ese momento ninguna aclaración. Estas, de pedirse, se hacían, o bien

después de las instrucciones (v. 8.4.), en la realización de la tarea o en la puesta en común. Por ejemplo, en O2 una alumna preguntó: *¿Tengo que hacer después un resumen de lo que me cuesta?* A lo que O2 contestó afirmativamente. En otro caso, la docente (consciente de que había dificultades de comprensión) optó por no dar la respuesta inmediata a la alumna para que siguiera probando por sí sola: *¿Es así?* Y P6 contestó: *Ya veremos.*

En O1, después de que se realizara la tarea y un alumno resumiera el texto, ocurrió lo siguiente:

P1: MIRANDO A A3, *¿Qué piensas?*

A3: *No lo he entendido bien.* CON EXPRESIÓN DE FRUSTRACIÓN EN LA CARA.

P1: *Ah,* CON CARA DE SORPRESA. *¿Alguien ha entendido la historia?*

A3: (Se veía a la alumna visiblemente nerviosa y en tensión.) *La historia sí la he entendido pero tu pregunta no.*

Es verdad que una parte de la comprobación tuvo lugar cuando los alumnos, después de leer el texto, se ponían a hacer las tareas y podían hacerlo. P9 comentó, que el trabajo en grupos también ayuda a los alumnos. Sin duda, si los alumnos no hacían preguntas ni pedían la ayuda del docente, este deducía de ello que comprendían el texto. No obstante, era muy difícil saber exactamente lo que se había entendido y lo que no se había entendido en unas tareas abiertas y que se ponían en común después de haberlas discutido con los compañeros. ¿Cómo sabemos lo que realmente ha entendido cada alumno y lo que ha tomado de los compañeros sin comprender, o lo que los compañeros sí les han ayudado a entender?

Durante las actividades en el grupo en pleno, bien los docentes preguntaban a algún alumno en concreto (O8) o pidiendo voluntarios y casi siempre había algún alumno que respondía, pero no se pudo llegar a saber si los que no contestaron era porque no lo habían entendido, porque estaban de acuerdo con los que sí respondieron o porque eran demasiado tímidos para participar.

Lo que sí podemos probar y esto es sobre todo en las entrevistas cuando nos dimos cuenta, es que los docentes no habían reflexionado mucho sobre este aspecto y por ejemplo, P8 en la entrevista afirmó, que *es imposible averiguar lo que ha comprendido cada alumno, que el ritmo de la clase tiene que seguir y que los alumnos que no han entendido en clase el texto tienen la opción de volver a leerlo en su casa.* Sus mismos alumnos (O8) al ser preguntados al final de la clase contestaron que: *lo que tenían que hacer es volver a leer el texto en casa más despacio y aprender más léxico.* Se referían a poder comprender mejor el texto. Esto mismo escribió un grupo de alumnos en O3, al preguntar la investigadora cómo podía comprender más del texto: *Releer el texto en casa y a buscar*

*las palabras no conocidos [sic]. P9 contestó: Creo que en conjunto lo que les ha ayudado a comprender el texto ha sido la prelectura y también ver que no necesitan todas las palabras.*

## 8.12. Ayuda al alumno a reflexionar sobre lo leído

O1: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>No tuvo lugar ninguna reflexión sobre cómo se habían sentido los alumnos durante las dos tareas ni se habló de las estrategias que habían utilizado para comprenderlo, es decir, no se trabajó ningún tipo de estrategias meta-cognitivas.</p> <p>Tampoco se dio ningún tipo de feedback. Durante la interacción oral durante y posterior a la lectura, se pudieron aclarar algunos aspectos que no se habían entendido (descolgar, enjugarse, engañar).</p>	<p>Se podría haber comentado este aspecto con los alumnos, qué les había costado más comprender, cómo habían llegado a la comprensión de algunas partes o palabras anteriormente desconocidas.</p> <p><i>P1 comentó al leer el análisis de su observación:</i></p> <p><i>No lo hice porque era un grupo que conocía y que estaba acostumbrado a leer literatura en español.</i></p> <p>Gracias a la interacción se pudieron aclarar los aspectos que no se habían entendido, pero no se volvió al texto en ningún momento para ver dónde estaba esa información y quizás esto podría haber ayudado a una mejor comprensión.</p>
O2: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>No tiene lugar.</p> <p>No se dio ningún tipo de feedback.</p>	<p>Se podría haber hecho una reflexión sobre lo que se había leído y comprendido y sobre lo que les había costado comprender y por qué.</p>
O3: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>El objetivo general de la clase, como dijo P3 en la entrevista, fue familiarizar a los alumnos con las noticias en español y hacerles conscientes de la diferencia de opiniones que existen en los distintos periódicos.</p> <p>No había feedback directo, aunque es verdad que en la puesta en común P3 comentaba sobre lo que decían los portavoces.</p>	<p>La investigadora cree que el objetivo en general se cumplió, pero que, si hubiera habido menos tareas, se podría haber concentrado más en el pensamiento crítico, en lo que nos indica en los textos las diferentes opiniones. Para ello, tendrían que haber tenido tiempo los alumnos, después de la tarea de extraer las ideas importantes y con otra tarea guiada para hacer el análisis de los textos. Sí que se hizo de forma improvisada, pero lo alumnos no habían tenido tiempo para prepararse ni un andamiaje de cómo hacerlo. Tampoco dio tiempo para dar feedback.</p>
O4: Descripción de lo sucedido	Valoración e Interpretación de la investigadora
<p>No hubo ningún tipo de feedback en T2 y en T3 P4 comprobó que todos los futuros habían sido recogidos.</p>	<p>Hubiera sido muy interesante saber lo que habían comprendido y como habían conseguido (o no) esa información del texto.</p> <p>Al no haber feedback, no se profundizaba en las tareas.</p>
O5: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>T1: P5 iba corrigiendo si no cogían los objetos y fotos adecuadas e iba explicando las razones.</p> <p>T5: No hubo.</p>	<p>Quizás P5 no lo consideró necesario al saber que la investigadora iba a hablar con ellos. No se preguntó en la entrevista.</p> <p>Creemos que, en esta tarea, sí que el feedback iba ayudando a los alumnos gracias a las explicaciones de P5.</p> <p>No hubo tiempo.</p>
O6: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>Esto no tuvo lugar, pero pudo ser porque P6 sabía que la investigadora iba a hablar de ello con los alumnos.</p> <p>P6 los animó en todo momento y su feedback era decir correcto al corregir las preguntas.</p>	<p>La actuación de P6 llama la atención precisamente por lo que trata de favorecer la autonomía de los alumnos y que sean ellos los que construyan el significado con el input que les va proporcionando.</p> <p>El texto era sencillo y no se necesitaba más feedback porque los alumnos iban haciendo bien las tareas.</p>

O7: Descripción de lo sucedido	Interpretación
No tuvo lugar.	Quizás P7 pensó que esto se haría con la investigadora, pero luego no hubo tiempo. P7 hizo estos comentarios después de leer el análisis de su clase: Como se fueron leyendo los relatos a lo largo del curso, los estudiantes fueron expresando sus sensaciones y sus reflexiones a medida que avanzaba la lectura. El día de la observación no dio tiempo a comentarios extra, pero en otras clases sí los hacían. Había estudiantes que disfrutaban mucho leyendo (también buenos lectores en su lengua nativa), y había otros a los que les interesaban más las informaciones, los temas y que reflexionaban sobre ellos. Los estudiantes a los que no les gustó el libro en algún momento dejaron de leerlo ya que era una actividad voluntaria, (pero fueron pocos).
El feedback se hizo a través de la corrección de las preguntas.	Queda la duda de si los alumnos comprendieron la información que ellos no habían podido extraer en la puesta en común.
No tuvo lugar	
O8: Descripción de lo sucedido	Interpretación
No tuvo lugar.	P8 sabía que la investigadora iba a dedicar unos minutos a hablar con los alumnos al respecto.
El feedback que se daba continuamente era decir correcto (eso es, bien, vale, estupendo, etc.) o no (aunque los alumnos que P8 preguntaba lo hacían siempre todo bien).	Quizás además de decir correcto, se podía haber explicado dónde estaba la información necesaria para las tareas para que los que no lo hubieran hecho bien se dieran cuenta.
O9: Descripción de lo sucedido	Interpretación
No tuvo lugar, pero P9 sabía que la investigadora lo iba a hacer.	Los alumnos en la conversación con la investigadora dijeron que se habían sentido bien en todo momento y que habían podido, sin problemas, realizar las tareas.
Como todos lo hicieron bien, pues les felicitó por haberlo hecho tan bien, o sea, fue un feedback general y positivo.	Es verdad que en el trabajo en grupos se ayudaron entre sí, pero también hubiera sido importante saber (o al menos si no cada vez que se realiza una comprensión de lectura, sí de vez en cuando) lo que había comprendido cada alumno y dar un feedback individual.
O10: Descripción de lo sucedido	Interpretación
No tuvo lugar.	En principio, aunque luego no hubo tiempo, estaba programado que la investigadora hablara con las alumnas al respecto.
P10 iba diciendo si cada respuesta era correcta o no.	Creemos que es importante que los que no habían comprendido tuvieran un modelo de dónde estaba la información en el texto para la tarea.
O11: Descripción de lo sucedido	Interpretación
No tuvo lugar con P11.	P11 sabía que, al final de la clase, la investigadora iba a conversar con los alumnos sobre su comprensión lectora, por eso no trató directamente este tema.
La puesta en común se hizo con los alumnos que iban participando, pero no hubo una atención personal a lo que algún alumno no hubiera entendido ni una explicación de los voluntarios que iban corrigiendo explicando cómo habían conseguido la información en el texto.	P11 sabía que, al final de la clase, la investigadora iba a conversar con los alumnos sobre su comprensión lectora, quizás por eso no trató directamente este tema.

## Ayuda al alumno a reflexionar sobre lo leído

### Síntesis de resultados:



<b>Observaciones</b>	<b>Referencias a la información del texto</b>
<b>O3</b>	Comentando P3 lo que decían los portavoces de los grupos, haciendo referencia a los textos.
<b>O5</b>	P5 iba corrigiendo si no cogían los objetos y fotos adecuadas e iba explicando las razones.
<b>O11</b>	En la puesta en común se hacía referencias a dónde estaba la información.

### **Conclusiones:**

En este punto nos queda la duda de si los docentes en las observaciones no prestaron demasiada atención a este punto porque sabían que la investigadora iba a hablar con los alumnos al respecto al final de la clase. No obstante, hablando de forma informal con los docentes antes y después de las entrevistas y viendo algunos lo que la investigadora había comentado con los alumnos, dijeron que realmente nunca hacían ese tipo de reflexiones metacognitivas con ellos, que no se sentían muy preparados para ello, pero que les había gustado y que en un futuro próximo intentarían incorporarlas.

Dicho esto, vamos a analizar lo que hicieron los docentes en las observaciones. Una parte, para nosotros muy importante de ayudar al alumno es el feedback, que hemos incorporado en esta categoría. Creemos que es importante resaltar, porque lo hicieron dos de los docentes en sus comentarios al comprobar lo que había escrito la investigadora sobre sus clases, que lo que se observó fue solo una clase, pero que muchos de los docentes llevaban bastante tiempo trabajando con los alumnos. Las observaciones se hicieron al final del curso (O2, O4, O6, O7, O10, O11) o incluso algunos docentes llevaban varios años trabajando con los mismos alumnos (O1, O8, O9). En dos ocasiones, los docentes escogieron trabajar con un grupo diferente, porque ellos en ese curso no tenían el nivel y tipo de curso que se requería para la investigación. O3, tiene muy pocas clases y en su mayoría son de niveles muy altos o cursos específicos y O5 estaba ese curso, por motivos personales, casi sin clases. Estos fueron los comentarios: En O1, era un grupo que conocía y que estaba acostumbrado a leer literatura en español. En O7, Como se fueron leyendo los relatos a lo largo del curso, los estudiantes fueron expresando sus sensaciones y sus reflexiones a medida que avanzaba la lectura. El día de la observación no dio tiempo a comentarios extra, pero en otras clases sí los hacían.

En la puesta en común, los docentes dicen lo que es correcto o incorrecto. Esto está bien, pero creemos que se debería explicar, basándose en la información del texto, el porqué de la corrección o

incorrección para que se convierta en un feedback. En algunos casos puede ser que sí, que al saber que es incorrecto nos demos cuenta inmediatamente de lo que hemos hecho mal, pero creemos que la mayoría de las veces sabes lo que has hecho mal, la respuesta correcta, pero sigues sin entender por qué o de dónde se ha extraído la información. En O3, O5 y O11, sí que nos pareció que los docentes en la puesta en común volvían en cierto modo a la información del texto, aunque se podría haber hecho de forma más explícita y cooperativa.

En las ocasiones en que las respuestas no eran cerradas (O1, O2, O3, O4, O5, O7, O10, O11) podía haber varias respuestas con diversos grados de plausibilidad, el docente escuchaba la respuesta del alumno o alumnos y verificaba su grado de coherencia. Por ejemplo, en O7, hubo discusión con la docente porque no estaba de acuerdo la alumna y P7, pero como ella explicó en sus comentarios: *me gusta provocar, hacer pensar, razonar, que busquen argumentos y rebatan. (...) Solo si una respuesta no es lógica, la discuto, Para mí es fundamental el pensamiento crítico y que sean capaces de argumentar.*

Todos los docentes observados, cuando los alumnos daban sus comentarios o respuestas y eran acertados, estos animaban a los alumnos y les decían *bien, muy bien* (o sinónimos con el mismo significado: excelente, etc.), pero nosotros creemos que esto no es suficiente porque un comentario tan general no parece ayudar mucho. Por supuesto que la primera fase es una valoración, si está bien o mal, pero después se pueden formular preguntas (en los casos que esto tenga sentido) para intentar entender mejor la coherencia de la respuesta e incluso se puede implicar a otro u otros alumnos para que contrasten o apoyen la intervención del primero.

Asimismo, es importante mencionar que la aplicación de lo comprendido (punto que veremos a continuación) es una forma de comprobación. A veces al realizar las tareas en otras destrezas se tiene que volver a los textos y volver a leerlos (o partes de ellos) y se comprueba que se había entendido mal, o parcialmente. Por consiguiente, la aplicación es todavía más necesaria y forma parte de la comprensión lectora.

### 8.13. Aplicación de lo comprendido en el texto

O1: Descripción de lo sucedido	Interpretación
Hubo una integración de las dos destrezas: la comprensión lectora con una interacción oral para hablar de lo que había pasado en la historia y hacer hipótesis sobre lo que los alumnos creían que podría ocurrir después. Lo comprendido en el texto se fue utilizando al tener la conversación sobre el relato: qué había pasado, cómo se sentían los protagonistas, etc.	La integración de las destrezas de comprensión lectora e interacción oral se fue realizando de una forma natural y se veía cómo los alumnos se sentían motivados a expresar y compartir sus ideas.  No es siempre posible ver la aplicación inmediata de lo comprendido en el texto. Con seguridad lo que se aprende en un texto literario queda como parte de un significado construido que en momentos posteriores se aplicarán.

<b>O2: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>En cierto modo se integró la comprensión lectora con la interacción oral a lo largo de toda la clase, ya que a través de las diversas tareas los alumnos iban comentando y discutiendo lo que iban leyendo tanto en parejas como en el grupo en pleno.</p> <p>T2 trataba de buscar las ideas importantes del texto y T3 de hacer un resumen, por lo que iban aplicando lo que iban comprendiendo.</p> <p>Después en las conversaciones sobre la vida sana en su propia vida, iban también aplicando lo comprendido.</p>	<p>La integración de las destrezas de comprensión lectora e interacción oral se fue realizando de una forma natural y se veía cómo los alumnos se sentían motivados a expresar y compartir sus ideas.</p> <p>Las dos entrevistas en lo que consistían los textos ofrecían argumentos a favor y en contra de trabajar mucho o llevar una vida más relajada. Esto dio muchas ideas a los alumnos.</p>
<b>O3: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>Hubo una continua alternancia entre la comprensión lectora y la interacción oral, ya que en los tres que leyeron de forma individual después tenían que contar lo importante en el grupo.</p> <p>Desde T1 con la lectura de los titulares, pasando por el mapa mental y los primeros textos, los alumnos iban incorporando lo que iban comprendiendo en las siguientes tareas y en la construcción final del mapa mental pudieron añadir todo lo que iban aprendiendo.</p>	<p>Quizás el balance en la clase entre la comprensión lectora y la interacción oral no fue del todo logrado. Hubo mucha lectura con textos largos y los alumnos tuvieron poco tiempo para discutir. La construcción del mapa mental ayudó mucho a sintetizar lo que se iba aprendiendo de la comprensión de los textos. Coincidimos con P3, como apuntó en la entrevista, que hubiera estado mejor que en grupos hubieran hecho ellos al final el mapa mental con sus conocimientos adquiridos.</p> <p>No obstante, creemos que los alumnos aprendieron mucho sobre la situación actual de Venezuela.</p>
<b>O4: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>Como el texto trataba de la predicción e incluía el tema y los futuros, esto se aprovechó como modelo para la tarea de expresión escrita al tener que escribir los alumnos una predicción en una galleta china.</p>	<p>Si se hubiera trabajado más la comprensión del texto hubieran podido aplicar más de lo comprendido y aprendido en la expresión oral.</p> <p>El problema fue que sí que se aplicó lo referente a la predicción, pero no se aplicó lo que se había comprendido del texto. Este fue más un trampolín para el tema, pero faltó una tarea de comprensión del mismo.</p>
<b>O5: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>Texto 1: Los alumnos iban relacionando lo que leían en los textos con algún objeto de la mesa. La idea era combinar la comprensión lectora con la expresión oral pero los alumnos leyeron los textos y no hablaron.</p> <p>Texto 2: No hubo tiempo para aplicar lo aprendido en el texto de Octavio Paz.</p>	<p>Quizás para que la producción oral hubiera sido más rica se tendría que haber abordado el tema desde una perspectiva más crítica o comparativa. El tema era la visión y celebración de la muerte y los seres queridos muertos en la cultura mexicana.</p> <p>Para la interacción oral de las otras tareas, se tendría que haber dado preguntas más concretas, haber discutido más en parejas y haber tenido más tiempo.</p> <p>Creemos que los alumnos aprendieron sobre el Día de los Muertos.</p>
<b>O6: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>En muchos momentos de la clase, a veces de forma improvisada tuvo lugar una interacción oral entre las parejas que trabajaban juntos.</p> <p>La aplicación de lo aprendido tuvo lugar fuera de clase porque P6 les mandó de deberes escribir una receta basada en la estructura del texto que habían leído, es decir, se integró con la expresión escrita.</p>	<p>Creemos que la integración fue correcta. Los alumnos habían tenido un modelo de receta, se había estudiado la tipología de textos, así como el lenguaje necesario para poder ahora ellos confeccionar la receta.</p>
<b>O7: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>Se integró la destreza de la expresión/ interacción escrita con la comprensión lectora al tener que participar por escrito en el grupo de Facebook.</p> <p>Los alumnos aplicaban lo comprendido en el texto contestando a las preguntas que sobre el capítulo se hacían en el grupo de Facebook.</p>	<p>Era muy motivador para los alumnos utilizar el Facebook para realizar una expresión escrita que resultaba muy natural.</p> <p>P7 hizo estos comentarios después de leer el análisis de su clase:</p> <p>En este caso las preguntas estaban centradas en el contenido y significado del texto; en el caso de otros relatos que también comentaron por fb, las preguntas eran más personales, se les pedían ejemplos, experiencias y opiniones personales sobre los temas (lo que les gustaba mucho, claro). Pero aquí quise dar prioridad a la comprensión lectora como trabajo de</p>

	<p>grupo, no a las opiniones o experiencias personales.</p> <p>Hubo pequeños problemas entre lo que comprendieron y trataban de aplicar los alumnos y las respuestas de P7 porque esta a veces interpretaba el texto de una manera diferente a la de algunos alumnos. Por ejemplo, una alumna no coincidía con la respuesta que la docente daba sobre la pregunta de “qué acciones eran anecdóticas”. Puede ser que las dos personas estuvieran utilizando distintos significados de anecdótico en este contexto o que realmente lo que es o no anecdótico en una historia es subjetivo.</p> <p>P7 hizo estos comentarios después de leer el análisis de su clase:</p> <p>Mi objetivo no era “lo anecdótico” en sí, sino que percibieran que en un relato corto cada palabra está pensada y medida y no hay lugar para divagar. Y precisamente quería transmitírselo porque había sido mi experiencia al escribir los relatos. No era cuestión de opiniones o valoraciones, era una experiencia que les podía transmitir la autora a los lectores.</p> <p>Creemos también que, aunque no aplicado directamente en la clase, el tema de la expulsión de los judíos de España, es una parte de nuestra cultura y que los alumnos al aprenderlo en el texto lo van a aplicar en algún momento futuro.</p> <p>P7 hizo estos comentarios después de leer el análisis de su clase:</p> <p>Fue muy interesante que eran temas que ellos desconocían y a partir de ese momento fueron más sensibles a las noticias. Para ellos la clase de español no es solo aprender la lengua o hacer un examen, sino cambiar de perspectiva y de temas y mirar de forma crítica el mundo. Es importante para ellos porque sus estudios técnicos están muy especializados y normalmente sin planteamientos críticos.</p>
<b>O8: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>Tuvo lugar una actividad de expresión escrita al tener que hacer los alumnos el resumen del texto.</p> <p>Los alumnos aplicaron algo de lo comprendido en el texto en cuanto que tenían que comparar el contenido del mismo con la imagen y hacer un resumen.</p> <p>Para deberes tenían que contestar al artículo leído.</p>	<p>La clase tenía una duración de 45 minutos y no se pudo hacer nada más.</p> <p>Con seguridad en la carta que tenían que escribir al autor del artículo, los alumnos podrían aplicar lo comprendido en el texto.</p>
<b>O9: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>En cierto modo se integraron la comprensión auditiva y la comprensión escrita al tener que leer y escuchar los alumnos al mismo tiempo la entrevista.</p> <p>Para deberes P9 les pidió preparar una presentación de dos minutos sobre el actor, por lo que se integraría la expresión oral.</p> <p>Los alumnos iban aplicando lo comprendido en cuanto realizaban las tareas.</p>	<p>Al tener la clase una duración de 45 minutos y trabajar el léxico y el texto, no había más tiempo para la integración de destrezas que podría haber terminado con la redacción de una entrevista y la puesta en escena de la misma.</p> <p>La unidad del libro continuaba y con seguridad se aplicará lo aprendido en otra clase con más profundidad.</p>
<b>O10: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>Para casa P10, de deberes, mandó una tarea de expresión escrita, la redacción de una carta, basada en la comprensión del artículo.</p> <p>Los alumnos aplicaron algo de lo comprendido en el texto, en cuanto que tenían que comparar el contenido con la imagen y hacer un resumen.</p>	<p>Hubiera sido muy interesante realizar esta tarea como una expresión escrita colaborativa, pero no dio tiempo en clase. Creemos que el problema fue que el texto era un poco confuso. Podrían haber trabajado más y mejor con otro texto.</p> <p>Con seguridad en la carta que tenían que escribir al autor del artículo, los alumnos podrían aplicar lo comprendido en el texto.</p>
<b>O11: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>Hubo discusiones interesantes según se iban contestando las preguntas, por lo que se puede decir que había una integración de la comprensión lectora con la interacción oral.</p> <p>P11 quiso conectar lo comprendido en el texto con la Historia de España, concretamente el periodo del franquismo (Los alumnos habían trabajado ya el tema del franquismo) y la censura en el</p>	<p>Los alumnos estaban motivados y hablaban de una forma muy natural.</p> <p>P11 les hizo relacionar lo nuevo aprendido en el texto con las realidades históricas. La alumna brasileña habló de su experiencia en Brasil y luego hablaron del franquismo y de la época de EEUU.</p>

doblar y con otras situaciones en la sociedad donde han tenido lugar tanto censura como cambios en el doblaje.	
--	--

## Aplicación de lo comprendido en el texto

### Síntesis de resultados:

Observaciones	Tipos de Aplicaciones
<b>O1, O2, O3, O5, O11</b>  <b>O1, O2, O3, O11</b>  <b>O3</b>	Comprensión lectora e interacción oral  Con preguntas sobre el texto orales y pequeñas discusiones docente-alumno, alumno-alumno  Construyó un mapa mental alrededor de la palabra Venezuela con los puntos más interesantes y esto provocó que los alumnos y la docente hablaran sobre ello antes de decidir la palabra que escribían en el mapa.
<b>O4, O6, O8, O10</b>	Comprensión lectora y expresión escrita  O4, unas galletas de la suerte; O6, una receta; O8, con una carta al autor del artículo; O10, con una carta al autor del artículo.
<b>O5</b>	Con una respuesta física: los alumnos tenían que coger de la mesa el objeto que se definía o relacionaba con el texto.
<b>O7</b>	Comprensión lectora e interacción escrita  O7 con comentarios en Facebook
<b>O9</b>	Comprensión lectora y comprensión auditiva

### Conclusiones:

Hemos decidido en el último momento unir los puntos de la aplicación del texto con el de las destrezas porque nos hemos dado cuenta de que, en realidad, la mayoría de las aplicaciones de lo comprendido en el texto reside en realizar tareas en otras destrezas. No es siempre posible ver la aplicación inmediata de lo comprendido en el texto en el transcurso de una clase. Muchas veces la aplicación tiene lugar en casa haciendo los deberes (O6, escribieron la receta; O8, escribieron la carta; O9, prepararon una presentación oral; O10, escribieron la carta al autor de artículo) o en

clases posteriores. De todas formas, lo comprendido queda como parte de su aprendizaje que si no de una forma explícita y reconocible, sí se puede aplicar en el futuro.

En O1, lo comprendido en el texto sirvió de base a una interacción oral comentando, por una parte, lo que había ocurrido en el relato y por otra, relacionando la anécdota del relato / la pérdida de un móvil y que otra persona lo encuentre) con las experiencias reales de los alumnos. De este modo el texto les sirvió de trampolín para la conversación y pudieron utilizar palabras y expresiones que habían aprendido en él. Esta segunda parte, de interacción oral llevó casi el mismo tiempo que la lectura y su comprensión.

En O2, el hecho de que hubiera dos textos con argumentos contrastados, ayudó a los alumnos con ideas que luego utilizaron para apoyarlas o rebatirlas en las pequeñas conversaciones que se dieron sobre todo en las parejas y grupos y en alguna ocasión en el grupo en pleno, resultando en un equilibrio de las dos destrezas.

En O3, desde T1 con la lectura de los titulares, pasando por el mapa mental y los primeros textos, los alumnos iban incorporando lo que iban comprendiendo en los textos en las tareas y en la construcción final del mapa mental pudieron añadir todo lo que iban aprendiendo. En esta observación, como ya hemos comentado anteriormente, hubo demasiados textos, lo que impidió disponer de más tiempo para la interacción oral.

En O4, aunque estaba programada una interacción oral, esta apenas pudo llevarse a cabo. Creemos que en este caso pudo ser motivado porque no se había comprendido el texto en profundidad. Por ello reiteramos la importancia que tiene el diseño de unas buenas tareas para guiar a los alumnos a la comprensión del texto. De no hacerse así, es prácticamente imposible que puedan opinar sobre el mismo.

En O5, consideramos que los alumnos aprendieron más de las explicaciones de la profesora y de todos los objetos y fotos que se proporcionaron que de los textos en sí. Como hemos dicho también anteriormente, la comprensión es imprescindible para retener y posteriormente poder hablar de la información de los textos.

En O6, O8, O9, O10, la aplicación se efectuó con los deberes en casa. Con seguridad, los docentes al leer o escuchar (O9 trataba de una presentación oral) lo preparado, pudieron comprobar lo que se había aprendido del trabajo del texto. De todos modos, en el aula, tuvieron lugar pequeñas interacciones orales durante y después de las tareas donde los alumnos ya iban aplicando lo comprendido en los textos.

En O7, podemos asegurar por los datos extraídos de la observación y que aportamos en la recogida de datos que los alumnos aplicaron continuamente lo comprendido en el texto tanto en sus comentarios orales como en los que hicieron en el grupo de Facebook.

En O11, P11 quiso conectar lo comprendido en el texto con la Historia de España, concretamente el periodo del franquismo (los alumnos habían trabajado ya el tema del franquismo en clases anteriores) y la censura en el doblaje y con otras situaciones en la sociedad donde han tenido lugar tanto censura como cambios en el doblaje. Siempre nos parece excelente el reciclar temas y contenidos ligados a los del texto que se acaba de trabajar para ir realizando más conexiones y de este modo que el aprendizaje sea más efectivo.

#### 8.14. Los materiales: características, apropiación, utilidad e influencia en su elección

O1: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p><b>Texto:</b> Un cuento corto de Juan José Millás con el título: <i>El móvil</i>.</p> <p>El texto era apropiado porque se vio la reacción de los alumnos: motivados y sin dificultades en la comprensión del mismo. Estaban satisfechos porque lo entendían y tenían opiniones y reacciones sobre la trama. Los alumnos pudieron entender también el humor del relato, lo que conlleva un alto grado de comprensión.</p> <p>Además, era apropiado por su longitud (posible para leer en cinco minutos) : Los alumnos pudieron leerlo al completo en una primera parte de la clase. y por el grado de dificultad para el nivel de los alumnos.</p> <p>También era muy interesante por ser un texto auténtico, con categoría literaria. Presentó a un autor que los alumnos pueden seguir leyendo. Por último, el cuento está cargado de un fino humor, que los alumnos pudieron comprender y que les gustaba.</p> <p>P1 no ofreció ningún otro tipo de materiales.</p>	<p>El hecho de que fuera un texto literario y auténtico creemos que gustó a los alumnos.</p>

O2: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p><b>Texto:</b> Dos entrevistas extraídas de un libro de texto Aula Internacional 4, Unidad 2, página 24, que trataba sobre el tema de la vida sana. Se utilizó que era la unidad que les correspondía.</p> <p>El texto motivó a los alumnos porque era relevante en sus vidas. Era apropiado en cuanto a nivel y longitud también.</p> <p>Además, se utilizó material confeccionado por P2 para realizar las tareas: una ficha con preguntas confeccionada por la misma docente y otra para trabajar algunas expresiones del texto posteriormente a las lecturas.</p>	<p>Creemos que el texto fue una excelente elección. que era apropiado en cuanto al nivel, al tema y a la longitud. A los alumnos se les vio motivados para leerlo.</p> <p>La ficha primera ayudó a los alumnos a activar los conocimientos previos. La segunda no fue tan acertada.</p>

O3: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p><b>Texto 1:</b> Titulares de periódicos</p> <p><b>Textos 2:</b> Artículos de periódico en inglés, alemán, francés y español</p> <p><b>Texto 3:</b> Noticias sobre Venezuela de diferentes periódicos</p> <p><b>Texto 4:</b> Portada de periódico</p> <p>Los titulares y su tarea de buscar el tema en común sirvieron para la presentación del tema.</p> <p>Los textos en varios idiomas para un trabajo de mediación</p> <p>Las diferentes noticias sobre Venezuela para ver las perspectivas diferentes en el periodismo</p> <p>La portada del periódico no dio tiempo a realizar la tarea.</p> <p>Los textos fueron demasiados y demasiado largos y llevó mucho tiempo. El nivel y el tema eran adecuados.</p>	<p>El material era muy actual ya que en esas fechas la situación política y económica de Venezuela estaba en todos los periódicos. El nivel intelectual de los universitarios hacía que el nivel del material fuera también apropiado.</p> <p>Quizás hubiera sido mejor trabajar con menos textos y más cortos. Se podría haber prescindido de la T5, que se realizó de forma precipitada y de todas formas quedó inconclusa por falta de tiempo. Los temas que trataba la T5 eran diferentes a los que se habían ido trabajando y como consecuencia había gran cantidad de léxico desconocido. Además, parecía que los alumnos ya estaban cansados de leer y tuvieron otra dificultad extra y es que había muchos números en el texto y al tenerlos que poner en común impedía la fluidez por su desconocimiento.</p>

O4: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p><b>Texto:</b> Un relato literario auténtico de Onetti que se llama el Profeta.</p>	<p>Creemos que el texto era apropiado pero que debería haber sido explotado de otra forma para que los alumnos lo hubieran comprendido mejor porque era difícil. Los alumnos hubieran necesitado un andamiaje en la comprensión del texto con una tarea detallada.</p>

O5: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>Los textos de T1 eran cortos, informativos, escritos en cartulinas de colores por la misma P5 sobre el tema del Día de los Muertos.</p> <p>El Texto de T2 era auténtico, escrito por Octavio Paz.</p>	<p>El material era excelente y apropiado. Quizás los textos deberían haber estado más trabajados, más idóneos para hacer un resumen porque dieron poco juego para una interacción oral.</p> <p>Los textos influyeron a conseguir la información necesaria y el nivel, la longitud y el tema eran apropiados pero el texto de Octavio Paz era demasiado difícil para ellos y ya quedaba poco tiempo para trabajarlo.</p>

O6: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p><b>Texto:</b> Dos recetas sacadas del libro de texto Aula 1, unidad 6, actividad 4. Eran parte de la unidad que estaban trabajando. El tema de la comida mexicana y española les interesaba.</p> <p>Material confeccionado por P6: una sopa de letras y los textos del libro que iban a trabajar después en una ficha donde estaban desordenadas las partes.</p>	<p>Creemos que fue una excelente elección. La longitud de los textos y el nivel eran apropiados. Además, fue muy útil porque los textos que acababan de leer les sirven de modelo para escribir una receta ellos mismos en español.</p>

O7: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p><b>Texto:</b> Un texto literario sobre la expulsión de los judíos de España y cómo han conservado las llaves de sus casas, parte de un libro y escrito por la misma P7 y que los alumnos van leyendo poco a poco.</p> <p>Además, P7 confeccionó un material propio que consistía en:</p>	<p>El texto era muy largo, pero no fue un problema porque los alumnos lo leyeron en casa. El nivel y el tema eran apropiados.</p> <p><b>La lectura extensiva</b> es un gran recurso para aprender una lengua y por supuesto para mejorar la comprensión lectora, por lo que nos gustó la utilización de estos textos por P7.</p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un juego para emparejar sinónimos.</li> <li>• Un juego donde tenían que clasificar palabras en categorías gramaticales.</li> <li>• Un juego de kahot con preguntas sobre el contenido del capítulo.</li> </ul>	
---	--

O8: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p><b>Texto 1:</b> el titular en inglés</p> <p><b>Texto 2:</b> la viñeta en inglés</p> <p><b>Texto 2:</b> un artículo de opinión, adaptado, sobre el tema de la inmigración.</p>	<p>Creemos que el titular y la viñeta fueron apropiados para comenzar la clase. Todos los alumnos conocían a Trump y su opinión sobre los inmigrantes.</p> <p>El artículo de opinión era apropiado porque trataba el tema de la inmigración desde una perspectiva diferente a lo que suele salir en periódicos y revistas, es decir, una actitud positiva, No era demasiado largo, complejo y difícil, por lo que lo pudieron entender. Creemos que fue una excelente elección.</p>

O9: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p><b>Texto:</b> fue tomado del libro de texto que se trabajaba en clase. Era una entrevista ficticia al actor Daniel Brühl.</p> <p>Material confeccionado por la misma profesora: Una ficha en la que había tres actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un mapa mental</li> <li>• Un relaciona con colocaciones en alemán y español</li> <li>• Una actividad para leer la entrevista de una forma selectiva.</li> </ul>	<p>El nivel y la longitud eran adecuados. Como era parte de la unidad del libro estaba bien integrado en la secuencia.</p> <p>Consideramos que, al ser una entrevista, esta no tenía las características de este tipo de textos y que los alumnos de secundaria deben estudiar la tipología de textos en más profundidad para aprenderla, pero se utilizó porque estaba en el libro de texto.</p> <p>La investigadora consideró una excelente decisión el acompañar el texto con más tareas, porque realmente la del libro era pobre y era más evaluativa que de ayuda a la comprensión.</p> <p>A los alumnos se les veía disfrutando de la clase con los materiales. Les gustaba el tema y se sentían seguros con lo que estaban haciendo.</p>

O10: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p><b>Texto 1:</b> un texto visual, una imagen de un árbol que simbolizaba la cultura y como ramas los componentes de la cultura.</p> <p><b>Texto 2:</b> un artículo de opinión adaptado del periódico “El País” sobre el tema del significado de cultura.</p> <p>Confeccionó una ficha con varias actividades para trabajar el texto después de su lectura-</p>	<p>El texto 1 era muy bonito e indicado para hablar de la cultura y sus ramas.</p> <p>El texto 2, la longitud, el nivel y el tema eran apropiados para el grupo universitario.</p> <p>Quizás por la adaptación que se había hecho del texto, este era un poco confuso en cuanto a los argumentos, que es lo que se pedía. No obstante, si hubo problemas fue más por la gestión de clase que por el material.</p> <p>Hubiera sido conveniente prescindir de algunas de las tareas o de los textos. Era demasiado material y se vio al no poderse terminar e ir demasiado deprisa.</p>

O11: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p><b>Texto:</b> un texto expositivo creado para ese grupo (autenticidad pedagógica) sobre el tema del doblaje.</p> <p>El tema, nivel y la longitud eran apropiados.</p>	<p>Se cree que la elección fue muy acertada porque los alumnos estaban muy motivados y participativos y se veía que iban comprendiendo el texto y aplicando lo comprendido. El nivel, la longitud y el tema fueron</p>

	apropiados.
--	-------------

### Síntesis de resultados:

Observaciones	Cantidad de textos
<b>O1, O4, O7, O9, O11</b>	Un texto
<b>O2, O6</b>	Dos textos y para compararlos
<b>O3, O5, O8, O10</b>	Varios textos
<b>O3</b>	En varias lenguas
<b>O5</b>	Diferentes para cada alumno
<b>O8 y O10</b>	Combinación de textos visuales y escritos

Observaciones	Tipos de texto
<b>O1, O4 y O7</b>	Relatos literarios
<b>O2 y O9</b>	Entrevistas ficticias sacadas del manual
<b>O3</b>	Noticias
<b>O5 y O11</b>	Textos informativos
<b>O6</b>	Recetas
<b>O8 y O10</b>	Artículos
<b>O8 y O10</b>	Visuales, O8, una viñeta y O10, un árbol con ramas que simbolizaba la cultura

Observaciones	Textos con elementos paralingüísticos
<b>O2</b>	Tenía las fotos de las supuestas entrevistadas, pero no ayudaban a la comprensión.
<b>O6</b>	El texto, que estaba en el libro era a color y con fotos de las dos recetas.
<b>O7,</b>	Como es un capítulo de un libro publicado, sí que hay dibujos que hacen referencia a la historia y que ayudan a la comprensión de la misma.

<b>Observaciones</b>	<b>Autenticidad</b>
<b>O1, O3, O4, O8</b>	Auténticos
<b>O10</b>	Adaptados o manipulados
<b>O2, O6, O9</b>	Extraídos del libro de texto que utilizan en clase, de autenticidad pedagógica.
<b>O5, O7, O11</b>	Confeccionados por el docente.

<b>Observaciones</b>	<b>Material extra</b>
<b>O2, O6, O8, O9, O10, O11</b>	Fichas confeccionadas por los docentes para ayudar a la activación de conocimientos previos y tareas extras-
<b>O4 y O9</b>	Fotos antes de la lectura del texto
<b>O5</b>	Material original dedicado a una clase multisensorial: cilantro, guacamole, múltiples fotos de un viaje de la docente, objetos relativos al día de los Muertos.
<b>O7</b>	Material confeccionado por la misma docente, pero colgado en la red: Dos juegos de clasificar y un Kahoot.

### **Conclusiones:**

Los materiales que se utilizaron fueron los textos (que pasaremos a analizar a continuación), actividades propuestas en los manuales de donde sacaron los textos, fichas confeccionadas por los propios docentes. En dos ocasiones hubo algo diferente: En O5, la docente llevó cilantro y guacamole y una serie de objetos y fotos todo relacionado con el tema del Día de los Muertos que era de lo que trataba la clase. P5, como dijo en la entrevista quería fomentar una clase multisensorial y lo consiguió. En O7, P7 aportó dos tareas iniciales en Internet, un juego del Kahoot y el grupo de Facebook que tiene la clase. En O4 y O9 se utilizaron fotos antes de la lectura del texto. En O10 se proyectó un texto visual y en O5 también se proyectó el último texto. En O8, O9 y O11, además de los textos, muchas de las tareas, eran proyectadas en la pizarra para su puesta en común y corrección.

El número de textos fue de 27, aunque hay que tener en cuenta, que algunos de los textos fueron recortados en trozos (O1, O5, O6), otros fueron leídos solo por parte de los alumnos (O3) y otros eran visuales (O8, O10).

En varias observaciones se utilizaron textos auténticos como relatos cortos (O1, O4), noticias de periódico digitales(O3), citas (O5), viñetas y gráficos (O8 y O10) y titulares (O3 y O8), artículo de opinión extraído de Internet (O8) o material auténtico pedagógico, es decir confeccionado por los mismos docentes (O7 y O11). Le dieron una gran frescura a las clases y prepararon a los alumnos para al mundo real a la vez que les motivaba, porque es una satisfacción saber que se puede comprender un texto auténtico. En O10 se utilizó un texto auténtico, pero se manipuló; la razón dada por la docente fue para acortar y simplificar el texto. En O2, O6, O9. los docentes eligieron textos del manual, de la unidad que estaban trabajando o tenían planeada trabajar y en O5, O7 y O11, se utilizaron textos confeccionados por los docentes. P2 confeccionó una tarea antes de la lectura y P6 complementó el libro porque le parecía que *el léxico no estaba trabajado con anterioridad y que la tarea era demasiado pobre y no sacaba recursos*.

En tres ocasiones (O3, O5 y O10) se había planificado de forma excesiva. En la O3, y la docente estuvo de acuerdo en la entrevista, se podría haber prescindido del último texto porque no había tiempo y ya eran demasiados para leer en una clase (leyeron los titulares, un texto largo en lengua extranjera, otro en español para centrarse en la perspectiva del autor, y la portada de un periódico). En la O5, aunque el texto con la cita de Octavio Paz era muy adecuado para terminar la clase, se hizo de forma apresurada porque no había tiempo. En O10, la docente solucionó la falta de tiempo mandando algunas de las tareas sobre el artículo para casa, pero antes del texto largo ya había habido otro texto visual (e incluso una actividad anterior, que no registramos porque no tenía nada que ver con el trabajo de texto que nos concernía y era una actividad de práctica enfocada a un examen)

Los textos, excepto los que utilizaron los manuales y O7, (donde los alumnos habían comprado el libro escrito por P7 y se leía un capítulo) fueron todos fotocopiados para los alumnos. En caso de haber confeccionado fichas (O2, O6, O8, O9, O10, O11) para trabajar los textos, estas también fueron fotocopiadas. La excepción fue O7 que proyectó dos de las tareas con el portátil y el juego del kahoot.

Las tipologías de textos fueron variadas. Solo la entrevista (O9) resultó fichita y que, en realidad, no correspondía a una auténtica, pero se utilizó porque estaba en el manual.

Excepto en O3 donde la docente utilizó textos de Internet que había sacado el día anterior, O11 era la primera vez que trabajaba con ese texto. Los demás ya los habían trabajado con otros grupos.

## 8.15. Tareas propuestas

O1: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>T1: preguntas orales sobre los móviles</p> <p>T2: consistió en ordenar los cinco fragmentos en los que P1 había cortado el texto como si fuera un rompecabezas. El objetivo de P1 era que los alumnos leyeran los textos de forma individual y luego los parafrasearan y se los contaran a los demás.</p> <p>T3: consistió en una serie de preguntas orales sobre el texto.</p>	<p>T2 no salió como estaba planeada porque los alumnos decidieron leer los fragmentos en alto y ordenarlos juntos.</p> <p>P1 comentó al leer el análisis de su observación:</p> <p>Es verdad. Como te he comentado en el primer comentario, los alumnos decidieron ir por la vía más práctica y sencilla: leer en voz alta los textos y obviar la conversación resumiendo el contenido del texto que habían leído. La conversación se redujo al comentario del cuento al final.</p> <p>En otro grupo hice la misma actividad, pero no les di el último fragmento. Después tenían que hacer conjeturas sobre cómo iba a ser el final. En ese grupo hubo más conversación.</p> <p>P1 reconoció que debería haber hecho la T2 más explícita, habiendo escrito las preguntas que luego se iban a contestar para darles tiempo para pensar.</p>
O2: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>T1: consistió en contestar a unas preguntas de forma oral antes de leer el texto.</p> <p>T2: consistió en buscar las ideas más importantes del texto.</p> <p>T3: consistió en redactar un resumen con las ideas extraídas.</p> <p>T4: consistió en la puesta en común de forma oral.</p> <p>T5: consistió en el trabajo de léxico del texto. Tenían que buscar algunas expresiones en el texto que estaban formuladas de otra forma.</p>	<p>Las tareas fueron variadas, con cambios de dinámica y una buena progresión.</p> <p>Esta tarea les confundió más que ayudó. Esto fue debido en parte a que les costaba encontrar las palabras (deberían haber estado numeradas) y a que los sinónimos eran más difíciles que las palabras en sí.</p>
O3: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>T1: consistió en la lectura de titulares, todos de pie, para buscar el tema en común: Venezuela.</p> <p>T2: consistió en la construcción de un mapa mental sobre Venezuela.</p> <p>T3: consistió en la lectura de noticias extraídas de la red en diferentes idiomas: alemán, francés e inglés y español para extraer las noticias importantes.</p> <p>T4: consistió en la lectura de la misma noticia: con perspectivas diferentes.</p> <p>T5: consistió en la lectura de una portada de periódico de Venezuela con varias noticias diferentes.</p>	<p>Las tareas fueron motivadoras y con buena dinámica.</p> <p>No obstante, fueron un poco largas, pero muy interesantes para concienciar a los alumnos del pensamiento crítico al leer y mostrarles diferentes periódicos. Quizás la T4 tendría que haber sido diferente a T2, porque resultó un poco repetitiva.</p> <p>Aunque T4 consistía en extraer las ideas importantes del texto, en la puesta en común se empezó a analizar los textos y a compararlos. Algunos alumnos no fueron capaces de hacerlo, quizás, como hemos dicho anteriormente, porque no se habían preparado explícitamente para esta otra tarea. P3 se acercó a los grupos y se sentó con ellos en varias ocasiones para comentar y aclarar las dudas.</p>
O4: Descripción de lo sucedido	Interpretación
<p>T1: consistió en buscar el tema conjunto de una serie de fotos para llevarlos hacia <i>el futuro</i>.</p> <p>T2: consistió en leer el texto y decir lo que les parecía.</p> <p>T3: consistió en leer el texto para buscar las formas del futuro simple en él.</p> <p>T4: consistió en el trabajo de sinónimos con palabras del texto.</p>	<p>T2 era una tarea difícil y faltó una tarea anterior que hubiera ayudado a comprender mejor el texto antes de pasar a una tarea de lectura crítica.</p> <p>T3 nos pareció una buena contextualización para trabajar el futuro, pero se debería haber hecho un trabajo de comprensión del texto anterior al trabajo lingüístico.</p>
O5: Descripción de lo sucedido	Interpretación

<p>T1: consistió en oler el cilantro y comer el guacamole mientras se introducía el tema.</p> <p>T2: consistió en la lectura de unos textos informativos para asociar objetos y fotos con su contenido.</p> <p>T3: consistió en una serie de preguntas sobre el tema de la muerte y el Día de los Muertos.</p> <p>T4: consistió en una reflexión sobre la primera tarea.</p> <p>T5: consistió en interpretar un extracto de un texto literario para discutir la opinión del autor.</p>	<p>El problema con esta tarea fue que los alumnos no podían parafrasear o resumir los textos para contárselos a sus compañeros, como había instruido P5, eran ya muy escuetos y casi imposible de resumir. Les faltó un modelo de lo que tenían que hacer y unos textos más propicios para ello.</p>
<b>O6: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>T1: consistió en una nube de palabras que tenían que clasificar en columnas.</p> <p>T2: P6 modificó la tarea del libro añadiendo una tarea de rompecabezas. Para ello escogió las distintas partes de las recetas, las recortó y las mezcló con las partes de otra receta.</p> <p>T3: consistió en comparar los textos (los del libro con los que los alumnos habían confeccionado con la tarea de rompecabezas).</p> <p>T4: consistió en el trabajo el se impersonal después del trabajo de comprensión del texto.</p>	<p>Las tareas fueron variadas, con cambios de dinámica y una buena progresión.</p> <p>El se impersonal es una estructura que se usa en las recetas y que los alumnos debían usar en la expresión escrita al tener que escribir una receta para deberes.</p>
<b>O7: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>T1: consistió en dos juegos: uno de clasificar palabras en categorías gramaticales y otro en emparejar sinónimos. Los dos se hicieron proyectando P7 el juego.</p> <p>P7 hizo estos comentarios después de leer el análisis de su clase:</p> <p>Te refieres a las categorías de palabras? Lo hice para activar en los estudiantes estos conocimientos lingüísticos: identificar adjetivos, conectores, sustantivos, verbos. Como son estudiantes técnicos no tienen muy presente las categorías gramaticales habitualmente y me pareció un ejercicio interesante para activarlo, partiendo de palabras del texto.</p> <p>T2: consistió en un juego de Kahoot con preguntas sobre el capítulo.</p> <p>T3: consistió en una serie de preguntas que se respondían como una entrada de blog en el grupo cerrado de Facebook.</p> <p>T4: consistió en una pregunta sobre el final de la historia.</p>	<p>Las tareas fueron motivadoras por lo novedoso, aunque llevaron más tiempo de lo planeado porque algunas, era la primera vez que lo hacían.</p> <p>Quizás el mayor problema consistió en que los alumnos leyeron de forma global el texto y las preguntas de Kahoot y las de las entradas de Facebook eran selectivas.</p> <p>Se podrían haber realizado algún tipo de pregunta/tarea más provocadora en la que los alumnos hubieran tenido que interactuar más por escrito defendiendo sus diversas posturas y argumentos. Como estaba planteado, prácticamente en las respuestas a todas las preguntas cada grupo contestaba. En uno de los casos un grupo escribió: <i>Estamos de acuerdo con las respuestas</i>. A lo que otro grupo contestó: <i>Eso no vale</i>.</p>
<b>O8: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>T1: consistió en comentar un titular en inglés.</p> <p>Una ficha compuesta de varias tareas que consistieron en:</p> <p>T2: resumir el texto.</p> <p>T3: tomar apuntes sobre las ideas centrales y discutir las con el compañero.</p> <p>T4: relacionar el texto con la imagen.</p> <p>T5: un trabajo del léxico.</p>	<p>Las tareas fueron variadas, con cambios de dinámica y una buena progresión.</p> <p>En principio es difícil seguir la instrucción de tomar apuntes, y luego resumir, pero es que esta clase lleva trabajando desde hace mucho tiempo con la docente y repiten estructuras de clase, por lo que los alumnos ya saben lo que tienen que hacer.</p>
<b>O9: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>T1: consistió en hablar de la foto y de las películas que habían visto últimamente.</p>	<p>Las tareas fueron variadas, con cambios de dinámica y una buena progresión. La T3 fue una lectura de contacto, mientras que T4 les</p>

<p>T2: consistió en dos tareas de léxico.</p> <p>T3: consistió en leer el texto a la vez que se escuchaba para una comprensión global.</p> <p>T4: consistió en clasificar la información del texto.</p> <p>T5: consistió en una pequeña tarea de léxico que había confeccionado P9 para asentar el léxico de la entrevista.</p>	<p>ayudó realmente a comprender el texto.</p> <p>Hubo un excelente trabajo de repaso y presentación de nuevo léxico con las tareas confeccionadas por P9.</p> <p>Quizás lo más interesante de resaltar es cómo P9 utilizó el manual, pero añadiendo tareas de comprensión y de trabajo de léxico.</p>
<b>O10: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>T1: consistió en interpretar un texto visual.</p> <p>En la ficha sobre el artículo de opinión:</p> <p>T2: consistió en un trabajo de sinónimos.</p> <p>T3: consistió en estudiar la tipología textual.</p> <p>T4: consistió en buscar la tesis del artículo.</p> <p>T5: consistió en una serie de preguntas.</p>	<p>A veces las preguntas de las tareas no estaban claras, y sospechamos que si los alumnos no contestaban era más bien porque no entendían lo que se esperaba de la pregunta que por la falta de comprensión del texto.</p> <p>Creemos que las tareas deberían estar al servicio del texto, sirven para comprenderlo mejor y no pueden tener una dificultad en sí mismas.</p>
<b>O11: Descripción de lo sucedido</b>	<b>Interpretación</b>
<p>T1: consistió en contestar a unas preguntas sobre el tema del doblaje antes de leer el texto.</p> <p>T2: consistió en leer el texto y tratar de responder a las mismas preguntas otra vez.</p> <p>T3: consistió en relacionar los párrafos con una idea principal.</p> <p>T4, aunque en realidad esta no fue una tarea en sí, pero después de leer el texto y trabajarlo P11 preguntó si necesitaban saber el significado de alguna palabra y se fueron explicando.</p> <p>T5: consistió en un trabajo de conectores. de repaso y sistematización de algunos conectores P11 dijo en la entrevista que les faltó tiempo para esta última tarea.</p>	<p>T3 fue criticada por la misma P11, que se dio cuenta durante la clase, como dijo en la entrevista, que era innecesaria. Por eso, aunque se había planificado en parejas, P11 decidió hacerla en el grupo pleno y de forma rápida. Se corrigió entre todos en un par de minutos y no hubo ninguna discusión porque todos estaban de</p> <p>Además de tiempo que percibió P11, con razón por nuestra parte, hubo una pequeña dificultad añadida y es que las líneas del texto no estaban numeradas, por lo que al preguntar los alumnos por los significados de palabras y al querer contestar P11 con las palabras contextualizadas en el texto, se tardaba. acuerdo.</p>

## Tareas propuestas

### Síntesis de resultados:

Observaciones	Número de textos y tareas por texto
<b>O1</b>	<b>Un</b> texto (cortado en cuatro trozos) y <b>tres</b> tareas
<b>O2</b>	<b>Dos</b> textos (para comparar) y <b>cinco</b> tareas
<b>O3</b>	Múltiples textos ( <b>doce</b> ) /cinco titulares, tres textos en tres idiomas diferentes, tres textos sobre la misma noticia con perspectivas diferentes, una portada de un periódico y <b>cinco</b> tareas

<b>O4</b>	<b>Un</b> texto y <b>cuatro</b> tareas
<b>O5</b>	Múltiples textos (en realidad <b>uno</b> , cortado en 13 trozos) y <b>cuatro</b> tareas
<b>O6</b>	<b>Dos</b> textos para comparar y <b>cuatro</b> tareas
<b>O7</b>	<b>Un</b> texto y <b>cuatro</b> tareas
<b>O8</b>	<b>Tres</b> textos (un titular, una viñeta y un artículo de opinión) y <b>cinco</b> tareas
<b>O9</b>	<b>Un</b> texto y <b>cinco</b> tareas
<b>O10</b>	<b>Dos</b> textos (uno visual y un artículo) y <b>cinco</b> tareas
<b>O11</b>	<b>Un</b> texto y <b>cinco</b> tareas

<b>Observaciones</b>	<b>Distribución de las tareas</b>
O1T1, O2T1, O3T1 y O3T2, O4T1, O5T1, O6T1, O8T1, O9T1 y O9T2, O10T1, O11T1	Antes de la lectura
O1T2, O2T2 y O2T3 y O2T4, O3T3, O3T4 y O3T5, O4T2 y O4T3, O5T2 (primeros textos) y O5T5 (segundo texto), O6T2 y O6T3, O8T2, O8T3 y O8T4, O9T3 y O9T4, O10T2, O10T3, O10T4 y O10T5, O11T2 y O11T3	Durante las lecturas
O1T3, O2T5, O4T4, O5T3 (primeros textos), O5T4, O6T4, O7T1, O7T2, O7T3, O7T4, O8T5, O9T5, O11T4 y O11T5	Después de las lecturas

<b>Observaciones</b>	<b>Propósito de las tareas</b>
O1T1, O2T1, O3T1, O4T1, O5T1, O8T1, O9T1, O10T1, O11T1	Motivación
O1T1, O2T1, O3T2, O11T1, O6T1, O9T2, O11T1	Activación
O1T1, O2T1, O3T2, O4T1, O8T1, O9T1, O10T1, O11T1	Aproximación al texto
O1T2, O2T2, O2T3 y O2T4, O3T3 y O3T4, O4T2, O5T2 (primeros textos), O6T2 y O6T3, O8T2, O8T3 y O8T4, O9T3 y O9T4, O10T2,	Exploración



<b>O10T3, O10T4 y O10T5, O11T2 y O11T3</b>	
<b>O2T5, O4T3, O6T4, O8T5, O9T5, O10T2, O11T4 y O11T5</b>	Objetivo lingüístico (v. siguiente tabla)
<b>O7T2, O7T3, O7T4</b>	Evaluación
<b>O1T3, O4T4, O7T1</b>	Aplicación
<b>O5T5 (primeros textos),</b>	Análisis metacognitivo

<b>Observaciones</b>	<b>Tareas con un objetivo lingüístico</b>
<b>O4T3</b> <b>O6T4</b>	<b>Estructuras gramaticales:</b>  El futuro simple de indicativo  El se impersonal
<b>O2T5, O4T4, O10T4</b> <b>O6T1</b> <b>O7T1</b> <b>O8T5, O9T2</b>  <b>O1, O2, O3, O4, O6, O7, O8, O9, O10T5, O11</b>	<b>Léxico:</b>  Trabajo de sinónimos;  Nube de palabras para clasificar en columnas;  Juego de léxico en Internet  <b>Ortografía/ pronunciación:</b>    <b>Análisis del discurso:</b>  Descripción de la tipología textual.  En O6 y O10, mayor dedicación a la estructura  En O11 hubo un trabajo de conectores.

<b>Observaciones</b>	<b>Tipos de tareas</b>
<b>O1T1, O6T2</b>	Ordenar partes de un texto
<b>O2T2, O3T3, O8T3</b>	Buscar las ideas importantes del texto
<b>O4 (T2), O5T2</b>	Dar la opinión sobre el texto

<b>O1T2</b>	<b>Hacer preguntas sobre el texto:</b>
<b>O7T2</b>	
<b>O7T3</b>	
<b>O11T2</b>	
<b>O2T3; O8T2</b>	Hacer un resumen
<b>O3T1, O4T1</b>	Buscar la conexión entre pequeños textos
<b>O3 (T2)</b>	Construir un mapa mental
<b>O3T3; O10T2</b>	Buscar posturas diferentes en varios textos
<b>O5T1</b>	<b>Relacionar:</b>
<b>O8T4</b>	

### Conclusiones:

En este apartado hemos incluido tareas y actividades sin hacer distinciones. Nos interesaba más destacar las fases, las guías, los trabajos, que se realizaban para la comprensión de los textos y cómo estaban diseñados y secuenciados.

En total han sido 50 tareas observadas: 12 antes de la lectura, 24 durante y 14 después. Queremos diferenciar ahora los diferentes tipos, aunque como hemos analizado en las Prácticas Docentes (v.5.) dependiendo de la tarea se guía más hacia un tipo de lectura que a otro, pero estas no se dan de forma aislada y se combinan para leer un mismo texto.

Pre-tareas: O1T1, O2T1, con preguntas orales sobre los temas del texto

- de contacto o aproximación. En O3T1, al buscar el tema en común en los titulares de periódicos.
- de lectura global. En O1T2, porque para ordenar los trozos del relato tenían que tener una idea general; O2T2, al tener que extraer las ideas importantes del texto, era necesaria una lectura global, que luego con T3, se intensificó al tener que hacer el resumen. En O3T3 al leer los textos

lagos de la noticia, aunque es verdad que con seguridad los alumnos las leyeron de forma diferente y algunos pudieron fijar se en detalles más selectivos, pero la tarea en principio propuesta por P5 era hacer una lectura global. En O5T1 en principio era una lectura global del texto, pero al tener que asociar objetos y fotos, con seguridad el alumno también buscaba detalles, puntos en concreto para esa identificación. En O6T2, los alumnos leían los trozos de la receta de una forma global para decidir qué parte era, aunque se puede discutir que también se hacía de una forma selectiva al ir buscando pistas concretas. En O7 (aunque esto no tuvo lugar en el aula, sino en sus casas como deberes) los alumnos leyeron la historia de forma global. En O8T2 y O8T3 los alumnos tenían que buscar las ideas centrales para después resumir el texto. En O9T3, se leyó y escuchó el texto para una comprensión general del mismo. En O10T4 se buscó la tesis de artículo. En O11T3, se relacionó cada párrafo con una idea general.

- de lectura selectiva. En O1T3, porque al contestar las preguntas orales del docente que se referían a puntos concretos de la historia tenían que releer solo partes buscando una información concreta. En O6T3, al comparar los textos, que ya habían leído una vez se buscaban detalles diferentes. En O7T, P7 hizo preguntas concretas sobre la historia. La dificultad para los alumnos consistió en que habían leído la historia de forma global y, por la rapidez del juego del kahoot no les daba tiempo a releer de una forma selectiva para ir contestando los detalles. En O7T3, P7 hizo una serie de preguntas concretas que los alumnos tenían que contestar con comentarios en Facebook. En O9T4, se buscaba clasificar la información del texto. En O10T5, se hicieron algunas preguntas concretas sobre el texto. En O11T2 se leyó el texto para contrastar unas preguntas que los alumnos habían contestado de antemano para contrastar las respuestas con la información del texto.
- de lectura intensiva. En O5T4, en la cita de Octavio Paz, se iba palabra por palabra, explicando, relacionándolas, para poder leer el texto. En O6, porque al leer una receta sí que tenían que entender prácticamente todo lo que había en el texto.
- de lectura analítica o interpretativa. En O4T2, se propuso hacer una lectura interpretativa al pedir a los alumnos u opinión ensobre el relato. En O10T1, se interpretó un texto visual.
- de lectura crítica. En O3T4, tenían que leer con una perspectiva crítica, ya que trataba de ver los distintos puntos de vista que ofrecían tres periódicos diferentes (tanto de país como de ideología) sobre la misma noticia.
- de lectura de reflexión. No hemos registrado, excepto en O5 cuando la docente les preguntó qué les había parecido la actividad (no se centró en los textos en sí y su comprensión o formas de leerlos) ninguna lectura de reflexión donde se hablara con los alumnos (o con otro tipo de tarea)

sobre la forma de comprender los textos, los recursos y estrategias que habían utilizado y lo que todavía les falta por trabajar.

- de lectura lingüística. En O2T5, al trabajar posteriormente el léxico del texto con una tarea de buscar sinónimos. O4T3, al buscar y subrayar las formas del futuro simple que encontraran en el texto y en O4T4, al trabajar sinónimos con palabras del texto. O6T2, al tener que poner en orden las recetas en cierto modo era una lectura lingüística en cuanto los alumnos tenían que reconocer conectores, elementos que les dieran pistas de si era una parte del principio o del final. En O8T5, se hizo un trabajo del léxico con palabras del texto. En O9T5 se trabajaron algunas expresiones del texto. En O10T2 se trabajaron sinónimos de las palabras del texto, así como la tipología textual (artículo de opinión) del mismo. En O11T4 se estudiaron algunas palabras contextualizadas en el texto y en O11T5 se trabajaron algunos conectores del texto.

Algunas fueron pre-tareas, que, aunque es verdad que se realizaron antes de la lectura del texto, fueron tareas de comprensión de lectura porque los preparó para el texto, motivándolos, activando conocimientos previos y tratando el léxico.

Marcaban el propósito antes de leer

- *Tareas de rompecabezas:* O1T1, O6T2 que se hicieron de forma cooperativa en los grupos alternando la comprensión lectora con la interacción oral de una forma muy natural. Con ellas, se trabajó también la estructura del texto.
- *Buscar las ideas principales:* O2T2; O3T3 y O8T3. Los textos fueron apropiados para realizar esta tarea.
- *Hacer preguntas sobre el texto.* O1T2, O7T2, O7T3, O11T2. Estas preguntas en O11T2 se hicieron antes de leer el texto. De esta forma se convirtieron en una guía para la lectura y ayudaron a comprender. Cuando se hicieron después, O1T2, O7T2, O7T3, se convirtieron en una tarea evaluativa de lo que habían comprendido.
- *Hacer un resumen.* O1T2, O2T3, O5T2, O8T2. En O1T2 y O5T2 no se llegó a hacer el resumen y en lugar de ello se leyeron los textos en voz alta.
- *Construir un mapa mental.* O3T2. Se realizó en el grupo en pleno y en varias etapas, según los alumnos iban leyendo los textos y ampliando sus conocimientos sobre el tema que era Venezuela.
- *Relacionar.* O5T1, el contenido de los textos con objetos y fotos; en O8T4, el texto con la imagen; en O2T5, O9T2 y O10T4, relaciones de léxico.

- *Dar la opinión sobre el texto, buscar posturas diferentes o buscar conexiones.* O3T1, O3T3; O4T2, O5T2, O10T2.
- *Tareas con un objetivo lingüístico.* En la mayoría de los casos se trabajó el léxico para poder comprender mejor el texto y en algunos casos, a posteriori, para hacer trabajo de sinónimos. Es importante, como ocurrió en O11, que, si se quiere trabajar a posteriori el léxico, las líneas del texto estén numeradas porque si no es muy difícil saber donde están las palabras que preguntan los alumnos y se pierde tiempo.

Los docentes que trabajaron la gramática fueron: en O4 (futuro de indicativo), en O6 (se impersonal) y en O11 (conectores discursivos). No obstante, la forma de trabajarlo y el objetivo fueron muy diferentes:

- En O4, en la T2 se utilizó el texto para una contextualización del tiempo gramatical del futuro simple y como presentación del mismo.
- En O6 la T4 fue un recordatorio del “se impersonal”, porque los alumnos ya la conocían. En español es una estructura muy parecida a la alemana por lo que la P6 no tuvo que dedicar mucho tiempo a ella. Simplemente, como es muy frecuente en las recetas y aparecía en las que ofrecía el manual, P6 la comentó en la pizarra asegurándose de que todos los alumnos conocían esta estructura.
- En O11, la T5 fue también un recordatorio. Los alumnos habían trabajado ya en clases pasadas los conectores de causa y consecuencia, pero O11 decidió que en este texto estaban muy bien contextualizados y que se podría, durante unos minutos y con una pequeña tarea prestarles de nuevo atención.

En conjunto, estas tareas muestran un abanico grande de aproximación a la lectura de un texto, con respuestas de formato diverso y técnicas diversas que incluyen el juego (rompecabezas).



## **9. Discusión de los resultados**

### **9.1. Algunas consideraciones generales**

Antes de pasar a contestar las preguntas de investigación, nos gustaría analizar algunas consideraciones que afectan a la investigación en general. Con esto nos referimos a la frecuencia de las clases por semana, a la programación establecida con o sin exámenes, a la actitud ante la comprensión lectora que pueden tener tanto los alumnos como los docentes.

#### **9.1.1. Diferencias de número de clases por semana**

El factor más importante en cuanto al trabajo de comprensión lectora en el aula creemos que no depende tanto de la edad ni de la institución, sino del número de horas con el que se cuenta. En nuestra investigación, en tres contextos: el instituto alemán, la Universidad de Georgia en Atlanta y el departamento de Románicas de la Universidad de Múnich, tenían unas tres o cuatro horas a la semana de clases de español, mientras que en los Centros de Lenguas de la Universidad de Múnich (LMU y TU) y el Instituto Cervantes contaban con solo una hora a la semana. A esto se añade que los docentes tienen un programa muy denso que deben cumplir.

No debemos olvidar otro factor importante y es que en algunos contextos (Centro de Lenguas) los docentes cambian después de cada nivel y, al seguir un libro de texto común (en sus varios niveles) y tener que trabajar unas determinadas unidades, la presión por cubrir los contenidos y preparar a los alumnos para el examen, que es común para todos los niveles y no escrito por cada docente, es enorme. Somos conscientes de que este caso es especial, pero creemos que puede haber muchos otros casos similares en los que la presión por cubrir la programación es grande y debido a esto, se puede llegar a sacrificar y abandonar el trabajo de comprensión lectora en el aula, aunque se considere importante.

Por consiguiente, el hecho de tener tan poco tiempo produce que los docentes tengan que elegir en sus planes de clase las prioridades, que suelen ser, quizás debido a una serie de creencias y expectativas, que analizaremos más adelante, la interacción oral, el léxico y la gramática. En consecuencia, no se trabaja tanto la comprensión lectora en la clase. Si se leen textos, algunos de los que se incluyen en el manual, se hace en casa o en clase en voz alta y con el control del docente y casi siempre dirigidos a un objetivo lingüístico o sociocultural.

### **9.1.2. Los exámenes**

Otra de las razones por la que la comprensión lectora juega o no un papel importante en el aula son los exámenes. En algunos de los centros estudiados, como en el Instituto Cervantes, no hay un examen o, de haberlo, como en el Centro de Lenguas de la Universidad de Múnich, este no comprende una prueba de comprensión lectora en sí. Por ello creemos que, al no haber esta evaluación final de la comprensión lectora, ni los docentes ni los alumnos sienten una necesidad explícita de trabajarla. De haber un examen de comprensión lectora, los docentes ajustarán su enseñanza, con bastante probabilidad, al tipo de examen (tipo de textos y preguntas o tareas) que se realiza.

### **9.1.3. La enseñanza de la comprensión**

Aunque hemos apuntado anteriormente que la edad no tiene por qué ser un factor importante en cuanto al trabajo de la comprensión lectora, la realidad nos dice que hay una creencia extendida que con los adolescentes se siente más la necesidad de trabajar la lectura en clase. Parece que durante la etapa de la enseñanza secundaria los alumnos necesitan más ayuda para comprender e interpretar textos y, por lo tanto, el trabajo de estrategias y técnicas de comprensión lectora se realiza con más frecuencia en clase o puede, incluso, estar en la programación. Aunque a lo largo de esta investigación hemos visto las dificultades que muchos lectores adultos de L2 (y algunos en su L1) pueden tener en cuanto a la comprensión, se suele considerar que ya la dominan por lo que normalmente no se trabaja de forma explícita. En el caso de que un alumno tenga problemas al realizar las tareas asignadas a la comprensión de un texto, se deducirá con bastante seguridad que esto es debido a cuestiones de léxico o incluso gramaticales, es decir, cuestiones de lengua, aunque haya problemas de otro tipo.

A continuación, pasamos a analizar algunas cuestiones sobre la lectura en una L2, en el contexto de una clase de lengua, que creemos que necesita nuestra atención, análisis y reflexión.

- 1) En la mayoría de prácticas de lectura de L2 en el aula, el texto es “impuesto” por el docente mientras que en la vida real, aunque no siempre, es el lector el que decide qué leer y cuándo y cómo. Quizás el tipo de texto o el tema que se presenta no le interese al alumno.
- 2) Por mucho objetivo comunicativo y propósito realista que se proponga al leer un texto en clase, el alumno sabe que está leyendo con el objetivo general de aprender más español.
- 3) Normalmente cuando uno lee, nadie hace inmediatamente después preguntas sobre lo que se ha comprendido, como hacemos en clase. Esta costumbre puede causar mucha ansiedad.



- 4) La lectura, reconociendo su valor social, es en muchas ocasiones algo que se hace solo y no en grupo. En las actividades de clase los alumnos tienen que acostumbrarse a la lectura cooperativa y en grupo; no se puede asumir que lo pueden hacer automáticamente.
- 5) El docente (o el manual) imponen también unas tareas o actividades en las que posteriormente a la lectura los alumnos deben trabajar conjuntamente para contrastar y discutir sus puntos de vista sobre el texto. Quizás los alumnos no elegirían realizar esas tareas ni esos compañeros para discutir lo leído.

## **9. 2. Respuestas a las preguntas de investigación**

Primero, se han hecho las anotaciones y recogidos todos los datos de las once observaciones, del cuaderno de campo, de las entrevistas y de las conversaciones con los alumnos. A continuación, los datos han sido triangulados y contrastados los resultados con las categorías definitivas, que se han ido creando y ajustando a lo largo de la recogida y análisis de datos. Como dijimos en este apartado denominado: *Análisis de los resultados según las categorías* (v.8.), donde hemos analizado e interpretamos cada categoría con referencias concretas a cada una de las observaciones y donde, inevitablemente, ya expusimos alguna conclusión concreta, en este momento se trata de responder a cada una de las preguntas de investigación que han sido desde el principio la base de el principio para nuestras categorías y la guía para centrar esta investigación.

Quizás es conveniente primero recordarlas todas juntas y resaltar que después de hacer los cambios definitivos en las categorías (v.8.) se han hecho pequeñas modificaciones en las preguntas de observación. Es inevitable que, si se ha realizado bien el estudio, las preguntas de investigación coincidirán con los contenidos que han aparecido en cada uno de los apartados de las categorías. Para evitar repeticiones, hemos decidido dejar en los apartados de las categorías los ejemplos en cada una de las observaciones (a veces hemos dejado comentarios que, aunque conclusiones, eran pertinentes en ese espacio) y en este apartado redactar las conclusiones más generales para cada pregunta de investigación.

### **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

#### **1. Antes de la lectura: ¿Cómo prepara el docente al alumno antes de leer el texto?**

- 1.1. ¿Cómo motivar a leer y ayudar con el componente afectivo?
- 1.2. ¿Cómo activar conocimientos previos?

1.3. ¿Cómo ayudar a afrontar léxico desconocido en el texto antes de leerlo?

1.4. ¿Cómo dar y comprobar las instrucciones?

1.5. ¿Cómo centrar la atención en el propósito de la lectura?

**2. Durante la lectura: ¿Qué hace el docente para ayudar al alumno a comprender el texto mientras lee?**

2.1. ¿Cómo se realizan las lecturas?: ¿En silencio, en voz alta, una vez, más veces, el texto completo o partes?

2.2. ¿Cuáles son las dinámicas que se siguen?: ¿Hay interacción entre profesor y alumno, alumno y recursos y entre los alumnos y qué efectos tiene?

2.3. ¿Intervienen otras lenguas además de la meta en la ayuda a la comprensión?

2.4. ¿Cómo se atiende al léxico durante las lecturas?

**3. Después de la lectura: ¿Qué hace el docente?**

3.1. ¿Cómo se ponen en común y/o se corrigen las tareas?

3.2. ¿Cómo comprobar lo que comprende cada alumno?

3.3. ¿Cómo ayudar a reflexionar sobre cómo se ha leído y cómo se ha sentido?

3.4. ¿Cómo se aplica lo comprendido en el texto al conocimiento del alumno?

**4. Materiales y tareas de lectura**

4.1. ¿Cómo son los materiales de apropiados y útiles y qué influencia tienen en las actividades de leer, comprender y aprender?

4.2. ¿Qué tareas propone el docente?

**Antes de la lectura: ¿Cómo prepara el docente al alumno antes de leer el texto?**

**9.2.1. ¿Cómo motivar a leer y ayudar con el componente afectivo?**

El docente debería hacer siempre (salvo en los casos en que las características del texto o de las tareas propuestas no sea conveniente) alguna actividad antes de la lectura para motivar a los alumnos hacia el texto: presentando el tema y relacionándolo (a poder ser) con las realidades de los alumnos. Por supuesto, contando que los recursos que se utilicen sean diferentes, como ayudas visuales, preguntas orales o pequeñas conversaciones, entre otros.

El riesgo al realizar estas actividades es que puedan llevar demasiado tiempo y esfuerzo por parte de los alumnos, cuando la tarea principal es la comprensión del texto. De todos modos, se puede planificar de tal forma, que, si se percibe que los alumnos en estas actividades están motivados para

hablar, se considere la actividad como una interacción oral natural y espontánea. Y así, se permita más tiempo del planeado si es necesario para ella, lo que consideramos una buena solución y recurso para practicar esta destreza. Lo importante es que el tiempo que se dedique a ellas esté controlado y que su extensión no suponga que después se tiene que acelerar en las otras actividades.

Otro riesgo es la participación escasa de los alumnos. Es importante asegurarse, por una parte, que se concede un tiempo de reflexión antes de contestar a las preguntas. No olvidemos que hay algunos alumnos que simplemente necesitan más tiempo que otros y que les cuesta hablar en el grupo en pleno, por lo que siempre es recomendable pequeños momentos de compartir con la pareja antes de llegar al grupo en pleno. Así nos aseguramos de que todos participan y ya no es tan grave si en el grupo en pleno hablan menos alumnos, porque lo han hecho antes.

En este tipo de actividades previas a la lectura puede haber mucha variedad, no solo en cuanto a elegir preguntas, fotos, viñetas, objetos, sino en cuanto a las dinámicas de grupo, aunque esto lo veremos más ampliamente en el apartado siete.

Lo que es esencial es que los objetivos de la clase deben estar claros desde el principio para que estas actividades de antes de la lectura del texto conduzcan directamente al tema y los alumnos entiendan el significado de las mismas, así como su conexión con el resto de las actividades de comprensión lectora.

El autoconcepto que cada alumno tenga sobre sí mismo como lector es el componente afectivo más importante para nosotros, porque es el que trata de hacer sentir al alumno que es capaz de comprender el texto y de motivarlo para llevarlo a cabo. Los demás factores afectivos, tanto los negativos (ansiedad, frustración) como los positivos (motivación, autoestima), juegan un papel esencial en la comprensión porque, según como se sientan, afectarán más o menos la iniciativa con que el aprendiz se disponga a leer y comprender el texto.

Este componente afectivo lo veremos más extensamente a través de los comentarios a otras preguntas, pero adelantamos que lo conseguiremos con una buena elección de los materiales y actividades, adaptándolas al grupo y a cada individuo; fomentando el autoconcepto y la motivación; cuidando de que todos los alumnos participen, se sientan seguros y capaces y relacionando lo que ocurre en la clase con cada alumno y la vida real.

### **9.2.2. ¿Cómo activar los conocimientos previos?**

Esta parte va muy unida a la anterior porque unido a la motivación está el sentido de logro por comprender que se ve favorecida por la activación de los conocimientos previos. Se debería activar

el conocimiento del tema que trata el texto; para ello nos parecen muy efectivas aquellas actividades que pueden comparar de una forma explícita los conocimientos previos del alumno con los conocimientos adquiridos después de leer el texto. De esta forma, el alumno es consciente de lo que ha aprendido gracias a la lectura del texto, lo que puede ser un gran componente de motivación para seguir leyendo.

Los conocimientos que más se activan son los relativos al tema del texto en general. Esto está bien, pero es que a veces es conveniente activar también conocimientos concretos sobre puntos que se necesitan para comprender ese texto que se va a leer. También ocurre con frecuencia que se hacen pequeñas tareas antes del texto para activar léxico ya trabajado en clases anteriores, pero que aparece en el texto y por lo que es conveniente un repaso. Entre las palabras clave que resultan más efectivas para enseñar son aquellas que aparecen en el texto y que luego van a necesitar para las producciones tanto escritas como orales posteriores.

Una parte de la activación consiste en el trabajo de tipología de textos. El activar las características y la estructura del texto que se está leyendo ayuda a los alumnos con las expectativas, los prepara y, en caso de que las convenciones sean diferentes en su cultura o que no se conozca bien el tipo de texto o todavía no lo sepan, lo aprenden para textos posteriores.

Siempre que sean posible, estas actividades se pueden enlazar con contenidos ya vistos anteriormente en otras clases; en primer lugar, porque ya se parte de algo conocido, se repasa e integra en lo nuevo que se va a aprender.

En cuanto a la lengua, parece que no se considera necesaria la activación de estructuras gramaticales, o comentarios sobre la ortografía, aunque sí el léxico, componente que pasaremos a comentar en el siguiente punto.

### **9.2.3. ¿Cómo ayudar a afrontar léxico desconocido en el texto antes de leer?**

En la lectura de textos, como analizábamos en el Marco Teórico (4.13.1), el léxico se puede dividir en productivo, receptivo e incidental. Este último es solo importante en el momento de la lectura de un texto determinado y de ahí que, si se desconoce alguna palabra, se pueda dar rápidamente una aclaración ya sea a través de una traducción, si hay una lengua en común, o una definición o explicación, porque es un léxico que no se vuelve a recoger en las actividades posteriores, que no van a producir. El léxico receptivo es aquel que no se va a tener que producir posteriormente en las actividades, pero que se considera que es importante que lo vayan adquiriendo. El léxico productivo es aquel que es necesario porque se utiliza en las actividades de comprensión e integración con otras

destrezas posteriores. Por consiguiente, es fundamental que en el tratamiento del léxico siempre se tenga en cuenta de cuál de los tres tipos de léxico en esa lectura se trata.

Durante la lectura se puede ofrecer o bien un glosario, unas tarjetas con la explicación de algunas palabras (a disposición de quién quiera consultarlas) o permitir utilizar otros recursos como son los diccionarios, ya sean en papel o en la red (en los móviles), sin dejar en todo momento de animar a los alumnos a utilizar estrategias de deducción. De esta forma, cada alumno actuará de forma autónoma y según sus necesidades particulares y no emplea tiempo en trabajar palabras antes de la lectura del texto. Puede ocurrir que el trabajo de ese léxico no sea necesario porque o bien algunos alumnos ya las conocían o quizás las podían haber inferido del texto, ya sea por el contexto o por el conocimiento de otras lenguas. Una buena costumbre durante la lectura del texto es que los alumnos subrayen con lápiz las palabras que no entienden, sin detenerse, sin hacer nada al respecto. Esto les da tranquilidad porque han registrado las palabras desconocidas y saben que posteriormente se van a atender. En una segunda lectura, al ir realizándose las tareas, sobre todo si estas son en grupo, los alumnos pueden ir borrando aquellas palabras que se van aclarando hasta que dejan las que no pueden y entonces y solo entonces se puede recurrir a otros recursos como el uso de los diccionarios o pedir aclaraciones a otros compañeros y o al docente.

Un término muy extendido en la didáctica de ELE es el de pre-enseñar palabras “clave” antes de la lectura del texto. Creemos que se debería cuestionar lo que significa “clave”, teniendo en cuenta que es casi imposible predecir qué palabras necesita cada alumno porque las estrategias y los conocimientos individuales no solo de la lengua meta sino de otras lenguas es muy diferente. Es verdad que algunos docentes conocen muy bien lo que saben los alumnos porque llevan trabajando mucho tiempo con ellos y que con determinados textos (sobre todo si son de un tema específico) el docente puede decidir las palabras que son clave en ese momento, en ese grupo, para la comprensión del texto.

El tratamiento del léxico antes de las lecturas, excepto en algunos casos en los que aparece en el texto un léxico muy específico y se sabe por el buen conocimiento de los alumnos que con mucha probabilidad sea desconocido, puede tener lugar más durante o después de la lectura que antes. Esto es debido a que en el texto el léxico está contextualizado y, por consiguiente, resulta más fácil deducir el significado a través de estrategias.

En conclusión, se puede trabajar el léxico desconocido: 1) utilizando estrategias; 2) de forma autónoma según se vaya necesitando; 3) preguntando el docente quien puede responder directamente o preguntar a la clase si alguien lo sabe; 4) en el trabajo en grupos ayudándose entre sí, y 5) con algún tipo de material (glosario, tarjetas) para consultar si hace falta.

#### **9.2.4. ¿Cómo dar y comprobar las instrucciones?**

Las instrucciones se dan en general en el grupo en pleno y en la lengua meta, lo que resulta una oportunidad porque es una situación real para llevar a cabo una comprensión auditiva auténtica.

Las instrucciones se pueden dar de forma oral, por escrito y de las dos maneras. En caso de que la tarea sea compleja, larga y tenga más de un paso el darlo por escrito tiene una gran ventaja y es que el alumno las puede leer (o alguna parte en concreto) a medida que las va necesitando. Si se dan este tipo de instrucciones solamente de forma oral, puede ocurrir, que, aunque en ese momento las comprendan, luego al ir realizando la actividad se les olvide una parte. La desventaja puede ser que si los alumnos saben que las instrucciones están siempre escritas no escuchan al docente al impartirlas, perdiendo de ese modo una oportunidad de una comprensión auditiva auténtica y por consiguiente el no acostumbrarse a seguir instrucciones orales. Para evitar esto, se pueden entregar las instrucciones y con ellas delante el docente las explica, las dice oralmente.

En algunos casos, al estar las instrucciones escritas se pierde en principio flexibilidad, porque no se pueden cambiar según las necesidades de los alumnos, pero esto se puede suplir, diciendo a los alumnos que cambien o añadan lo que sea necesario a las instrucciones escritas.

Las instrucciones cuando se dan a la vez que se reparten las fotocopias de los textos (en caso de se hagan de forma oral) puede crear confusión porque entonces los alumnos están más pendientes de recoger el texto que de escuchar lo que tienen que hacer.

Asimismo, es muy importante:

- comprobar inmediatamente las instrucciones. Cuando se trabaja en grupo, se pueden preguntar entre ellos si no han entendido algo, pero, de todas formas, el docente puede dar un paseo inmediato por los grupos para ver si realmente están haciendo lo que está planeado.
- asegurarse de que el léxico que se utiliza en las instrucciones es conocido porque su posible incompreensión puede impedir la realización de la tarea y que estas son: claras, cortas y operativas.

#### **9.2.5. ¿Cómo centrar la atención en el propósito de la lectura?**

Cuando se da al alumno un texto para leer, ese alumno, en principio, no tiene una finalidad de lectura real porque ni tiene la necesidad de leer ese texto en ese momento ni lo ha seleccionado con un propósito determinado como ocurre normalmente en la vida real cuando, por ejemplo, lee algo para informarse con un periódico, consultar un horario en un cartel, ver el resultado de unos

análisis, etc. Son los docentes, los que han elegido el texto para ellos y, por lo tanto, los que deben otorgarle el propósito claro de lectura y saber transmitirlo a los alumnos (junto con su contexto, su ámbito, etc.). Este es el punto en el que en nuestro proyecto concluimos que necesita más atención, porque nos ha parecido en los resultados de esta investigación que, para empezar, tanto los docentes como los autores en los materiales de los libros que se utilizaban, podrían marcar más claramente el propósito de la lectura para transmitirlo a los alumnos.

En este punto, es necesario aclarar que los conceptos *propósito* y *objetivo* no son lo mismo. El objetivo en la clase de ELE es siempre comprender el texto, aprender más español, pero los propósitos, las formas en que lean el texto, dependerán de las tareas que el docente propone (sean del libro de texto o propios) y que serán una guía para leer de una u otra manera.

Asimismo, en las observaciones comprobábamos como a veces sí se marcaba un propósito antes de la lectura del texto, pero luego en las tareas posteriores se pedía otro diferente. Por ejemplo, se les pedía a los alumnos leer de forma global y luego se les hacían preguntas específicas, que muchas veces no se podían responder porque la atención del alumno hacia el texto había estado marcada por esa atención global. Por supuesto que un mismo texto puede leerse varias veces y con propósitos diferentes cada vez, pero no se deben mezclar.

En cuanto a los propósitos de lectura más utilizados, encontramos: extraer el significado global, las ideas importantes y buscar una información específica. En cuanto al primero, hemos observado que hay una tendencia muy extendida en considerar que la primera lectura de un texto debería ser global. Nosotros consideramos que la lectura global de un texto es muy compleja, porque supone, entre otras, comprender las ideas esenciales y unir las todas a la vez que resumimos. En total, que comprender un texto de manera global difícilmente se puede hacer solo con una primera lectura íntegra del mismo y en un corto espacio de tiempo. Creemos que lo que los docentes tienen en mente cuando dicen *lectura global* se refiere a lo que nosotros denominamos en las Prácticas Docentes: *lectura de contacto* (5.2), que es la primera aproximación a un texto, en la que se puede ver por el título e imágenes, si tiene, o por palabras que vayamos reconociendo, el tema y el formato del que se trata y quizás algún dato más, pero esto no es una lectura global.

Un paso más delante de la lectura global es hacer un resumen de la lectura. Esta es una de las actividades que corresponden a niveles de pensamiento alto y no es tan fácil realizarlo. Por ello hay varios requisitos:

- El texto tiene que tener unas características especiales para que sea fácil de resumir.
- Los alumnos, a no ser que lo hayan hecho varias veces en clase tienen que haber tenido un modelo y haber trabajado el resumen antes.

- Los alumnos tienen que tener tiempo y seguir un andamiaje: Por ejemplo, primero subrayar las ideas importantes, luego conectarlas y redactar el resumen.

En cuanto al propósito de extraer las ideas importantes de un texto, ocurre algo parecido con el punto anterior y, esto es, que es una compleja forma de leer un texto, que no se debe subestimar y que necesita una preparación y atención. Por otra parte, si creemos que el lector con sus conocimientos previos interactúa con el texto y aporta su interpretación personal, no siempre es posible coincidir en lo que es más o menos importante del mismo. Además, corre un peligro, en la puesta en común, si las tareas tratan de dar respuestas correctas o incorrectas a la extracción de las ideas importantes. Puede ser que el alumno haya comprendido bien el texto, pero su escala de importancia sea diferente. Por ello, es necesario escuchar los argumentos para esa elección y se pueden aceptar diversas perspectivas.

Concluimos también respecto al propósito que se podrían hacer más lecturas en profundidad, ya sean críticas o analíticas, es decir, más trabajo con lo comprendido del texto. Eso sí, siempre después de las tareas de comprensión porque una verdadera opinión suele poderse formar cuando se ha comprendido el texto y entonces se vuelve a leer intentando valorarlo, por lo que la lectura crítica, no suele ser la primera lectura.

También se podrían hacer más reflexiones con propósito lingüístico, una vez que el texto se ha comprendido y la atención puede dirigirse a la lengua utilizada en el texto. Cuando los alumnos ya han comprendido el texto, cuando tenemos todo el contenido contextualizado y se puede hacer, si no para presentar nuevo lenguaje, sí para observar, reflexionar sobre lo que aparece y que nos sirva de modelo para una actividad productiva posterior.

Por último, nos ha gustado ver en la O7 un trabajo de lectura extensiva donde cada semana los alumnos leen un capítulo del libro.

En conjunto, concluimos que el trabajo ANTES de la lectura es

- necesario.
- no debe llevar demasiado tiempo que reste a las otras tareas de comprensión.
- debe estar centrado en los textos, para que estos se entiendan mejor.

Creemos que la principal razón al trabajar la lectura crítica cuando los docentes se quejan de que los alumnos no participan es por una o varias o todas estas razones:

- No han comprendido el texto con la suficiente profundidad.
- No han tenido tiempo para reflexionar.
- No se les han dado preguntas concretas para guiar su crítica.



- No han podido comentar con los compañeros.

En resumen: El docente tiene que tener muy claro el propósito o propósitos de la lectura. Por supuesto se puede (y nos atreveríamos a decir se debe) leer el mismo texto con propósitos diferentes. Estos propósitos estarán marcados por las tareas que se proponen y el objetivo es siempre ayudar a los alumnos a comprender mejor los textos.

### **Durante la lectura: ¿Qué hace el docente para ayudar al alumno a comprender el texto mientras lee?**

#### **9.2.6. ¿Cómo se realizan las lecturas?: ¿En silencio, en voz alta, una vez, más veces, el texto completo o partes?**

Las lecturas en estas observaciones tuvieron lugar en su mayoría de forma individual y en silencio, respetando de ese modo que el alumno se enfrente solo al texto, para poder elegir la velocidad lectora y la interacción con el escrito utilizando las estrategias que le sean más conveniente. Cada lector tiene necesidades diferentes y al leer, se lee más despacio o más deprisa y se va hacia atrás para releer cuando es necesario. Por ello también debe saber el alumno que no se le va a preguntar inmediatamente y de forma individual, para que no tenga ansiedad de lo que puede y no puede comprender. En definitiva, se trata de construir un ambiente o un contexto de lectura en el que el alumno se sienta cómodo para iniciar la lectura a su manera, tomando decisiones y explorando paso a paso el texto. El docente debe dar tiempo, permitir que el alumnado trabaje a su gusto, que lea el texto hasta el final utilizando las estrategias que ya ha aprendido y sin que tengan ningún tipo de presión, porque no va a haber una evaluación inmediatamente posterior.

Otra cuestión que no se planteó de antemano en la investigación, pero que evolucionó de forma inductiva, al ocurrir en una de las observaciones, fue el tiempo que se otorga a los alumnos para leer el texto. Una de las docentes asignó un tiempo en concreto para leer, lo que al principio chocó con nuestra creencia del respeto al ritmo individual por lo que es imposible que todos los alumnos lean en el mismo tiempo, pero, por otro lado, nos hizo reflexionar en la importancia de la fluidez lectora y el hecho de deber realizar actividades en clase para fomentarla, para enseñar a los alumnos que si no existe una cierta fluidez, no se puede retener en la memoria operativa lo que se va comprendiendo. Dicho esto, aprovechamos aquí para hablar de la importancia de la gestión del tiempo y de dar a los alumnos una idea aproximada (2"o 10") con los que cuentan. Extenderemos más este punto en el apartado de tareas y dinámica de grupos.

Queremos comentar la lectura que se hizo en silencio, pero a la vez que se escuchaba la audición de la misma. Nos parece una buena técnica para que los alumnos desarrollen su competencia fónica, y que adquieran más fluidez. No obstante, son tantos los factores a los que se atiende en esta actividad que dudamos que pueda tener al mismo tiempo lugar una comprensión profunda y a una retención de lo leído, por lo que es importante que después de esta lectura, se dé la oportunidad a los alumnos de realizar una en silencio y sin audición.

Y para finalizar queremos destacar que, aunque se diga que se lee el texto solo una vez de forma completa, tenemos que tener en cuenta que, al realizar las tareas, se leen las partes del texto que se necesitan para buscar la información requerida las veces que sean necesarias, y que este proceso iterativo y selectivo (el aprendiz-lector debe saber encontrar los puntos relevantes) es muy importante.

#### **9.2.7. ¿Cuáles son las dinámicas que se siguen?: ¿Hay interacción entre profesor y alumno, alumno y entre los alumnos y qué efecto tienen?**

Las dinámicas más utilizadas en clase son: grupo pleno para explicaciones e instrucciones, lectura individual, trabajo en parejas y/o en grupos para comprobar las tareas e intercambiar información-grupo en pleno para la corrección y/o puesta en común. Los pequeños grupos o parejas sirven para ayudarse entre sí, explicarse léxico, comprobar instrucciones y realizar juntos las tareas aportando cada persona lo que sabe y comprende. Asimismo, esta dinámica da confianza y seguridad antes de exponer los resultados en el grupo en pleno. Cuando no se pasa por este trabajo de parejas o grupos, y se va directamente de la lectura individual al pleno, salvo excepciones, los alumnos están más tensos e inseguros.

Los docentes, cuando los alumnos trabajan en parejas o grupos, deben mostrar de alguna forma su disponibilidad, observándolos, paseando por la clase, pero sin inmiscuirse e intervenir, a no ser que sea requerida su ayuda. De hecho, la investigadora percibió que aquellos docentes que se acercaban continuamente a los grupos cuando estos estaban trabajando (con la intención de ayudar indudablemente), a veces producían una artificialidad en las interacciones de los alumnos. Se provocaba que los alumnos estuvieran más dispuestos a preguntar o a pedir aclaraciones, siendo esto positivo, por una parte, pero evitando, por otra, el desarrollo de la autonomía del alumno. Al estar solos, tienen que enfrentarse con sus problemas de comprensión y lingüísticos y los tienen que solucionar con recursos como consultar el libro, un diccionario o con los compañeros, en lugar de depender completamente del profesor. De esta forma se les va preparando para cuando lean textos fuera del aula.

Asimismo, es importante que la gestión del tiempo en las diversas dinámicas sea buena y que siga la planificación, porque si no produce el tener que ir demasiado deprisa en las últimas tareas. Por ejemplo, si se ha planeado una tarea para producir algo basado en el texto, debería haber suficiente tiempo para realizarla en clase. Con seguridad, a través de esa tarea, se estará profundizando en la comprensión del texto y estos son buenos momentos para que el docente esté presente en el aula y pueda, de este modo, atender a las dificultades que se vayan planteando, que pueden estar basadas en la comprensión del texto. Es imposible señalar el tiempo que se debe dedicar a cada fase, porque depende del texto, de las tareas y por supuesto de las necesidades del grupo. Creemos que lo que sí es importante es que el docente controle el tiempo y sea consciente de cómo va transcurriendo y tome decisiones rápidas de si dejarles más tiempo en parejas, porque ve que están trabajando bien, o si la fase 4 dura más de lo planeado, pero es porque se ha desarrollado una discusión interesante y merece la pena seguir. Pero entonces, si resulta más tiempo de lo adjudicado, el docente tiene que decidir de qué prescinde de la clase que tenía planeada.

Algunas de las actividades antes de la lectura se hacían en el grupo en pleno, aunque para dar más tiempo a los alumnos a pensar en las respuestas y que de este modo participen todos los alumnos, aquí puede haber una pequeña actividad en parejas o grupos pequeños. Interpretamos que cuando a los alumnos les costó tanto producir oralmente, quizás lo hubieran hecho mejor si antes hubieran tenido unos minutos de trabajo en parejas.

Una característica bastante generalizada es que en la lectura individual los alumnos no preguntaban ni interactuaban ni entre sí ni con el docente. Todos leían el texto en silencio y esperaban a las tareas y a trabajar en parejas o grupos para hacerlo. De esta manera, al realizarse lo más independientemente posible había silencio, sin interrupciones y cada alumno ponía en marcha sus propios ritmo, recursos y estrategias. Nuestra interpretación, corroborada por comentarios de los docentes en las entrevistas, es la siguiente:

Los alumnos universitarios son muy independientes y están acostumbrados a solucionarse sus problemas. Los alumnos del instituto, aunque más jóvenes, ambos grupos llevaban trabajando años con la misma docente y sabían que en esta fase es mejor que ellos lean en silencio y de forma individual porque posteriormente viene una actividad en parejas o en grupos donde ya pueden consultar.

Los grupos, una vez formados (siempre por iniciativa de los alumnos) permanecieron los mismos a lo largo de toda la clase. Al ser algunas de ellas (ocho) clases de noventa minutos, sí que se podría haber sugerido (con un juego al azar, por ejemplo) otra disposición de grupos para que los alumnos trabajen con más personas, y que gracias a este trabajo cooperativo puedan aprender unos de otros.

Es importante resaltar las ventajas de la que se llama *lectura de rompecabezas* y que, entre otros rasgos, implica un trabajo cooperativo de lectura y reordenación de un texto. Esta actividad consiste en que cada alumno lea una parte del texto y se lo cuente a los demás, para entre todos llegar a la comprensión total del texto. De este modo, los alumnos gracias a esta lectura cooperativa se convierten en lo que Cassany (2009) llama *colectores*. Es importante que, de realizarse esta actividad, se tenga cuidado de que los alumnos realmente individualmente lean, retengan y luego cuenten a los compañeros del grupo lo que han comprendido y que la lectura no resulte en una lectura en voz alta a los compañeros del fragmento que les ha sido asignado leer, porque entonces es una actividad completamente diferente, válida con otro objetivo, pero que no se trata de la lectura cooperativa que estamos analizando.

#### **9.2.8. ¿Intervienen otras lenguas además de la meta en la ayuda a la comprensión?**

Hay que comenzar por decir que este punto fue muy diferente en los dos contextos en los que se realizó la investigación: Alemania y Atlanta (Estados Unidos). En Alemania el español es rara vez la segunda lengua, y más frecuentemente la tercera o la cuarta. Todos los alumnos empiezan por aprender inglés y algunos también han estudiado, a diferentes niveles, latín, francés o italiano. En cambio, en Atlanta el español sí era la segunda lengua para (exceptuando una alumna brasileña) todos los alumnos.

Desgraciadamente no hemos encontrado ningún trabajo con datos empíricos sobre el uso de otras lenguas, además de la L1, en la comprensión lectora. Creemos, de todas formas, que la influencia de las lenguas conocidas es muy difícil de observar ya que, a no ser que los alumnos las utilicen para hacer preguntas o traducir —lo cual también es muy inhabitual— se trata de un recurso o capacidad que permanece oculto, en las mentes de los lectores cuando trabajan por su cuenta. Buena parte del problema radica, sin duda, en que las clases se presentan como “monolingües” (curso de español, clase de español) y se asume también que el punto de partida y de referencia es la L1 más general del alumnado, lo cual excluye otras lenguas que posea el sujeto. Con seguridad del alumno irá utilizando las lenguas que conoce de una forma consciente o automática e inconsciente. De todas formas, se pueden tratar estos temas con los alumnos para que se hagan más conscientes. La forma de hacerlo es darles pequeñas tareas para concienciarlos. Por ejemplo, se les da una serie de palabras y se les pregunta si saben el significado y qué lengua han utilizado para ello.

En cuanto a los docentes, en todas las observaciones usaron continuamente la lengua meta. En esta investigación se ha comprobado que cuando el docente habla siempre en español, ayudándose de

mímica, explicaciones y demostraciones (con la traducción de alguna palabra de vez en cuando en la lengua en común), los alumnos podían seguir la clase sin problemas.

Cuando los alumnos están en parejas y grupos ayudándose y realizando las tareas, estos hablan muchas veces en su lengua materna. Es muy difícil hablar con personas con las que compartes una misma lengua, otra diferente y que a veces el acceso al léxico, por ejemplo, es más rápido. Aunque el docente los anime a hablar en la lengua meta, por supuesto, no debe forzarlos. De todos modos, si las tareas están bien confeccionadas y los textos han sido bien elegidos y escritos, los alumnos ya están trabajando lo suficiente la lengua meta y no vemos que echar la mano de su L1 sea un problema en estos momentos si no se abusa de ello.

Nos interesó mucho la clase sobre mediación en la que se usaron otras lenguas: además de la lengua materna: alemán y la lengua meta, español, los textos estaban en francés e inglés. Es verdad que el problema que puede existir reside en los diferentes niveles que los alumnos puedan tener en estas lenguas, pero por esta razón se les puede ofrecer a los alumnos elegir ellos mismos la lengua extranjera en la que prefieren leer y existir también la posibilidad de leer en su lengua materna o la lengua meta. Este es un tema que nos parece muy interesante, al que se está dando cada vez más relevancia y al que se le debería dedicar más tiempo, atención y estudio. El hecho de usar diversas lenguas para aprender una L2 se llama *translanguaging* y aunque viene del bilingüismo, sí que podemos aplicarlo en clases donde los alumnos conocen varias lenguas, además de la materna y algunas a un nivel incluso superior al español.

### **9.2.9. ¿Cómo se atiende al léxico durante las lecturas?**

Hemos puesto *lecturas* en plural porque, aunque a veces se leyó solo una vez el texto de forma completa, durante las conversaciones y tareas, el texto estaba delante y se leían partes para comprobar, comparar, asegurarse de que se había comprendido, o porque se había olvidado. Observamos que en la primera lectura individual y del texto completo los alumnos no preguntaban, aunque haya palabras desconocidas, es después al realizar las tareas, que necesitan asegurarse del significado y entonces las necesitan y preguntan o buscan en los diccionarios.

Es interesante ver cómo los alumnos, siempre relacionaban la dificultad de los textos con la cantidad de léxico desconocido.

En cuanto a la utilización de los móviles, un excelente recurso para el léxico situado o contextualizado en un texto, es también un instrumento autonomizador y que puede favorecer la lectura. Dicho esto, se debería combinar este recurso con el desarrollo de estrategias para que no haya una dependencia absoluta de los móviles. Se pueden hacer tareas con los alumnos de

estrategias como la deducción para que se acostumbren a prescindir de los recursos en un primer lugar, para ir consiguiendo autonomía.

Preguntado a los alumnos el porqué no preguntaban siempre por las palabras desconocidas y esperaban tanto, y cómo averiguaban el significado de las palabras, la mayoría dijo que por el contexto. Ninguno de los alumnos conocía las estrategias de lectura, porque no se había trabajado una conciencia metalingüística con ellos por lo que, aunque las hubieran puesto en práctica, lo que nos aseguramos a afirmar que ocurrió en muchas ocasiones, o no eran conscientes de ello o no saben cómo se llamaba lo que hacían.

Los recursos para explicar las palabras fueron:

- Traducción directa de las palabras a la lengua de los alumnos
- Uso de sinónimos: Siempre existe el peligro de que los estudiantes no conozcan ni las palabras ni sus sinónimos.
- Explicaciones, definiciones y ejemplos: Existe el peligro de que la definición o explicación no sea acertada, o concreta, y que no solo no ayude a los alumnos a saber el significado de la palabra, sino que les confunda.
- Uso de la mímica: Existe el peligro de que no sea lo suficientemente clara.

La utilización exclusiva de la lengua de los alumnos, hace que el alumno dependa demasiado de la traducción y de que hay una tendencia a utilizar esa lengua con quizás demasiada frecuencia en la clase. Dicho esto, nos parece que, como comprobación, el hecho de preguntar a los alumnos rápidamente como se dice en alemán, no puede ser erróneo.

En resumen, lo que hemos visto en este segundo apartado sobre la actividad durante de la lectura ha consistido en: las diferencias que existen entre las lecturas silenciosa y oralizada; las veces que se lee y el tiempo que se adjudica a cada lectura, si son parciales o se lee el texto en su totalidad; la interacción de los alumnos con el docente para aclaración de instrucciones, tareas o léxico; la interacción entre los propios alumnos. Para terminar, hemos recogido las ayudas que las lenguas maternas u otras lenguas aportaron a la comprensión.

## **Después de la lectura: ¿Qué hace el docente y qué hacen los alumnos?**

### **9.2.10. ¿Cómo se ponen en común y/o se corrigen las tareas?**

Por *poner en común* entendemos que, una vez que se han trabajado las tareas de forma individual, en parejas o en grupos, se llevan los resultados al grupo en pleno para compartirlos, compararlos, analizarlos o corregirlos. Sin embargo, si se lee en silencio el texto y se comienza a hacer la tarea de

forma individual, al pasar al trabajo en parejas o en pequeños grupos, en cierto modo se puede decir que esto ya es una primera puesta en común. En pareja o pequeño grupo, un alumno dispone de una audiencia a quién explicar tu interpretación del texto y de otra opinión con la que pueden contrastar y negociar la suya propia.

De hecho, muchas veces esa puesta en común en el grupo pleno no es necesaria, ya que lleva mucho tiempo y en muchos casos aporta poco. Por una parte, muchas de las tareas no tienen una solución correcta, no son de respuesta única, y, por otra, cuando se repite un mismo tipo de resultados de tareas muchas veces, se hace aburrido escuchar. Cuando la producción de los alumnos en las tareas después de leer el texto tiene como resultado algo diferente en cada grupo, es creativo, entonces sí es relevante escuchar lo que han hecho los demás. Sin duda, es conveniente que los alumnos, mientras escuchan a los compañeros, estén activos realizando una pequeña tarea para demostrar que han escuchado y para que la escucha tenga un objetivo. También es aconsejable dar la opción de elegir de antemano a un portavoz para resumir las opiniones del grupo, entre los miembros de este, y que este vaya cambiando dentro del grupo para que todos tengan la oportunidad de participar. De nuevo es una actividad propia del aprendizaje cooperativo del que estamos siempre a favor.

En cuanto a la puesta en común de la corrección de las tareas, puede ser efectivo y rápido si las tareas tienen una solución correcta o incorrecta, es decir que sean tareas del tipo: verdad/mentira, relacionar, identificar, etc. Para ello no se puede olvidar numerar tanto las tareas como las líneas del texto (a ser posible) para una más rápida identificación. La persona que lo corrige puede ser el docente mismo, un alumno escogido por el docente o un voluntario/a. Todo depende de la relación con los alumnos, de la cohesión del grupo y de la personalidad de los alumnos, pero creemos que es importante al menos cuestionarse que el elegir nosotros a un alumno/a para corregir una tarea en concreto puede ser negativo, si este alumno tiene mal el resultado; y en caso de que lo tenga bien, entonces puede hacer sentir mal a los otros alumnos que lo tienen mal.

En cuanto a los voluntarios puede ocurrir que sean siempre los mismos alumnos que se ofrecen, aquellos que, con seguridad, son buenos lectores y tienen un buen autoconcepto de sí mismos. Para terminar, decir que incluso en las tareas en las que parece haber una respuesta correcta, esta debe discutirse, oír los argumentos de los que tienen otro tipo de respuesta y no imponer una respuesta correcta sin más. Además, esta corrección tiene poco sentido si los alumnos no comprenden lo que han hecho mal y por qué lo han hecho así, lo que nos lleva al siguiente punto.

Entendemos que se hace para que participen más alumnos, pero creemos que hay muchas ocasiones para ello y que a no ser que se trate de opiniones, de algo creativo, todo lo que no sea respuestas cerradas correctas o incorrectas, estas las puede hacer el docente

En el grupo pleno, se trata más de discutir lo leído y acordar una respuesta final, pero es que muchas de las tareas no tenían una solución correcta.

En definitiva, nuestra conclusión es que se puede prescindir de la puesta en común si no es absolutamente necesaria o no aporta nada al aprendizaje. Así, en nuestro caso, si la puesta en común no mejora la comprensión del texto, no vale la pena hacerla. También, si se hace, los alumnos deben estar activos realizando una pequeña tarea mientras escuchan.

#### **9.2.11. ¿Cómo comprobar lo que comprende cada alumno?**

Fue muy difícil averiguar lo que había entendido cada alumno. Los docentes corregían y ponían en común las tareas, los alumnos (generalmente los voluntarios —que son buenos lectores—) participaban, se formulaban en público las soluciones y se daba la actividad por cerrada. Preguntando a los docentes en las entrevistas cómo podían confirmar lo que había comprendido cada alumno, algunos se sorprendieron por la pregunta y ninguno supo contestar de una forma concreta, sino que admitían que era imposible de saber o que, si no lo habían entendido bien, siempre estaba la opción de volver a leerlo en casa.

Es verdad que una parte de la comprobación tenía lugar cuando los alumnos, después de leer el texto, se ponían a hacer las tareas y que, de no haber comprendido el texto, no las podrían haber realizado. No obstante, si estas se hacían en parejas o grupos, era difícil saber lo que realmente había entendido cada alumno, lo que había incorporado de los compañeros. En el trabajo cooperativo, los alumnos se ayudaron unos a otros en la comprensión de los textos, al discutir las tareas.

Nos hubiera gustado recoger más datos sobre la comprensión individual de cada alumno. No lo conseguimos porque deberíamos haber diseñado una herramienta para ello. Las conversaciones que se tuvieron a posteriori con los alumnos no fueron suficientes. En parte porque en algunas clases el docente se extendió demasiado y no quedó tiempo o muy poco. La investigadora se vio ante un dilema. Por una parte egoístamente para su investigación este espacio con los alumnos era muy importante, pero por otra, era consciente de que ya el hecho de haber podido observar la clase, interrumpiendo de algún modo el quehacer cotidiano había sido un gran favor, por lo que esperó pacientemente e intentó no mostrar desilusión cuando no hubo tiempo para ello.

#### **9.2.12. . ¿Cómo ayudar a reflexionar sobre cómo se ha leído y cómo se ha sentido?**

Si entendemos por *feedback* (v. 5.7.4.) hacer “ver” al alumno lo que ha comprendido bien del texto



y al mismo tiempo mostrarle dónde estaba la información que no había entendido, esto no ha tenido lugar de este modo en las observaciones. No hemos visto un trabajo explícito de estrategias para poder comprender un texto similar mejor la próxima vez. En los casos en los que al preguntar sobre las tareas, se contestaba, pero de forma incorrecta, no hemos visto cómo se ayudaba al alumno a darse cuenta de qué es lo que había hecho mal. Aunque normalmente, solo contestaban aquellos alumnos que estaban seguros de sus respuestas. Por consiguiente, llegamos a la conclusión de que este es uno de los temas fundamentales que necesita atención en todo lo relacionado con la mejora de la comprensión lectora: en los libros de texto, en las programaciones y planificaciones y, sobre todo, en la formación de profesores.

Normalmente, en la puesta en común, los docentes decían lo que era correcto o incorrecto para cada pregunta o tarea y pasaban a la siguiente. Es verdad que todos los docentes observados animaban a los alumnos y les decían “bien”, “muy bien”, cada vez que tenían una respuesta correcta, es decir, era una corrección, pero no un *feedback*. En caso de que las respuestas fueran abiertas, los docentes aceptaban un cierto grado de pausabilidad.

En cuanto a la reflexión sobre lo leído, los docentes sabían de antemano que la investigadora iba a reflexionar con los alumnos sobre la comprensión de textos y por eso ellos no lo tenían programado ni lo hicieron. Por tanto, no hay datos empíricos que demuestren qué se hubiera realizado al respecto en una clase no observada o sin esta circunstancia. Pero, hablando con los docentes en las entrevistas o antes y después de las clases de un modo informal, estos reconocieron que no hacen este tipo de reflexiones.

De todas formas, la investigadora pidió a los docentes un espacio de tiempo al final de la clase para dedicarlo a esta reflexión con los alumnos. Incluso se aportó un cuestionario de preguntas con este objetivo y se preguntó si lo querían hacer los mismos docentes porque conocían mejor a los alumnos. Todos decidieron que preferían que lo hiciera la investigadora. En el apartado de la Metodología (6.8.1.2.) ya explicamos ampliamente por qué los resultados no fueron como se esperaban.

#### **9.2.13. ¿Cómo se aplica lo comprendido en el texto al conocimiento del alumno?**

Los textos en algunas ocasiones se abandonaron demasiado pronto y al no aplicarse lo comprendido, no se llegó a las fases de pensamiento de nivel superior, en las que tiene lugar el verdadero aprendizaje con el riesgo de olvidar lo que con tanto esfuerzo se acaba de comprender. Recordemos 1) en la vida real la lectura se integra habitualmente en otras prácticas (conversar, resolver trámites, actuar, etc.); 2) escuchar o hablar después de leer permite transferir el aprendizaje

escrito realizado con la lectura (comprensión de palabras nuevas, práctica de una estructura, etc.) a otras destrezas, por lo que estos ítems reciben un uso más amplio; 3) escribir después de leer permite pasar de lo receptivo a lo productivo y ofrece nuevos contextos para practicar estas estructuras, etc.

La forma de aplicar lo comprendido fue mayoritariamente usándolo en otras destrezas. Lo que hay que tener en cuenta:

- que las dos destrezas queden equilibradas, que, si se planea practicar las dos, que entonces haya tiempo para la segunda. En algunas ocasiones, el dedicar mucho tiempo a una parte, hizo que se tuviera que correr en la siguiente.
- que realmente se aplique lo comprendido y aprendido gracias a la comprensión oral. A veces las tareas no eran una aplicación directa de lo que se tenía que haber comprendido en el texto.

La destreza de la comprensión lectora se combinó con las de expresión e interacción tanto escritas como orales. A veces, antes de leer el texto se realizó una tarea de interacción oral en la que se trataba de activar los conocimientos previos que se iban a necesitar para la comprensión del texto.

Otras aplicaciones que hallamos en nuestras observaciones fueron: preguntas sobre el texto y debates o discusiones al respecto de cuestiones controvertidas, mapas mentales que resuman lo que se va comprendiendo, trabajos de expresión y/o interacción escrita, etc.

En resumen, con relación a este tercer apartado sobre la actividad después de la lectura, hemos visto

- La importancia que tiene que el alumno sea consciente de lo que ha comprendido y lo que no y de dónde ha sacado la información o puede sacarla en otra ocasión.
- Que la puesta en común se puede realizar en parejas o en grupos pequeños diseñando tareas y actividades para ello y no se tiene por qué hacer siempre en el grupo en pleno. De hacerse así, es menos probable que participen muchos alumnos, algunos se sienten intimidados o puede resaltar aburrido si no tiene un objetivo en sí.
- Que después (o mientras se comprende) el texto hay tareas de profundización que ayudan a una comprensión más profunda.
- Que una forma de aplicar es integrar la comprensión lectora con otras destrezas.
- Que es conveniente hacer al principio con los alumnos si son nuevos con nosotros y después de vez en cuando tareas de reflexión, donde el alumno se dé cuenta de cómo va comprendiendo. Una vez que lo hagamos varias veces, conseguiremos lo que queremos y esto es que de forma autónoma cada alumno haga esta reflexión.

## **Materiales y tareas de lectura**

### **9.2.14. ¿Cómo son los materiales de apropiados y útiles y qué influencia tienen en las actividades de leer, comprender y aprender?**

Los materiales de todas las observaciones fueron en su conjunto apropiados para los alumnos. No obstante, hay algunos puntos que nos gustaría resaltar:

En cuanto a los textos:

- 1) *Número*. En ocasiones el número de textos fue excesivo, lo que produjo que se tuviera que ir acelerado y que a los últimos no se les prestara la atención y el tiempo que merecían. Esto es una cuestión de planificación.
- 2) *Longitud*. En dos ocasiones los textos fueron muy largos. Una vez se mandó leerlos en casa y en la otra se les guió a leerlos de forma rápida con la tarea y un tiempo limitado para la lectura.
- 3) *Estructura*. (*si los textos eran completos o fragmentos*). En dos ocasiones los textos fueron fragmentados, en una ocasión por su extensión y en otras dos para recomponer el texto completo con una tarea cooperativa.
- 4) *Autenticidad*. Hubo una mayoría de textos auténticos o auténtico pedagógicos diseñados por los mismos docentes. La tipología, por lo tanto, era coherente, aunque en una ocasión la entrevista planteada no correspondía a una entrevista auténtica.
- 5) *Adecuación*. Esta cuestión trata más de las tareas y lo veremos en ese apartado. Aquí nos gustaría decir que se vio cómo algunos textos (O4, O5,) no eran adecuados para las tareas propuestas. Se pudo cambiar los textos o las tareas.
- 6) *Tipología*. Fue muy variada y todos los tipos nos parecieron muy apropiados y de interés para los alumnos.

Varios docentes decidieron utilizar el material que ofrecía el manual. Si es un buen libro, habrá una progresión muy cuidada hacia los textos y el nivel será con seguridad apropiada.

### **9.2.15. ¿Qué tareas propone el docente?**

Las tareas son la guía, la ayuda que los alumnos tienen para comprender el texto; de ahí la importancia de su diseño. Consideramos que en algunos casos las tareas utilizadas por los docentes no ayudaron a la comprensión del texto, no fueron suficientes, no profundizaron en el texto o no ayudaron a aplicarlo. En conclusión, basándonos en los que algunos de los docentes hicieron, las fases con mayor éxito fueron:

- 1) Una tarea previa para presentar el tema y activar los conocimientos previos.
- 2) Una (o varias) tareas de comprensión, con un propósito definido para que sirvan de guía de cómo se debe leer el texto.
- 3) Una vez leído el texto, una (o varias) tareas para comprenderlo más profundamente, para relacionar el texto con el conocimiento del alumno y a poder ser, con su mundo real e integrarlo con otras destrezas.

En general, como se trabajó en casi todas las clases en grupos, los alumnos tenían tiempo para pensar y compartir lo que habían comprendido mientras hacían las tareas. Los docentes no presionaron con el tiempo y les dejaron seguir su ritmo excepto en alguna tarea última cuando ya se iba mal de tiempo. En los casos en que se hicieron preguntas directas en el grupo en pleno, contestaban muchas veces los mismos alumnos, quizás porque eran más rápidos o extrovertidos y seguros de sí mismos.

En la investigación las tareas utilizadas fueron muy variadas. A continuación, ofrecemos la lista de las que se utilizaron, pero es en las conclusiones generales donde las analizamos con recomendaciones didácticas (v. 11.2.)

Rompecabezas

Buscar ideas principales

Hacer preguntas

Construir un mapa mental

Relacionar

Dar la opinión

Hacer un resumen

Es curioso que no hayan tenido lugar otro tipo de tareas, que suelen ser muy frecuentes como: verdad o mentira, hacer clasificaciones,

Algunas tareas aprovecharon la comprensión del texto y la contextualización de los componentes lingüísticos para hacer un trabajo sobre los mismos tanto para presentar, como fue el caso del futuro simple, como el de una consolidación o reflexión.

Pasamos a analizar algunos de estos componentes que se pueden explorar en los textos, después de leerlos o de manera integrada en la tarea:

*Ortografía:* No hemos visto referencias en cuanto a la ortografía/pronunciación en el trabajo de la comprensión lectora. Hay que recordar que la mayor parte de observaciones se hicieron con alumnos que tienen el alemán como lengua materna, de modo que pueden estar más familiarizados con una lengua que tiene una cercanía entre fonética y grafía.

*Léxico:* En la mayoría de los casos se trabajó el léxico para poder comprender mejor el texto antes, durante y, en algunos casos, después de la lectura. De este modo se plantearon, por ejemplo, tareas de trabajo de sinónimos. Muchas veces antes de abandonar el texto los docentes preguntaban si había alguna palabra que no entendían y pasaban a explicarla con la ayuda de otros alumnos.

*Gramática:* Esta se trabajó cuando se escogió un texto en el que una determinada estructura gramatical aparece repetidas veces para presentarla contextualizada como en el caso del futuro y el se impersonal. Casi nunca se trabajó la gramática en el texto posteriormente, si este no era el objetivo primario de la lectura del texto. No vimos trabajo de morfología.

*Discurso:* En una de las observaciones, se hizo una pequeña tarea de conectores, También se trabajaron cuestiones relativas al desarrollo argumental y a la estructura del texto y en este sentido, todos los docentes mencionaron el tipo de texto y con las lecturas de rompecabezas se atendió también a la estructura del texto. No hemos visto trabajo de elementos de cohesión, coherencia, redundancia, etc.

También se intentaron hacer lecturas críticas. Este tipo de lectura sirvió para desarrollar el pensamiento crítico, al estudiar las diferentes perspectivas que se puede tener en un artículo o unas noticias, pero solo funcionaron cuando antes había habido tareas de comprensión.

No vimos tareas para la reflexión metalingüística.

En resumen, sobre este cuarto apartado, hemos visto:

- La gran importancia que tiene la elección de texto, su adecuación, longitud, nivel y tema.
- La adaptabilidad que pueden tener los textos de los manuales por parte de los profesores.
- La importancia de las tareas para guiar sobre el propósito de la lectura, las diferentes modalidades y servir como ayuda al texto.
- Las posibles explotaciones de los textos a través de las diversas tareas.



## 10. Cumplimiento de los objetivos

### 10.1. Objetivo global

En el apartado anterior hemos tratado de dar respuesta a las preguntas de investigación con los resultados de la extracción de datos de las categorías. Ahora nos parece oportuno constatar el cumplimiento de los objetivos, tanto el global, el general como los específicos, que planteábamos al comienzo de la tesis para ver si estos han sido cumplidos y, de no ser así, analizar las causas y buscar soluciones.

El objetivo global de esta tesis ha sido:

**Describir y fundamentar la mejor manera (o maneras) en que el docente puede llevar a la práctica las tareas de lectura de una forma efectiva para ayudar a los aprendices de una lengua extranjera (en nuestro caso el español) a desarrollar la comprensión lectora como parte del aprendizaje de una lengua.**

Debemos tener en cuenta que esta investigación es etnográfica y refleja contextos concretos, no siempre aplicables a otras realidades, aunque puedan servir de punto de partida y de reflexión en otras ocasiones. Dicho esto, consideramos que hemos podido, a través de los datos extraídos, describir y fundamentar los pasos que se pueden dar en el trabajo de los textos para de una forma efectiva ayudar a los alumnos a desarrollar la comprensión lectora. Para ello, hemos estudiado los materiales y las actividades que se realizan antes de la lectura, con la importancia de la activación de los conocimientos previos y el tratamiento de los componentes lingüísticos y afectivos; durante la lectura, con las diferentes dinámicas y la importancia de unas tareas realmente de ayuda a la comprensión fundadas en un propósito y modalidad determinados de la lectura; después de la lectura con la aplicación de lo comprendido y con la ayuda de otras destrezas a la vida real del alumno. Esto no hubiera sido posible sin analizar una por una las categorías que hemos ido creando, atendiendo de esta forma a los componentes que queríamos investigar de forma aislada.

En conjunto, creemos que hemos aportado datos sobre las actividades y tareas, conductas y actitudes más frecuentes en la enseñanza presencial de los docentes y que parecían ayudar más a la comprensión lectora de los alumnos. De ahí la validez de esta investigación, que consiste en aportar datos a docentes, formadores, autores y editores e investigadores para que se planteen y cuestionen conductas repetitivas que se llevan a cabo en el aula, al mismo tiempo que ofrecer un repertorio de ideas que se pueden aplicar, siempre pensando en el aprendizaje más efectivo de ELE.

## **10.2. Objetivos generales**

Vamos a atender uno por uno a los objetivos que nos hemos propuesto incorporando los conocimientos que hemos construido gracias a esta investigación. Asimismo vamos a añadir nuestras reflexiones, conclusiones y recomendaciones didácticas. Al tratar de contestar a algunos de estos objetivos, puede ocurrir que coincidan en gran manera con algunas conclusiones de las categorías y preguntas de investigación que acabamos de analizar. De ser ese el caso, y para que no resulte repetitivo, haremos un pequeño resumen y una referencia al apartado donde se pueda encontrar más información al respecto. Otras veces los objetivos pueden tratar los mismos temas, pero a través de otra perspectiva, por lo que creemos que es interesante analizarlos para que las conclusiones sean más ricas.

### **a) cómo usan los textos de los libros de ELE los docentes y los alumnos;**

Los textos se usan principalmente: 1) como trampolín para aprender y tratar temas socioculturales; 2) como modelo para una producción escrita; 3) como generador de ideas para una producción oral o escrita; 4) como input para trabajar lengua (léxico y estructuras gramaticales); 5) como aproximación a la literatura; 6) para fomentar un pensamiento crítico; 7) para analizar tipologías con sus estructuras y características.

Nosotros creemos que a estas finalidades hay que añadir el trabajo de comprensión lectora en sí para su desarrollo como parte del aprendizaje de una lengua. Al alumno hay que ayudarlo a comprender, a hacerle consciente de cómo lee en su L1 y en español y a descubrir y transferir sus estrategias y habilidades. Por consiguiente, deberíamos trabajar estas cuestiones de forma explícita para fomentar la fluidez lectora y para que el alumno sepa que comprende con la ayuda de todas las lenguas que conoce, que puede aprender a transferir las estrategias que, con seguridad muchas, ya ha adquirido en su L1 y a aplicarlas en la lectura en español.

### **b) qué aporta cada docente a una determinada tarea del libro;**

De acuerdo a nuestros datos, los docentes modifican y adaptan las tareas de los libros a su grupo en concreto, según sus creencias didácticas y su gusto personal. Esto debería ser así, ya que los libros de texto ya han hecho una parte del trabajo del docente al buscar o crear unos textos que se integran en la unidad. No obstante, el docente debería siempre cuestionarse la adecuación de estos textos para utilizarlos o sustituirlos por otros en su contexto particular y, por supuesto, cuestionarse y



adaptar las tareas que los acompañan, en caso de utilizar los textos y añadir (en caso de que sea necesario) otras tareas.

**c) cómo se modifican estas tareas en el día a día y con las circunstancias del curso y del aula;**

En nuestra investigación hemos observado que los docentes añaden alguna tarea que les parece necesaria además de la/s que propone/n los textos porque perciben que falta una fase, sea de trabajo de léxico, por ejemplo, o de comprensión más detallada. Otras veces tienen que diseñar ellos mismos las tareas porque el texto no estaba en el manual, sino que o lo han escrito ellos mismos o es un texto auténtico (extraído de Internet, por ejemplo) y que han querido incorporar. El problema se plantea en cuanto a qué se tiene en cuenta al diseñar las tareas, lo que explicaremos a continuación.

**d) cómo se planifican, aplican o implementan estas tareas en clase; qué se quiere conseguir mediante estas tareas, cuál es el objetivo;**

Este es otro de los puntos más críticos y relevantes de la investigación. Creemos que, en general, se debe empezar por reflexionar sobre los objetivos de las tareas propuestas (ya sean por los libros o las propias confeccionadas). Todas las tareas deberían tener un propósito claro y no se trata de realizarlas solo para saber si han comprendido el texto (lo que no quita que pueda ser el caso como en las tareas evaluativas) sino que las tareas se deberían diseñar de acuerdo con el propósito de la lectura. De este modo, ayudarán al alumno a leer y comprender mejor el texto (tareas de comprensión, de exploración del texto). Por lo tanto, estas tareas deberían planificarse cuidadosamente y luego aplicarse como guías a las distintas modalidades de lectura. Asimismo, no podemos olvidar las tareas que permiten profundizar en el texto y llegar a los niveles de pensamiento alto. Y también podemos practicar las que nos ayudan a reconocer el formato, analizar y criticar el texto, las que utilizamos para trabajar las estrategias de lectura de una forma específica, etc. Es esencial que tanto los autores como los docentes tengan claros todos estos tipos de tareas para poder planificarlas, implementarlas y aplicarlas.

**e) cómo se trabajan los componentes lingüístico-discursivos, socioculturales y afectivos;**

Veamos estos componentes por separado:

**1) Componentes lingüístico-discursivos**

Queremos, llegados a este punto, resaltar que es muy interesante seguir el aprendizaje de la propia investigadora. Como autora de material didáctico, en un pasado no muy lejano, esta doctoranda hizo una serie de afirmaciones que ella misma está refutando hoy en día, o al menos cuestionando, después de estos años de investigación. Con toda la humildad que corresponde, creemos que son pequeños ejemplos de lo que puede pasar después de este tipo de reflexión que planteamos.

Por ejemplo, la investigadora escribía (Alonso, 2012: 104) sobre las palabras desconocidas que los alumnos encontraban en los textos: “se deben acostumbrar a deducir el significado, aunque sea de una forma aproximada”. Es verdad que en algunos casos esto es posible, pero ahora pensamos que no siempre es factible deducir el significado por el contexto, sobre todo si las palabras desconocidas son numerosas. Además, “de una forma aproximada” muchas veces no es suficiente para algunos alumnos, para los que pueden crear una cierta ansiedad al no estar seguros de si comprenden o no. Y seguía sobre las palabras desconocidas, (Alonso, 2012: 103):” Recuerda que tus estudiantes no tienen que conocer todas las palabras de un texto, sino que deben reconocer las palabras claves para inducir el significado global del texto”. Creemos que no se tenía el conocimiento de la sobrecarga cognitiva que significa el desconocimiento de un número elevado de palabras. Entonces, resumiendo el trabajo del léxico, todo depende de la dificultad del texto, del número de palabras desconocidas y de la actitud y personalidad del lector. Si entramos en el campo de la lectura extensiva, por ejemplo, en principio se recomienda que el nivel del texto de lectura sea un poco más bajo que el que tiene en realidad el alumno, para que sea posible deducir la mayoría de palabras y para que estas no sean excesivas.

## **2) Componentes socio-culturales**

Lo sociocultural está integrado tanto en el texto como en las tareas y actividades de clase. En nuestra investigación no lo hemos aislado en una categoría por lo que es imposible extraer a posteriori unos datos empíricos. No obstante, sí podemos asegurar que, revisando las observaciones, en todas las clases se trabajaban componentes socioculturales. Podemos empezar por 1) los dos textos de literatura, pasando por 2) los textos que trataban de la gestión del tiempo en el ocio y la vida sana, 3) cuestiones de política como la situación en Venezuela, 4) la fiesta del día de los Muertos en México, 5) las recetas españolas y mexicanas, 6) la historia de los judíos en España, 7) la inmigración, 8) una entrevista a un actor alemán-español, 9) el significado de la cultura, para terminar con 10) el doblaje de películas y los viajes.

Como hemos visto al analizar este punto en el Estado de la Cuestión (4.2.), el componente sociocultural impregna y abarca toda la clase y está presente en muchos otros aspectos. Por ejemplo,

el hecho de que los textos, e incluso el diseño de tareas, hayan sido creados por una comunidad diferente a la de los alumnos. Y por supuesto, el intercambio entre los grupos en el trabajo cooperativo, mayormente en el Centro de Estudios de la Universidad de Múnich, donde los grupos se componían de varias culturas, contiene de por sí, elementos socioculturales.

### **3) Componentes afectivos**

No hablamos ahora de que los textos traten de temas afectivos sino de que estos componentes rodean todo el proceso de lectura (v. Estado de la Cuestión: 4.3). Cuestiones como el auto-concepto, es decir, la idea que un alumno tiene sobre sí mismo como lector en español, se irá forjando según vaya o no vaya comprendiendo los textos. Debido a esto, los docentes tienen que asegurarse de que, si los alumnos no comprenden un texto, se les debe ayudar a que lo hagan, darles las herramientas para que poco a poco sean capaces, ofrecerles escritos y tareas que puedan ir realizando porque no son demasiado difíciles y darles un *feedback* continuo y constructivo de cómo lo están haciendo. De este modo, componentes afectivos negativos, como la ansiedad, el miedo y la frustración desaparecerán poco a poco dando lugar a una autoestima, un autocontrol y una autoeficacia que pondrán en marcha todas las herramientas disponibles para poder comprender mejor los textos.

### **f) cómo se integran las tareas de comprensión lectora con las otras destrezas**

Mayormente se trabajan las producciones orales: expresión e interacción y también las escritas: expresión e interacción. No nos cansamos de resaltar la importancia que tiene que no se abandone el texto. Una vez comprendido este, si no se sigue trabajando, no se retiene más que unos minutos; hay que aplicarlo y una forma de hacerlo es integrarlo a otras destrezas. Además, al unir lo comprendido a una destreza productiva, estamos indirectamente trabajando también la comprensión lectora porque para que el alumno realice la tarea de producción tendrá que volver al texto en muchas ocasiones y volver a leerlo para buscar la información que ya ha comprendido, pero que ahora va a aplicar.

## **10.3. Objetivos específicos**

También planteábamos al principio del estudio, unos objetivos específicos que debemos ver ahora si los hemos cumplido:

Sobre los docentes:

- 1) documentar, describir, analizar e interpretar la selección y adaptación que hacen los docentes de la tarea o tareas, con sus presentaciones del texto, instrucciones, dinámicas de grupos, característica y finalidad, para un posterior análisis en el que se explicitará la medida de su efectividad;**

Estos objetivos se han cumplido en las secciones denominadas: Recogida de datos, análisis de los resultados según las categorías y discusión de los resultados.

- 2) analizar la integración de estas tareas de comprensión lectora con el resto de destrezas lingüísticas (expresión e interacción oral y expresión e interacción escritas) y con el plan de clase y el currículo que siguen los docentes;**

Ya hemos hablado en el apartado anterior de la integración de tareas y aquí queremos concentrarnos en la evidencia de esta integración en la planificación y programación. Respecto a su relación con la programación, no podemos saberlo porque no analizamos las programaciones de los cursos de los docentes. En cuanto al plan de clase, los docentes tenían siempre en cuenta que hubiera un equilibrio. De no resultar así fue debido a que la ejecución llevaba más tiempo de lo planeado.

- 3) explorar la manera en que los alumnos son guiados a través de las actividades, el papel del trabajo cooperativo (el número y naturaleza de las interacciones y las relaciones que se establecen entre los miembros del grupo y su comportamiento) y la actuación improvisada que el docente tendrá a medida que surjan preguntas, comentarios, problemas a resolver o las dificultades y aciertos de los involucrados;**

Consideramos que la primera parte de este objetivo la hemos analizado ya en el apartado sobre las instrucciones, dinámicas de grupos y puesta en común. No obstante, ahora pensamos que se podrían (o deberían) haber analizado mejor las relaciones entre los miembros del grupo y su comportamiento. De todas formas, creemos que estos datos son prácticamente imposibles de obtener sin llevar a cabo una observación y recogida de datos mucho más exhaustiva, que incluyera la escucha (con grabaciones) de la interacción entre todos los grupos y la recogida de su trabajo particular. Seguimos pensando que hubiera sido demasiado intrusivo

Las actuaciones improvisadas de los docentes han quedado plasmadas en la recogida de datos y los resultados repartidos en las categorías correspondientes como los de las instrucciones, el léxico y la puesta en común.

- 4) observar y definir los distintos tipos de corrección (de tener lugar), el *feedback* y la ayuda a los alumnos que promueven los docentes para ayudar a los alumnos a darse cuenta de lo que han entendido y cómo lo han hecho y a entender lo que no se había**

**entendido antes a través de un modelo, las estrategias metacognitivas y otras actividades;**

Como hemos dicho anteriormente, este es uno de los puntos más relevantes de la investigación y desgraciadamente, no por la obtención de los datos sino por la ausencia de ellos. Sí que se han analizado los tipos de corrección conjunta y recogido en la categoría correspondiente de la puesta en común, pero como explicamos en el apartado de la categoría sobre el *feedback*, este según lo entendemos nosotros, no ha tenido lugar en realidad. Las pocas reflexiones metacognitivas que se hicieron fueron por parte de la investigadora y no de los docentes.

**5) identificar los conocimientos y recursos que los aprendices incorporan a su repertorio: ítems lingüístico-discursivos (ortografía, léxico, gramática, pragmática), conocimientos culturales y herramientas lingüísticas (diccionarios, traductores, etc.) o de consulta sobre aspectos culturales (páginas web, recursos audiovisuales, otros libros, etc.)**

Estos datos están analizados en la categoría sobre los conocimientos previos, aunque una vez más, solo se han podido analizar las intervenciones de los alumnos orales al grupo. Es decir, con seguridad cada alumno ha aportado a la comprensión de los textos sus conocimientos previos y recursos de los que disponía de forma individual y ha habido en muchas ocasiones un intercambio en los trabajos en grupo y parejas, pero ha sido imposible recoger estos datos por las razones anteriormente expuestas.

El uso de los diccionarios fue reducido a los móviles. En ninguna de las observaciones, ni los alumnos disponían de diccionarios en papel ni los docentes los proporcionaban. De todas formas, fue muy diferente de unos contextos a otros. En la Universidad de Múnich y en la de Estados Unidos se les permite a los alumnos su uso, por lo que lo hacían cada vez que lo necesitaban, pero en el instituto de secundaria su uso no es permitido.

Algunos docentes utilizaron el portátil para proyectar materiales, pero en ningún caso los alumnos utilizaron su portátil. El uso de Internet estuvo restringido a una de las once observaciones. No se utilizaron ni páginas web, ni recursos audiovisuales ni otros libros.

Excepto en el instituto alemán, los otros docentes no tienen un aula asignada, sino que las comparten con muchos otros docentes. En caso de haber decoración, esta solo pudo ser en el instituto alemán. No podemos asegurar de que no existiera porque no se recogieron esos datos, pero lo que sí podemos afirmar es que no se hizo en ningún momento uso de ella.

**6) describir las estrategias de comprensión tanto cognitivas como metacognitivas que los alumnos utilizan. Esta descripción incluye la explicitación de en qué momentos son requeridas y cómo son aplicadas.**

En ningún momento de las clases fueron requeridas o aplicadas estas estrategias de forma explícita y las referencias o datos que se han recogido sobre ellas solo pudieron ser obtenidos en las pequeñas conversaciones que la investigadora tuvo con algunos grupos de los alumnos y que ya han quedado analizadas en su categoría correspondiente. No queremos decir que no se hayan usado, sino que no se trabajaron de una forma explícita en la clase.

#### **10.4. Limitaciones y logros del estudio**

Nuestro estudio, centrado en las prácticas docentes de la enseñanza presencial de la comprensión lectora e incluyendo el resto de componentes que se vinculan con la misma, ha tenido que lidiar con diferentes limitaciones, que conviene tener en cuenta.

Los docentes elegidos de forma planeada después de varias consideraciones fueron docentes con mucha experiencia. En esta investigación no queríamos analizar las dificultades o problemas que se tienen en cuanto a la comprensión lectora sino recopilar lo que se conoce como “buenas prácticas”, además de recursos y actividades realizados por docentes con experiencia. De ahí la elección de estos participantes. porque lo que queríamos era extraer el mayor número de datos. Asimismo, consideramos que los alumnos con los que se ha trabajado son especialmente “buenos”. Tanto los alumnos de las universidades de Múnich como los del instituto alemán de Gilching tienen que pasar filtros de selección estrictos y solo con notas excelentes se puede acceder a estas dos instituciones, que disfrutan de gran calidad y reconocimiento. Respecto a los alumnos de la universidad de Atlanta, en uno de los grupos había varios alumnos de español como lengua de herencia (más una brasileña y una alumna que había vivido un año en España), que fueron los que más participaron en la clase observada. Dicho todo esto, conviene ser consciente de que esta elección aleja los datos de nuestro corpus de realidades más comunes o frecuentes, como docentes con menos experiencia, alumnos con menos rendimiento escolar o instituciones sin tanto prestigio. Sería seguramente extralimitado considerar que los datos aportados son un reflejo de la realidad actual de la enseñanza de la comprensión lectora en ELE.

Respecto a la fiabilidad y validez de los datos, aunque no podamos confirmarlo empíricamente, creemos que en las observaciones se ha producido el llamado efecto Hawthorne (término acuñado en 1958 y basado en las investigaciones que se hicieron en el complejo industrial de Hawthorne).

Este efecto consiste en que cuando los participantes son observados la producción es mejor de lo normal. Con este efecto nos referimos tanto a los docentes como a los alumnos:

- 1) Los docentes pudieron “actuar” para la investigadora, en algunas oportunidades. Primero, puede ser que al saber que iban a ser observados, se prepararan la clase más de lo normal. Después, muchas veces intentaban hacer algo “original”, “diferente”, es decir, que la clase no resultaba un auténtico reflejo de la realidad cotidiana. Por último, al haber entregado a los docentes días antes las plantillas de observación y la entrevista, nos queda la duda de si las tuvieron en cuenta y planificaron y ejecutaron las clases de acuerdo a esta guía sin, de nuevo, reflejar su trabajo cotidiano. Sobre este punto, ya reflexionamos en la metodología. Puede ser que su actuación fuera mejor de lo normal, pero, si realmente fue así, cabe concluir que tuvimos la suerte de poder recoger más datos.
- 2) Los alumnos, al ser observados, también parecieron esforzarse más de lo normal, en algunas ocasiones. Muchas veces los mismos docentes se sentían gratamente sorprendidos de lo que habían trabajado, participado y lo motivados que los veían ese día de la observación.

No obstante, incluso aceptando que esto podría haber pasado, no resulta un problema en nuestra investigación, que no trataba de lo que es normal hacer en las aulas. Lo que queríamos extraer eran “buenos comportamientos de docentes con experiencia”, por lo que, si hubo un esfuerzo especial, esto no hizo más que ayudar.

Al querer ser fieles a la posición etnográfica en nuestro estudio y querer intervenir e interrumpir lo menos posible en el desarrollo de la clase, las limitaciones mayores que nos hemos encontrado en esta investigación han sido:

- 1) El hecho de que cada docente pudiera elegir el texto y las tareas a trabajar produjo que no pudiéramos investigar unas variables concretas y que el análisis de datos fuera más complejo.
- 2) Nos hubiera gustado tener más grabaciones de vídeo y audio para poder extraer datos concretos de las interacciones que iban teniendo lugar en el aula, sobre todo entre los alumnos cuando estos estaban trabajando en parejas y grupos. El rechazo de algunos alumnos a ser filmados, fotografiados o incluso grabados con audio, lo impidió.
- 3) Las conversaciones con los alumnos fueron en primer lugar, cortas e incluso nulas en alguna ocasión. Los docentes habían acordado con la investigadora asignar al menos los diez minutos finales de la clase para comentar el trabajo de la comprensión del texto con los alumnos. En la mayoría de ocasiones el docente extendió su clase y no hubo apenas tiempo para ello. En segundo lugar, estas preguntas fueron demasiadas. Deberían haber sido menos y más concretas.

Y, en tercer lugar, tendrían que haber estado registradas de una forma más sistemática. Aquí, sí que hubiera sido imprescindible una grabación porque la implicación de la investigadora en las conversaciones con los alumnos, hizo que no se pudieran hacer todas las anotaciones pertinentes.

A la lealtad sobre la posición etnográfica se puede añadir que durante las observaciones se sentía tanto por parte del docente como por parte de la investigadora que se estaba pidiendo a los alumnos demasiado. No solo estaban siendo observados por una persona extraña sino también que se les “quitaba” diez minutos de sus clases para hacer una reflexión posterior con una investigadora, como decimos, que no conocían, y que necesitaba datos para su estudio. Este punto se agravó al darse cuenta la investigadora de que parte de un cierto nerviosismo que tenían los docentes se debía a que normalmente en sus clases no se dedicaba nunca tanto tiempo al trabajo de comprensión lectora. Sobre todo, en las clases de la universidad en las que solo se tiene una clase por semana, esta está más dedicada a la interacción oral, a la gramática y al léxico, relegando la lectura de textos a un trabajo en casa.

Después de haber analizado las limitaciones de este estudio, queremos apuntar, sin embargo, los logros que dentro de ellas creemos haber conseguido:

- 1) Al dejar a los docentes escoger el texto y las tareas, no se ha intervenido en la programación o en el tipo de enseñanza de los mismos. Estos eligieron una continuación de la programación o algo que les gustaba y con lo que se sentían cómodos. Al conocer a sus alumnos, sabían lo que era coherente y relevante en el transcurso del curso.
- 2) La investigadora pasó bastante desapercibida en el aula, dentro de lo que fue posible. No intervino en ningún momento, excepto antes de comenzar la clase para presentarse y presentar el proyecto y al final de la clase para comentar con los alumnos (en los casos en que tuvo lugar) el trabajo del texto. Esto significó que en aquellas clases en que el docente o los alumnos prefirieron no ser grabados, la investigadora al no querer pasear entre los alumnos cuando estos trabajaban en parejas o grupos por discreción, tuvo dificultades para oír los comentarios que se podían hacer en cada grupo. A posteriori, seguimos creyendo que el haberse acercado a los grupos, tomando notas, podría haber sido intrusivo, intimidatorio e incluso negativo para la investigación. En cuanto a la falta de tiempo para discutir con los alumnos, la tentación de la investigadora de hacer algún comentario en cuanto al tiempo que se iba acabando fue muy grande, pero se optó por dejar transcurrir la clase para, de nuevo, no tener una actuación intervencionista.

Como corresponde también a una posición etnográfica, no se cree en una única realidad. Por



consiguiente, los resultados de esta investigación no tienen una validez externa y general. Estamos seguros de que la importancia y el trabajo de la comprensión lectora es muy diferente en los variados contextos. Vamos a apuntar algunos.

- 1) Tipología lingüística. Nuestro estudio tuvo lugar principalmente con alumnos de habla alemana e inglesa, pero es verdad que algunos tenían conocimientos de latín o de otra lengua románica. La proximidad lingüística entre estos idiomas maternos y el español, como lengua meta, sin duda ofrece unas circunstancias de trabajo muy diferentes a las que puedan tener docentes de ELE que trabajan con alumnos de otras lenguas maternas, más alejadas del español. Además, hay que tener en cuenta cuestiones de distintos grados de alfabetización y diferentes sistemas de escritura, algunos, muy alejados del alfabeto latino.
- 2) Programación. Hay culturas o países que dan una mayor importancia al trabajo de comprensión de textos en sus programaciones que otros tanto a nivel de L1 como de segundas lenguas. Estos alumnos estarán familiarizados, con seguridad, con las estrategias, características del discurso y la tipología de textos con sus correspondientes estructuras, por lo que se podría avanzar más rápidamente.
- 3) El nivel de los alumnos. Este estudio, como hemos explicado anteriormente en la Metodología (6.5.2.), se ha realizado con alumnos de los niveles de A2.2 a B2. Es decir, todos los aprendices tenían un aceptable nivel de español. La pregunta que se nos plantea al tratar de aplicar los resultados de nuestra investigación en otros contextos es si tendrá la misma efectividad con los grupos de niveles más bajos.



## **11. Conclusiones**

### **11.1. Conclusiones generales**

Hemos intentado redactar unas conclusiones generales dirigidas a los grupos de audiencia que pensamos (y esperamos) lean nuestra tesis.

#### **A) Los investigadores, doctorandos, estudiantes de máster**

Esta investigación se centra en la actuación del docente, pero analiza muchos otros puntos. Animamos a seguir investigando en este campo, y en el apartado de futuros trabajos, aportamos ideas de a lo que nuestro parecer podría faltar. Aprovechamos para pedir disculpas de antemano si, por nuestro desconocimiento, no reconocemos la labor de algún colega que haya ya investigado en los puntos que nosotros pasaremos a relatar. Vemos cómo las investigaciones en ELE van consolidándose y despegando del mundo anglosajón, que onduablemente durante muchos años fueron los que llevaron la batuta en este campo. Pero refiriéndonos por un momento de nuevo a la investigación en inglés, nos ha sorprendido la gran cantidad de artículos asiáticos (en su mayoría China y Japón. V. bibliografía) en los últimos años, es decir los países no que “enseña” sino que aprenden a leer en una segunda lengua están tomando relevo.

Durante este doctorado se ha percibido un aumento del interés sobre la necesidad de más trabajo en la comprensión lectora. Se han formado varios grupos de investigación, como el de la universidad de Huelva, con su proyecto I + D del Gobierno de España (Ministerio de Economía y Competitividad), que se denomina MusicLang y que cuenta con la colaboración de diferentes universidades en distintos países de Europa. En este proyecto se estudia la relación entre las habilidades lectoras y la aptitud musical. Como la revista Carabela hizo en el 2000, la revista Tejuelo en su número 28, que se espera que aparezca en el 2018, es un monográfico sobre lectura. El profesor e investigador Cassany, nos sigue deleitando con sus libros cada vez más dedicados a la lectura y estamos seguros que son múltiples los artículos e incluso libros que irán apareciendo en los próximos años. El trabajo de la comprensión lectora necesita una revisión y un camino a seguir.

#### **B) Los editores**

Consideramos que, en primer lugar, se podrían publicar más libros didácticos específicos y prácticos sobre el trabajo de la comprensión lectora en ELE para ayudar a los docentes.

En segundo lugar, en los libros sobre lecturas graduadas (que tan numerosos son), se podría por una

parte añadir un capítulo dirigido al lector sobre estrategias, recursos y técnicas y, por otra, más variedad en las tareas que se proponen.

En tercer lugar, deberían plantearse los textos y tareas que se incluyen en los libros y cuestionarse los siguientes puntos que apuntamos necesitados de una revisión.

- Combinar los textos auténticos con los escritos verosímiles y pedagógicos, elaborados por autores con buena capacidad de redacción. (v. 5.3.) De no ser auténticos, reflexionar sobre la adaptación que se hace para ver si se respetan la coherencia y la conexión y asegurarnos de que no sean textos planos.
- Profundizar más en la comprensión de los textos porque su trabajo resulta muchas veces una especie de isla en la secuencia didáctica al no trabajarlos en profundidad ni integrarlos con los otros contenidos (a veces el tema es lo único que justifica el texto en esa secuencia).
- Aprovechar los textos porque el trabajo de comprensión resulta muchas veces costoso tanto para los docentes como para los alumnos, pero poco fructífero. Cuando el texto ya está comprendido, se puede utilizar después del trabajo de comprensión para, en contexto, presentar, tomar como modelo, consolidar o reflexionar sobre algún componente. Dicho esto, somos conscientes de que, en los manuales, cada página se debe aprovechar y que muchas veces los mismos autores querrían ampliar las tareas, pero no caben o no es rentable dedicar páginas a textos que se leen de una forma rápida en un par de minutos. Produciría que los manuales fueran demasiado extensos y por consiguiente también más caros. Cuando se practica la lectura de contacto, se pueden proyectar textos auténticos o disponer de ellos en papel (si se reutilizan).
- Reducir el nivel de léxico de los textos, controlando el incidental, que solo aparece en ese texto y luego no se vuelve a recoger ni en esa unidad ni en las siguientes. Recordemos que los lectores deberían conocer al menos un 90% de las palabras para comprender el texto. (v. 5.5.1.)
- Crear una mejor (y mayor) didactización de los textos en los manuales. Se debería cuidar la progresión en el trabajo de textos en cuanto al proceso de lectura, las estrategias y los tipos de lectura con tareas en las que se enseñe y guíe al alumno.

### C) Los formadores

En nuestra opinión se deberían ofrecer más ponencias y talleres. Por una parte, estos deberían ser teóricos, para que los docentes aprendan cuestiones sobre el proceso y la naturaleza de la lectura. Por otra parte, deberían ser prácticos sobre cómo trabajar entre otros componentes el léxico, las estrategias y las diversas tareas.

#### D) Los docentes

Consideramos que los docentes de ELE deberían aprender en mayor profundidad sobre el proceso y la naturaleza de la lectura, las habilidades y las estrategias lectoras tanto. Es necesario que tengan el conocimiento de la teoría de cómo se lee en una L1 y una L2 para después poder aplicarlo en la clase y explicarlo a sus alumnos. Asimismo, a nuestro parecer, muchos docentes parten de unas creencias sobre la comprensión lectora que no han sido revisadas con las últimas investigaciones. Si a estos factores añadimos una programación cargada, escasas horas de clase y unos materiales con textos difíciles y poco trabajados, entendemos la poca dedicación que existe en el aula a la instrucción de la comprensión lectora. Lo importante es que se dé a conocer y que los docentes se den cuenta de su importancia. A continuación, pasamos a explicar más extensamente estos factores que acabamos de mencionar.

- 1) *Desconocimiento*: Como decíamos anteriormente, los docentes no pueden trabajar bien la comprensión lectora debido muchas veces a la falta de conocimiento teórico y práctico que tienen de ella. Parece que son los maestros de primaria los que conocen mejor estos temas, ya que son ellos los que se dedican a enseñar a los niños a leer. No se le presta mayor atención una vez que los alumnos pasan a la secundaria porque se supone que ya saben hacerlo y ocurre lo mismo cuando se empieza a estudiar una L2, a no ser que el alfabeto sea diferente, o haya una falta de alfabetización. Si algún alumno tiene problemas de comprensión de textos o no se reconoce y se piensa que es debido al nivel lingüístico o no lo atienden porque es muy difícil saber cómo hacerlo. Se debería atender a 1) cómo se comprende un texto; 2) las dificultades que puede tener un alumno en cuanto a la lectura, aunque sea adulto; 3) las estrategias y recursos para poder ayudarle a mejorar en su comprensión lectora y 4) a cómo darle *feedback* sobre su progreso en la comprensión lectora. En cuanto a las estrategias:
  - a) Creemos en la importancia del trabajo de estrategias de forma explícita en clase. Se pueden hacer pequeñas actividades para que los alumnos descubran por sí mismos lo que hacen en su L1 (o en otras lenguas que conozcan) para comprender y, de este modo, ser conscientes de sus estrategias para poder transferirlas.
  - b) Pensamos que las estrategias se deben denominar y explicar, para que los alumnos sepan lo que, entre otras, una inferencia, la voz interior, organizar ideas u otros aspectos de la comprensión ya mencionados. Una vez conocidas, se pueden trabajar en clase, poco a poco y mezcladas, con pequeñas actividades de metacognición.
  - c) Cuando son conscientes de las estrategias y las conocen, se debe ayudarles a que puedan acceder a ellas cuando las necesiten. La mejor forma es que el docente les dé un modelo

(después lo pueden hacer otros alumnos) en el que se verbalizan los pensamientos, el proceso y en el que vean cómo se ponen en práctica. No se puede olvidar, después de la lectura de los textos, dedicar pequeños espacios a la metacognición. Creemos que esta parte metacognitiva es muy importante en el desarrollo de la comprensión lectora y que este tipo de reflexión conjunta o individual debe incorporarse en las clases. Por consiguiente, los docentes deberían disponer de modelos, es decir, materiales y recursos ya preparados para trabajar la metacognición para de este modo poder empezar a implementarlo en sus clases.

- d) Creamos o no en el valor del trabajo de las estrategias y habilidades, nos gusten o no sus clasificaciones, lo que importa al final es que el lector de L2 llegue a interactuar con el texto. Es esencial que sea capaz de derribar ese muro de desconocimiento y temor a lo desconocido y que se sustituya por una confianza paulatina en la lectura, gracias a la cual, si se comienza un texto y no se comprende, se continúa leyendo. Para ello, se echa mano de recursos, se va hacia delante, hacia atrás, se lee en alto, se pregunta, es decir, se ponen en marcha una serie de mecanismos y recursos, pero se acaba comprendiendo el texto, cada uno a su ritmo y a su manera.

- 2) *Creencias*: En primer lugar, como acabamos de decir, se considera por muchos docentes que los alumnos de ELE (por supuesto con algunas excepciones, como los alumnos cuya lengua materna tiene otro alfabeto) ya saben leer. Por lo tanto, si no hay tiempo en clase, la lectura de textos se puede dejar como deberes porque el alumno no necesita al docente para ello. En segundo lugar, como no se conoce bien o no se entienden las diferencias que hay entre leer en una L1 y una L2 no se le da la importancia que debería tener en el aula. En tercer lugar, a la comprensión lectora se le considera (todavía por muchos) una “destreza receptiva” que incluso en su nombre parece indicar que no tiene nada que ver con el trabajo activo del lector en su interpretación. En cuarto lugar, al estar el enfoque comunicativo totalmente implantado en la enseñanza de ELE y este estar basado, como su nombre indica, en la comunicación, parece ser que los textos quedan relegados. Se le da (generalizando) más importancia a la lengua hablada sin ser conscientes de lo que los textos pueden favorecer a esa lengua hablada. Por último, hay una tendencia extendida tanto por parte de los docentes como de los alumnos en que la dificultad de los textos reside solamente en la dificultad del léxico y que, aclarando las palabras desconocidas, ya se puede comprender el texto. Se tiene que ayudar a ambos a que sean conscientes de los otros muchos componentes, además del léxico, que pueden dificultar la comprensión. Entre estos están:

- a) *La competencia fonémica*. Con esto nos referimos a la correspondencia de fonemas y grafemas, para que los alumnos puedan decodificar el texto con una necesaria fluidez. El

problema reside en que como se presupone que el español es una lengua fonética, que se escribe igual que se pronuncia, esta competencia por lo general, no se atiende ni practica lo necesario. Es verdad que hay lenguas, como el inglés, que por su variedad e inconsistencia de correspondencia entre grafemas y fonemas necesitan de un mayor trabajo en cuanto a la competencia fonémica, pero muchos alumnos de ELE, sobre todo de lenguas maternas muy alejadas del español (como el chino y el ruso, por ejemplo) necesitan esta práctica. Nosotros creemos que, en este contexto, la lectura en voz alta puede tener su sentido si lo que se quiere es reforzar el nexo de grafemas y fonemas, o trabajar la pronunciación y entonación.

- b) *La inferencia.* En la comprensión de textos se tiene que realizar en muchos casos una gran cantidad de inferencias. Esto es difícil en niveles bajos porque el cerebro tiende a leer más de forma ascendente tratando de solucionar primero los problemas con la fonología, las estructuras y el léxico. El lector principiante en L2 se queda en el texto y no puede, si no se le enseña de una forma explícita y ayuda, a inferir, leer entre líneas, o como dice Cassany (2006): “tras las líneas”. Además, muchas de estas inferencias son de tipo cultural, por lo que es casi imposible realizarlas sino conocen los contextos socioculturales.
- c) *Los elementos de cohesión.* Por una parte, en los manuales, al querer ofrecer textos que no sean demasiado largos, estos o se adaptan de los auténticos, recortando frases y tratando de simplificar o se crean textos pedagógicos. Esto mismo es realizado por muchos docentes cuando crean sus propios materiales. Como consecuencia, se priva con frecuencia al texto de elementos de cohesión, de redundancia, que en un texto auténtico ayudarían a la comprensión. Por otra parte, no se ve a menudo el trabajo de elementos de cohesión en los índices de los manuales ni en las programaciones, por lo que creemos que estos se trabajan demasiado poco en clase, privando al alumno de este recurso para la comprensión.

- 3) *Poca conciencia de la importancia.* En este punto queremos referirnos al aspecto que en estos estupendos docentes que hemos observado nos ha parecido que necesita más atención y que sospechamos que está bastante generalizado. Nos estamos refiriendo a la comprobación de lo comprendido por parte de los alumnos, y a la ayuda, que sobre todo con un feedback individual, les podemos dar posteriormente a la lectura del texto. En algunos casos puede ocurrir que, el alumno, al saber que algo es incorrecto, porque lo descubre, por ejemplo, en la puesta en común, se dé cuenta inmediatamente de lo que ha hecho mal. No obstante, puede ser que el alumno siga sin entender por qué lo ha hecho mal o de dónde se ha extraído la información en el texto que era necesaria para realizar esa tarea. Dicho de otro modo, saber que se ha hecho mal no implica conocer la manera de poder llegar a la solución correcta, ni mucho menos poder

desarrollar la práctica necesaria para poder resolver tareas equivalentes en el futuro. Por último, estamos convencidos de que la verdadera motivación para querer seguir leyendo textos es ver el progreso en la comprensión lectora de los mismos y esto se consigue solo gracias a un *feedback* realmente formativo, y no puramente informativo con el que el alumno puede llegar a mejorar su comprensión.

- 4) *Dificultad de los textos*: Muchos textos de los manuales son demasiado difíciles para el nivel que se ofrecen. La cantidad de palabras desconocidas, las estructuras gramaticales complejas y desconocidas, las inferencias que se necesitan hacer, el desconocimiento del tema, entre otros, hacen que la información desconocida para extraer sea demasiada para poder comprenderlos. Algunos autores opinan que para comprender mejor los textos se debe “ampliar el conocimiento del léxico” (Esther Usó-Juan en Zarobe, 2011: 203). Nosotros pensamos que, por supuesto que el aprendizaje del léxico tiene un papel muy importante y que su conocimiento ayudará a la comprensión, pero mientras esto tiene lugar no se debe privar a los alumnos de leer textos y mientras tanto se pueden usar algunos de un nivel más bajo. No creemos en un umbral lingüístico para la lectura en L2 porque pensamos que desde el nivel A1 se pueden ofrecer pequeños textos a los alumnos para que vayan desarrollando su comprensión lectora poco a poco. Dicho esto, consideramos que esta instrucción debe ser guiada. Con frecuencia, al leer un texto difícil en clase (se hace porque están en el manual y se siente una obligación) el docente intuye que los alumnos son incapaces de hacerlo solos, Por consiguiente, se lee en voz alta, todos juntos, y se va explicando en una clase frontal el léxico desconocido, las estructuras complejas, las cuestiones socioculturales, todo a la vez. Esto supone una carga sobrecognitiva para los alumnos y una imposibilidad de mantener una fluidez lectora y, por lo tanto, una comprensión. Se termina como se puede el texto y después, con alivio, se abandona mostrando empatía por la dificultad del mismo.

- 5) *Falta de tiempo*: A todas las dificultades anteriores se añade, por una parte, que algunos cursos no constan de más de un periodo semanal. Entonces los docentes sienten que no hay tiempo para la comprensión lectora porque es algo que piensan que los alumnos pueden hacer solos y en casa. Por otra parte, otro de los grandes problemas reside en el gran contenido de las programaciones y la extensión de las unidades en los manuales. El docente se siente obligado (muchas veces el curso lo continúa otro docente, y/o hay un examen interno de la institución o externo común y escrito por otra persona) a terminar una programación impuesta (terminar cinco unidades en un curso intensivo, por ejemplo) y acaba centrándose en contenidos



lingüísticos que considera necesita “cubrir” sacrificando el trabajo de la comprensión lectora en clase. Creemos que los docentes no son conscientes de lo que la lectura ayuda al conocimiento de la gramática y léxico e incluso a otras destrezas como la expresión oral.

Por falta de tiempo también nos referimos a una clase en sí, a su planificación y a su consiguiente ejecución. A veces el problema reside en que se ha planificado demasiado para el tiempo del que se dispone. Hay que cuidar que el material no sea excesivo, porque eso hace que el docente tenga que correr y pasar cosas por alto. Creemos que es más aconsejable menos textos (o más cortos) y leerlos en profundidad o menos tareas. Asimismo, es esencial que los alumnos tengan el tiempo necesario para leer los textos, realizar las tareas, hacer preguntas y comentarios y recibir un feedback. Por ejemplo, las preguntas que se hacen a los alumnos sobre los textos después de una primera lectura necesitan tiempo para ser contestadas. De no hacerlo así, siempre contestan los mismos alumnos. Creemos, después de analizar las observaciones, que es mejor escribir estas preguntas o proyectarlas en la pizarra y dar tiempo; primero de forma individual, para que cada alumno las piense, y luego se pueden poner en parejas o en grupos de tres para confrontar las respuestas e intercambiar ideas.

#### E) Los alumnos

Es necesario no solo instruir a los docentes sino también a los alumnos. Estos tienen, al igual que los docentes, unas creencias por su cultura y por sus experiencias de aprendizaje y un desconocimiento probablemente del proceso de lectura, las diferencias en la lectura con la L1 y la didáctica de la comprensión lectora. Los docentes tienen que enseñarles, compartir sus conocimientos y objetivos sobre la lectura y ayudarles a revisar y cuestionar sus creencias.

A nuestro modo de ver, y no basado en los datos de esta investigación, aunque tampoco lo desmienten, sino en nuestra experiencia propia, esto es lo que se podría hacer:

- hacerles conscientes de cómo leen en su L1;
- explicarles las diferencias con la L2;
- animarlos a que utilicen todas las lenguas que conocen al leer en español;
- inculcarles la importancia de la fluidez lectora a través de la automatización en el reconocimiento de las palabras para conseguir una cierta velocidad imprescindible para conseguir esa fluidez;
- dotarles de los recursos y las estrategias que pueden utilizar y cómo aplicarlas;
- ayudarles a identificar sus puntos débiles y fuertes en cuanto a la comprensión lectora y sus

propias metas para mejorar;

- enseñarles a autoevaluarse, a ser conscientes de su progreso porque para construir conocimiento es necesario recurrir al metaconocimiento, esto es, saber lo que se necesita para conseguir comprender.

## **11.2. Recomendaciones didácticas**

Somos conscientes de que la comprensión lectora es una más de las destrezas y que hay otros muchos componentes que se deben trabajar en la clase. De ahí, que sea importante que en las programaciones y sobre todo en la planificación de una unidad o de una clase, se reflexione y especifique el cuándo, cuánto y cómo se va a trabajar en clase. A nuestro parecer, además de todo el trabajo que se pueda hacer con los textos con los objetivos de aprender contenidos, ya sean socioculturales o de lengua, hay que dedicar pequeños espacios (en pequeñas dosis y con continuidad) en la clase al desarrollo de la comprensión lectora en sí. Los docentes tienen que ayudar a los alumnos con:

- a. La fluidez lectora
- b. Las estrategias cognitivas y metacognitivas
- c. Los recursos (utilización de diccionarios, glosarios, entre otros y técnicas)

Queremos en este apartado aprovechar todo lo que creemos que se puede aplicar de los resultados obtenidos de esta investigación en el aula por el docente y para ello recordamos el título de esta tesis:

**La actuación del docente en la enseñanza presencial de la comprensión lectora en ELE: contextualización, exploración e integración de la comprensión lectora en el proceso de aprendizaje en el aula.**

Hemos dividido estas recomendaciones en los tres bloques que propone el subtítulo. 1) contextualización, 2) exploración, 3) integración

### **11.2.1. Contextualización de la comprensión lectora**

Hemos visto a lo largo de toda esta tesis la importancia que tiene la interacción del lector con el texto. Si creemos que el lector aporta todos sus conocimientos previos al texto, habrá que activarlos, al mismo tiempo que se le motiva para leerlo.

Por otro lado, en cuanto a la contextualización, tenemos que aceptar que la clase no es el mundo real. Los textos (en la mayoría de los casos) o están en el manual o son escogidos por el docente. En principio el alumno no tiene una motivación real y auténtica para leerlos. Se trata de un material más de los muchos que se utilizan en el aula y que el alumno verá, con probabilidad, en principio, como una oportunidad más de incrementar su aprendizaje. Asimismo la mayoría de las actividades que se realizan tratan en muchas ocasiones solo de imitar ese mundo al que aspiran a incorporarse los alumnos. Habrá que aceptar entonces, que sacrificaremos esa parte de la realidad a la efectividad del aprendizaje.

En conclusión, además de activar los conocimientos previos de los alumnos, hay que darle al alumno un propósito de la lectura, una motivación para leer los textos.

### **11.2.2. Desarrollo de la comprensión lectora**

Pensamos que las parrillas que se diseñaron para las observaciones (v. anexo 2) y para las entrevistas en profundidad (v. anexo 4) pueden constituir un material valioso tanto para la autoevaluación de cada docente como para la observación entre pares o por parte de jefes de departamento. La situación ideal consistiría en que los docentes buscaran un compañero/a de trabajo, una pareja para poder co-evaluarse para poder mejorar la práctica didáctica de la enseñanza de la lectura. Del mismo modo, estas parrillas de las observaciones, así como las de las entrevistas podrían ser un buen recurso en el feedback constructivo para la formación de profesores.

Las parrillas que se utilizaron con los alumnos para reflexionar después del trabajo de los textos (v. anexo 3), pueden ser usadas en las clases para poner en práctica con los alumnos las estrategias metacognitivas. Recomendamos que se seleccionen y que se vayan haciendo las preguntas poco a poco a lo largo del curso. Esta es una idea que cómo nosotros las distribuiríamos:

Emociones

¿Podrías describir algunas de tus emociones antes, durante o después del trabajo de comprensión lectora?

Texto

¿Te interesaba el texto? ¿El tema, la tipología?

¿Qué te ha parecido la longitud?: ¿demasiado largo o corto?

¿Qué te ha parecido la dificultad del texto?

¿Qué es lo que más te ha costado comprender del texto?

Tareas

¿Entendías bien lo que tenías que hacer en la tarea?

¿Qué te ha parecido la tarea o tareas?

¿Te ha ayudado la tarea o tareas a entender mejor el texto? ¿Cuál de ellas y por qué?

¿Qué te han parecido las actividades que habéis realizado después de la lectura del texto?

Ayuda del profesor y los compañeros

¿Qué te ha parecido trabajar con estas dinámicas?: ¿individual, en parejas o en grupos?

¿Qué te hubiera gustado que hubiera hecho el profesor, ayudaros más o menos con el texto?

¿Cómo te has sentido en la puesta en común? ¿Has realizado bien la tarea? ¿Cómo crees que puedes llegar a entender lo que hoy todavía no has entendido?

Ayuda de otros recursos

¿En qué casos has usado la lengua materna u otras lenguas que conoces?

¿Has usado los diccionarios o has preguntado a los compañeros, en qué ocasiones?

Lengua

¿Había muchas palabras que no entendías? ¿Tuviste que averiguar el significado de todas las palabras? ¿Qué has hecho para saber su significado? ¿Qué has hecho con las palabras nuevas?

¿Crees que algunas estructuras gramaticales te han impedido entender mejor el texto?

¿Has tenido problemas en cuanto a la ortografía, palabras que no reconocías?

Cultura

¿Crees que había elementos socio-culturales que te impedían la comprensión por su desconocimiento?

Puede ser interesante que se cuestionen los siguientes puntos que nosotros hemos ido desarrollando, y analizando a lo largo de toda esta tesis. Se podría hacer individualmente, pero consideramos mejor hacerlo en parejas de compañeros o en grupos de trabajo. Creemos que son esenciales en el trabajo de la comprensión lectora para reflexionar, confrontar las creencias y opiniones y llegar a conclusiones individuales adaptadas a cada contexto en particular. Hemos tratado de clasificarlos para que se puedan visualizar mejor y convertido cada punto en una pregunta para centrar mejor la reflexión y las discusiones.

## 1) El proceso y naturaleza de la comprensión lectora

- a) ¿Qué diferencia hay entre el producto y el proceso? ¿Cuál es más importante en el desarrollo de la comprensión lectora? ¿O son los dos con distintos objetivos? Es decir, en el proceso de leer para comprender donde se ponen en marcha todos los factores necesarios simultáneamente y el producto, que es el resultado de lo leído y aplicado al responder una serie de tareas.

- b) ¿Qué diferencia hay entre la lectura silenciosa y la oralizada? El objetivo y sentido de la lectura en voz alta, tanto por parte del docente a la clase, un alumno a la clase o la lectura compartida entre alumnos. La necesidad de realizar actividades en clase para ayudar a la automatización del reconocimiento de palabras, como repetir la lectura de textos cortos poniendo un límite de tiempo e ir incrementándolo. El respeto del ritmo individual de cada lector para poder comprender.
- c) ¿Qué importancia tienen las estrategias? ¿Hay algunas más importantes que otras? Importancia de la consciencia y de la activación de las estrategias de lectura como la inferencia, la deducción, la predicción, etc. Su integración en la programación y su trabajo explícito. Utilización de las estrategias metacognitivas para saber cómo comprendemos en nuestra L1 y cómo podemos transferir nuestras estrategias a la lengua meta.
- d) ¿Cómo puede “ver” un alumno cómo se hace una lectura efectiva? La necesidad de modelar, monitorizar cómo lee un buen lector. Leer en alto delante de los alumnos para que vean cómo es el proceso, de releer, de ir para atrás y para adelante, de incluso utilizar el dedo o verbalizar cuando algo nos resulta difícil, saber resumir, extraer las ideas importantes, etc.

## 2) Los textos

- a) ¿Cuáles son los mejores textos para trabajar la comprensión lectora en clase? ¿Tienen que ser textos modelos, donde prime la corrección? ¿Hay que exponer al alumno a los textos de la red llenos de imperfecciones? ¿Es aceptable manipular textos auténticos? ¿Tienen los textos escritos por los docentes o los autores un valor auténtico? La noción de autenticidad en los textos y el valor de los textos didácticos.
- b) ¿Están los textos de diferentes culturas escritos de forma diferente? La interculturalidad de los textos; el enfoque sociocultural que deben tener; la diferencia que hay entre lo que aparece en un texto y la inferencia que se exige, sobre todo si es cultural; la visión que ofrecemos los que escriben textos respecto a la cultura que se está tratando.
- c) ¿Ofrecemos un buen repertorio de textos? La incorporación de textos dialogados, textos con gráficos, viñetas, etc. Observamos una tendencia en los manuales a incluir textos expositivos o argumentativos y muy pocos diálogos, por ejemplo, de mensajes, foros, etc.

### 3) Las tareas

¿Las tareas deben estar al servicio del texto o el texto al servicio de las tareas? La importancia del diseño de tareas que realmente ayuden a la comprensión del texto, que sirvan de guía, que se ajusten al propósito. Las tareas para llegar a niveles más profundos de la comprensión.

Hemos recopilado las tareas que hemos analizado porque aparecían en las observaciones y añadido algunas recomendaciones para su trabajo

- a) *Rompecabezas*: Esta tarea es relevante cuando el texto es muy largo, para una lectura cooperativa y para que se produzca una verdadera interacción entre los alumnos. No obstante, hay que asegurarse de que, si es un trabajo en grupo y los alumnos tienen que leer y resumir lo que han leído, el texto sea apropiado para ello y los alumnos tengan suficiente tiempo antes de tener que contar a los compañeros lo que han leído. Esta tarea es propicia para trabajar también la estructura de un texto porque cada alumno puede leer una parte desordenada del mismo y posteriormente trabajar la organización y la estructura del texto.
- b) *Buscar ideas principales*: De nuevo, el texto debe ser apropiado para realizar esta tarea; tiene que estar bien redactado para que las ideas principales y secundarias sean evidentes. También pensamos que se debe dar un modelo. Por ejemplo, se puede proyectar el primer párrafo del texto con las frases o palabras “principales” resaltadas en un color y explicar a los alumnos por qué estas son las más importantes en ese momento. Después en parejas los alumnos ya hacen el resto.
- c) *Hacer preguntas*. No podemos olvidar que algunas de estas preguntas deben ir antes de leer el texto si queremos con ellas centrar a los alumnos en el propósito de la lectura, en la guía para leer y que les ayude a comprender en la primera lectura. De colocarse todas después del texto, entonces el alumno carece del propósito y las preguntas se convierten en una tarea evaluativa. Una vez leído el texto, después pueden aparecer otras tareas escritas después del texto para volverlo a leer con otro propósito. Esto es, básicamente, antes del texto se ponen las preguntas cuyo objetivo es explorar el texto, obtener una primera impresión (tema, sentido, etc.), quizás una lectura general. Pero para tareas secundarias, o sea, preguntas mucho más específicas, que se realizan después de una primera lectura, las preguntas pueden ir después porque entonces los alumnos las vuelven a leer, pero ahora como hemos dicho, con otro tipo de propósito. De hecho, ponerlas antes todas juntas sería contraproducente, porque el alumno podría confundirse entre preguntas diferentes sobre el mismo texto y cómo debe leer el texto.

- d) *Construir un mapa mental*. En realidad, esta tarea tiene el mismo propósito que la de extraer la información importante, por lo que el alumno debería tener tiempo de antemano. También en el mapa se pueden ofrecer partes a rellenar, es decir, que el docente ya ofrezca alguna información para que el alumno no se encuentre con el vacío total.
- e) *Relacionar*. Hay muchas variantes de esta actividad: subtítulos y párrafos, párrafos y resúmenes de los mismos, frases, palabras, dibujos, etc. Esta tarea es una guía para el alumno al aportar ya muchas ideas, aunque estén desordenadas y le ayuda a que él siga buscando y haciendo conexiones. La tarea de relacionar textos con dibujos o afirmaciones es muy propia de exámenes porque los alumnos no deben escribir ni hablar y las respuestas, entonces, no están contaminadas por otras destrezas y se puede evaluar mejor la comprensión lectora. En el plano del aprendizaje, estas también se pueden plantear como tareas que no producen discurso verbal (oral o escrito) y que presentan más dificultades de corrección formativa.
- f) *Dar la opinión, buscar puntos de vista diferentes o buscar conexiones*. Son tareas que se deberían hacer después de la lectura del texto y del trabajo de comprensión del mismo. Este tipo de tareas sirven para desarrollar el pensamiento crítico, cuando el texto lo permite. Forman parte de una lectura analítica o crítica, que es posterior, y que solo se puede realizar si el texto ya se ha comprendido.
- g) *Hacer un resumen*. Como hemos comentado en otros apartados resumir es una tarea compleja y para la que no se puede improvisar porque se necesita tiempo. Implica la producción, la revisión de borradores, la lectura del original desde otra perspectiva, etc. Para realizarla, se debe antes, proporcionar un andamiaje a los alumnos, es decir, por ejemplo, primero marcar en el texto las frases más importantes, luego ofrecer una serie de conectores para unirlos y solo entonces se puede comenzar a crear el resumen, porque no olvidemos como dice Cassany (2018) que no es una cuestión matemática, no se trata de juntar frases del texto, hay que recomponerlo y crearlo.

A continuación, vamos a hacer una reflexión y de nuevo dar algunas recomendaciones didácticas para las tareas con un objetivo lingüístico. Para su mejor comprensión las hemos clasificado según los componentes.

*Ortografía*: Creemos que es muy importante fomentar la consciencia y competencia fonémica como parte del trabajo de la comprensión lectora. No hemos visto referencias en cuanto a la ortografía/pronunciación en el trabajo de la comprensión lectora e intuimos que es una cuestión

bastante generalizada, como la creencia de que como el español es una lengua que se escribe como se pronuncia este componente no necesita demasiada atención y por ello está bastante abandonado.

*Léxico:* Podemos recordar una vez más que, a veces se enseña léxico antes de la lectura, otras veces se hace una tarea de léxico durante o después de la lectura. Asimismo, que no se debe dar por hecho que antes de leer un texto se tienen que enseñar siempre las “palabras clave” porque si creemos en el rol de los conocimientos previos particulares de cada alumno y la ayuda de todas las lenguas que se conocen, es muy difícil decidir cuáles son las palabras clave a enseñar. Además, si enseñamos las palabras ya a partir del texto, estas están contextualizadas. De todas formas, siempre se pueden plantear actividades en las que los alumnos trabajen en grupos sobre las palabras desconocidas, que se ayuden entre sí y averigüen su significado. Otra cuestión que hay que tener muy en cuenta es si ciertas palabras solo las necesitan en ese momento para reconocerlas, o si posteriormente se va hacer algo con el texto y las palabras se van a utilizar de una forma productiva, es decir si se trata de un léxico incidental, porque su tratamiento será muy diferente.

*Gramática:* Esta se puede trabajar cuando se escoge (o se escribe) un texto en el que una determinada estructura gramatical aparece repetidas veces para presentarla contextualizada. También se puede trabajar la gramática en el texto después de haber comprendido el texto, un análisis de las estructuras gramaticales que ya conocen, pero que nos sirve de repaso, de reflexión metacognitiva. Aunque este no hubiera sido el objetivo primario de la lectura del texto, siempre que se deje claro el propósito nuevo de la lectura, este se puede cambiar. En cuanto a la morfología se debería trabajar este componente que va muy unido al léxico. Por ejemplo, a veces conocemos una palabra como “lavar”, pero no la reconocemos en la palabra compuesta “lavavajillas” o conocemos la palabra “fresco”, pero no reconocemos “fresquito”. Por consiguiente, es esencial tratar cuestiones de prefijos y sufijos y palabras compuestas, para que nos ayuden a comprender los textos. Es decir, no solo la sintaxis sino la morfología se debe tratar en la comprensión de textos.

*Discurso:* Consideramos que este trabajo ayuda en gran manera a la comprensión del texto y que, por lo tanto, debe incorporarse en el trabajo de comprensión lectora. Por ejemplo, si los alumnos aprenden que “sin embargo” es un conector que opone dos ideas, cuando lo vean en un texto ya sabrán predecir que va a haber una idea distinta a la anterior. Igualmente, los elementos de cohesión no son tan fáciles de reconocer a primera vista y hay que hacer tareas donde se busquen en el texto y vean a qué corresponden. Además de la tipología del texto, se pueden trabajar la coherencia, la redundancia, etc.



#### 4) El trabajo cooperativo

Creemos que el trabajo cooperativo ayuda a la comprensión de los textos ayudándose los alumnos unos a otros, haciendo las tareas juntos, intercambiando lo que van interpretando de los textos, aclarando léxico, estructuras, etc. Dicho esto, también pensamos que al ser mucho más fácil ver lo que se ha comprendido de un texto cuando la tarea se hace de forma individual y las respuestas son más cerradas, entonces, de vez en cuando, tendremos que realizar este tipo de tareas para poder ver, tanto el docente como el propio alumno, el progreso y las dificultades con las que se encuentra para poder abordarlas posteriormente. Nos estamos dando cuenta de que estamos ante un dilema. Por una parte, hemos diferenciado a lo largo de toda la investigación tareas para ayudar a comprender y tareas evaluativas. Por otra parte, vemos que es mucho más fácil ver lo que se ha comprendido de un texto cuando la tarea se hace de forma individual y las respuestas son más cerradas. Entonces, ¿cómo se puede comprobar lo que han entendido los alumnos? Los alumnos quizás se pueden dar cuenta en la puesta en común, al trabajar con parejas o grupos, pero esta misma dinámica dificulta que los docentes puedan obtener esa información sobre cada alumno. Al estar en el grupo en pleno y poner las tareas en común, normalmente el docente pregunta y un voluntario responde. Lo que no podemos saber es lo que han hecho o piensan los demás.

#### 5) Comprobación de la comprensión

Las tareas son guías para la comprensión, al realizar las tareas los docentes comprueban que los alumnos han comprendido porque las están realizando. La siguiente comprobación viene (cuando es necesario) en la corrección o puesta en común. Aquí puede ser de dos tipos:

- Respuestas cerradas: sí o no; verdad o mentira; a, b, c, etc.
- Respuestas abiertas: ideas importantes, opinión de un texto, interpretación de detalles, etc.

En el segundo caso, a veces, se entra en un terreno de la interpretación y la subjetividad porque puede ser que el docente no vea o acepte el punto de vista que adopta el alumno con su respuesta (o vivversa). Por ello, es importante siempre dar la oportunidad al alumno para que argumente su respuesta y explicar, en caso de que sea así, la incoherencia que nosotros vemos en su respuesta antes de rechazarla.

Consideramos que existe una pequeña estrategia que es muy sencilla de aplicar para ayudar a los alumnos que tienen dificultades con la comprensión del texto. En cada momento que se haga una puesta en común, no es suficiente con decir, “la B es correcta” o “la C es verdadera”, etc., sino que el alumno (o el docente, si es el caso) que corrige la tarea tiene que verbalizar de manera explícita:

- 1) Dónde está exactamente la información de la que ha extraído la respuesta en el texto.
- 2) Cómo ha llegado a esa información, qué estrategia o indicio ha seguido para darse cuenta de que la respuesta podía estar allí.

Solo de esta forma puede el alumno, que todavía no ha comprendido, darse cuenta de dónde está la información a una determinada pregunta y cómo se podía llegar a ella. Del mismo modo, para el alumno que realiza la corrección es una excelente práctica para confirmar que va por el buen camino y para hacerse más consciente de las estrategias y recursos que ha utilizado para comprender y de este modo fomentar su metacognición.

Por supuesto, si ningún alumno es capaz de responder a los dos puntos anteriores, entonces debe ser el docente el que supla este vacío. En este caso, el docente debe poder adoptar la perspectiva del alumno e intentar explicar estos aspectos de manera que pueda entenderlos por su cuenta.

### **11.2.3. Integración de la comprensión lectora**

Hemos mencionado reiteradamente a lo largo de toda esta tesis la importancia que nosotros vemos que tiene el aplicar lo comprendido en el texto para que tenga lugar el verdadero aprendizaje. Esta afirmación tiene una base en la neurociencia por la relación inseparable entre comprensión y memoria. Es posible que un alumno vaya comprendiendo la información del texto, pero que luego, por la falta de fluidez, por la sobrecarga cognitiva, entre otros motivos, la memoria operativa no la pueda retener. Por ello, es imprescindible aplicar inmediatamente lo que se va comprendiendo en el texto para que la retención sea posible y se pueda integrar a los conocimientos del alumno y de esa forma aprender.

En la aplicación de lo comprendido, la comprensión lectora se integra a otras destrezas como son: la expresión y la interacción escritas y la expresión y la integración orales. Integrar la comprensión lectora con otras destrezas da autenticidad al texto y a las actividades porque en la vida real normalmente antes o después de leer realizamos alguna otra actividad asociada al texto.

Asimismo, hemos hablado muchas veces de los niveles que existen en la lectura de un texto con el objetivo de llegar a una mayor profundidad de comprensión. No olvidemos que los textos nos sirven también para una integración de las capacidades que se van adquiriendo o fortaleciendo, gracias a la práctica y desarrollo de la comprensión lectora para poder llegar a una interpretación personal y profunda en cuanto:

- al pensamiento crítico, opiniones, actitudes, intenciones, perspectivas y referencias culturales.

- al análisis de recursos literarios y lingüísticos que utiliza el autor, es decir llegar a la interpretación de un texto.
- a las características, la estructura y la organización del texto (coherencia y conexión).
- a los sentimientos que nos producen.
- a las conexiones que podemos hacer con otras disciplinas.

Y, por último, la integración de lo comprendido, también significa aplicarlo a la vida de cada alumno, a su propia realidad de aprendizaje.

### **11.3. Líneas de futuro trabajo**

Hemos dividido este apartado en dos partes: En la primera comenzamos por una exposición de las nuevas corrientes, documentos y de los nuevos caminos que, a nuestro modo de ver, se están abriendo en las investigaciones actuales de la comprensión lectora en general. En la segunda, nos concentramos en el estudio actual de los puntos concretos que investigamos en este proyecto.

#### **11.3.1. Corrientes e investigaciones actuales**

En el momento de escribir esta tesis vemos delante de nosotros abrirse nuevos caminos en cuanto al estudio e investigación de la comprensión lectora. Con seguridad, su desarrollo traerá consigo nuevos conocimientos, una consecuente reflexión y nuevos enfoques, métodos, opiniones y debates. Estamos en un momento en el aprendizaje de lenguas que repercutirá directamente en el cambio de muchos paradigmas sobre la comprensión lectora. Queremos mencionar algunos de ellos.

En primer lugar, está el auge de la lectura digital, que ha cambiado radicalmente nuestra forma de leer, ya que “las personas necesitan ser selectivas en lo que leen, mientras que también deben leer más cantidad, y para una gama más amplia de propósitos” (PISA 2018: 6). Asimismo, se ha creado el concepto de *multiliteracies* que Mansfield (2016: 86, en Tracey y Morrow, 2017: 177) define como “the proliferation and shift in tools and practices associated with rapidly changing communications technologies and globalization”. Nos esperan muchos estudios al respecto, muchos cambios en nuestra forma de leer y por lo tanto de llevar esos aprendizajes al aula.

En segundo lugar, la neurociencia cada día enseña nuevos descubrimientos en cuanto a nuestro cerebro y a su complejidad; entre otras cuestiones, nos da esperanzas al confirmar cómo los cerebros, sin importar la edad, deben y pueden seguir desarrollándose. Esto se sabe gracias a la aportación de aparatos como el MEG (magnetoencefalograma), que aporta una imagen del cerebro

para estudiar los impulsos eléctricos y el ERPs (Event-Related Potentials), que sirve para medir la rapidez con la que se perciben los estímulos tanto visuales como auditivos. A estos se añaden los conocimientos que hemos adquirido con el fMRI (functional Magnetic Resonance Imaging), que ilumina áreas en las que fluye más la sangre cuando se lee y que nos ha mostrado que la amígdala está activa, lo que supone que las emociones también desempeñan un papel importante; Además de mostrarnos que los buenos lectores utilizan más la combinación del hemisferio derecho con el izquierdo y que los pobres lectores tienen que utilizar más el ganglio basal y el tálamo porque tienen un nivel más bajo de la memoria operativa (Block y Parris en Block y Parris (2008: 116-117). Todo esto significa que en un futuro cercano vamos a aprender mucho más sobre cómo se comprende un texto y que podremos ayudar de manera más efectiva a los estudiantes. No obstante, es necesario que los docentes aprendan estos adelantos y que luego las teorías que se creen se conviertan en prácticas docentes para el aula, lo que nos lleva al siguiente punto.

En tercer lugar, como apuntan Block y Parris (2008: 382) sobre el conectivismo, el acceso inmediato a información en el mundo y la interpretación global de nuevos datos sobre la comprensión: “is one of the most promising new directions for comprehension research that has emerged since 2002”. Afortunadamente, hoy en día resulta muy fácil, gracias a Internet, acceder a las recientes investigaciones. Martín Peris (en Zarobe y Zarobe, 2011: 250) pone de manifiesto que, en el mundo de hoy, interconectado globalmente y con acceso a los textos en todos los idiomas con un par de *clicks*, se está creando una comunidad que, en su estudio, por sus necesidades, deben leer en varias lenguas. De hecho, existen muchos investigadores que no solo leen en una L2 sin poder hablarla, sino que en las conferencias se ofrecen las citas en versión original suponiendo que la audiencia las puede comprender. Sería un ejemplo más de hablantes plurilingües en solo algunas destrezas (comprensión escrita). También está relacionado con estos ejemplos la propuesta de la *intercomprensión*, que permite comprender textos de una L2, utilizando el dominio previo de otros idiomas, ciertos conocimientos gramaticales sobre comparación de lenguas y un buen entrenamiento o experiencia práctica. Ernesto Martín avisa de que esto solo es posible con lenguas tipológicamente parecidas; en su estudio se centra en las románicas, aunque hay otros grupos de trabajo y proyectos. Entre ellos están: EuRom4, EuroCom, EuroComGer, EuroComSla, Galanet, Galapro, Galatea, InterRom, InterLat, etc. Los recursos que utilizan entre otros son: la lingüística comparativa e histórica, los textos plurilingües y el uso del conocimiento en varios idiomas previos. Esto lo llama Martín Peris *intercomprensión* y ya avisa de que tiene lugar solo en lenguas que son parecidas y que en su estudio se centra en las románicas, aunque hay otros grupos de trabajo y proyectos. Entre ellos están: EuRom4, EuroCom, EuroComGer, EuroComSla, Galanet, Galapro,

Galatea, InterRom, InterLat, etc. Los recursos que utilizan entre otros son: la lingüística comparativa e histórica, los textos plurilingües y el uso del conocimiento en varios idiomas previos.

En cuarto lugar, la incorporación de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera. CLIL, en inglés, Content and Language Integrated Learning) en muchos centros está otorgando una gran importancia a la lectura en L2. Zarobe, (en Zarobe y Zarobe, 2011: 222) define AICLE como un proceso de enseñanza aprendizaje que implica “utilizar la lengua extranjera como vehículo de enseñanza de contenidos curriculares en el aula y, al mismo tiempo, desarrollar la competencia necesaria de la lengua extranjera en cuestión”. De esta forma se confirman el objetivo que apuntaba Wolff (2005: 17, en Zarobe por Ruiz, 2011: 232), en este tipo de aprendizaje: “learners do not read texts in order to learn language but in order to acquire knowledge in the content subject”. Conocemos varios estudios en la pasada década, ya que como postulan Coyle et al. (2013: 160), el hecho de utilizar una lengua como una herramienta de aprendizaje “embraces the whole curriculum and wider social context of learners”. Algunos de estas contribuciones son: Anderson, 2000; Cummings, 2008; Dillon, 2008 y Merisuo-Strom, 2007. Es un hecho que la diversidad lingüística está tomando su relevancia porque se percibe que “multilingual settings common in today’s world make linguistic capital an important component of human capital” (Coyle et al., 2013: 154) y los enfoques lingüísticos holísticos e inclusivos incluyen todas las lenguas que domina, conoce o incluso a las que está expuesto el alumno: “learner’s first language, the language or languages used as médium for learning, new languages learned in formal settings and languagesb used in the community (Coyle et al., 2013: 161).

En quinto lugar, hemos estudiado al final de este estudio dos documentos importantes y actuales: El MCER, (2018) y el Marco Teórico de PISA (2018), que sabemos que van a influir en programaciones y materiales como lo hicieron en sus versiones anteriores. Analizándolos y comparándolos con esas versiones, estas son las novedades que hemos encontrado en cuanto a la comprensión lectora:

En PISA se habla de la “competencia en lectura”. A nosotros nos ha gustado este término, y aunque ahora es tarde para incorporarlo a esta tesis, creemos que en un futuro nos plantearemos su utilización. En el mismo documento (2018: 10) se la define como “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad”. Los cambios con el informe anterior son la inclusión de la evaluación y la consideración de los textos no solo “escritos”. Como diría Rasinski (2016), los *hot topics* en la lectura parecen ser en estos momentos las habilidades básicas y así aparece en PISA (2018: 6): “la lectura fluida, la interpretación literal, el

reconocimiento de temas y la inferencia”, porque se cree que no se puede llegar a funciones de procesamiento de texto de nivel superior sin relacionar estas habilidades básicas con las críticas.

En el MCER (2018: 54) se habla de los cuatro modos de comunicación: producción, interacción, mediación y recepción. Se define este último diciendo que: “involves receiving and processing input, activating what are thought to be appropriate schemata in order to build up a representation of the meaning being expressed and a hypothesis as to the communicative intention behind it”. Se habla también de comprensión plurilingüe. Finalmente, es interesante ver lo que se pide al lector de L2 en los criterios, capacidades que creemos que no son tan exigentes como lo que se pide normalmente en las programaciones y los manuales.

Reading	I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.	I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters.	I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.	I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular stances or viewpoints. I can understand contemporary literary prose.	I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field.	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.
INTERACTION	A1	A2	B1	B2	C1	C2

**Figura 75. Criterios**

Largo ha sido el viaje del papel de la comprensión lectora. Entre otros, esta ha ido desde resultar el centro de toda la enseñanza; pasar casi inadvertida en el Método Directo o estar resaltada, junto con las otras tres destrezas (en aquel momento se definían como tres) con el Enfoque Comunicativo. En realidad, poco se ha trabajado realmente la comprensión lectora *per se*, pero creemos que esto está cambiando o va a cambiar muy pronto en un futuro próximo. Lo que es esencial, es que todos los avances que la investigación y las teorías consecuentes nos están proporcionando comiencen a producirse en el aula. Anderson (en Anderson y Zhao Hong Han, 2009: 117) pregunta si “is possible for theory and practice to meet” para terminar contestando que “the disconnect between the two worlds is greater than we would hope”. Sobre el tema de las prácticas docentes, que es el que nos concierne más directamente en este proyecto, se ha encontrado literatura, pero mayoritariamente en inglés y los mismos autores confiesan que “no consensus currently exists about how best to teach reading comprehension (...) unfortunately, very few efforts have been made to directly link specific, established theory with specific, established practice” (Sadoski, en Block y Parris, 2008: 39). Asimismo Durkin (en Pearson y Gallaguer, 1983: 320) ya encontró que “fewer than 50 of the 17,997 min. of observations (0,25%) contained any comprehension instruction. Como formula Thornbury (en Watkins, 2017: 7), hay cosas que se han aceptado tanto en las clases como en los libros que es, por ejemplo, trabajar la lectura en tres etapas: antes, mientras y después, pero hay muchas creencias y hábitos que deberían ser cuestionadas y mejoradas. En los manuales de español percibimos un gran esfuerzo por el trabajo de los textos y el diseño de las tareas. No

obstante, estamos totalmente de acuerdo con Grabe (2009: 239) cuando afirma que “there is a great need for research on L2 reading strategy instruction”. Creemos en la necesidad de muchas más tesis como esta que ayuden a los docentes, principalmente, a llevar al aula los conocimientos que se van creando con los nuevos avances e investigaciones.

### **11.3.2. Proyectos personales**

Nuestro próximo objetivo, una vez que se termine esta tesis, trata de escribir un libro en el que se trabaje la comprensión lectora de una forma sistemática y explícita en varios capítulos y con textos y ejemplos prácticos, tanto para docentes como para alumnos. Es fundamental para nosotros compartir todo lo que hemos aprendido con otros colegas para favorecer, de este modo, al mayor número de alumnos posible.

También nos gustaría llevar a cabo diversas ponencias o talleres para poder compartir con docentes de diferentes países y contextos todas las conclusiones a las que hemos llegado. En el transcurso de esta investigación se han llevado a cabo ya varias intervenciones que han proporcionado a la investigadora, en su interacción con numerosos docentes, conocimientos de las experiencias que se llevan a cabo en el aula en cuanto al trabajo con textos. Además, después de crear en la universidad de Múnich, donde se realizaron el mayor número de las observaciones, un curso de comprensión lectora para que sirviera de pilotaje para las observaciones posteriores, este tuvo tal éxito que se ha seguido realizando posteriormente por un conjunto de docentes con la participación de la investigadora.

En la realización de este proyecto han surgido muchos aspectos interesantes sobre la comprensión lectora a los que no hemos podido atender de forma más detallada. En estos años teníamos que centrarnos en los objetivos de esta investigación, pero esperamos hacerlo próximamente para lo que podemos seguir investigando en estas cuestiones concretas y escribir artículos que podamos compartir. Entre ellos están:

- 1) El tratamiento del umbral lingüístico. ¿A qué nivel es más conveniente tratar el trabajo de la comprensión lectora? ¿Es verdad que hay que esperar a que los alumnos tengan un nivel lingüístico determinado antes de comenzar trabajos de textos? ¿No es mejor comenzar desde los niveles iniciales con textos sencillos y cortos?
- 2) Nuevas tecnologías. Queremos investigar en la diversidad de herramientas que las nuevas tecnologías nos ofrecen para el desarrollo de la comprensión lectora. Por ejemplo, la facilidad de utilizar los móviles para consultar palabras que se necesitan en un momento dado y que cada

uno puede consultar según sus necesidades. Asimismo nos interesa investigar y aprender más sobre la diferencia entre leer en papel y leer en la red.

- 3) Exámenes. Sentimos también la necesidad de investigar sobre las preguntas y tareas que aparecen en los exámenes de comprensión de texto: SIELE, DELE, Universidades, etc. porque si los docentes tienen que preparar a los alumnos para estos exámenes, con seguridad basarán su práctica de la comprensión lectora en enseñar técnicas de exámenes y las tareas que se realicen en clase serán muy similares a las de los exámenes.
- 4) Libros de texto. Es necesario llevar a cabo una investigación sobre las tareas que aparecen en los textos de los manuales para poder analizarlas, ver las que ayudan más y hacer una recopilación de las utilizadas y de las que se podrían añadir.
- 5) La mediación en la lectura. Este es un tema muy interesante para un estudio. Creemos que, aunque en algunos países como sabemos de Alemania, se utiliza ya la mediación desde hace mucho tiempo en la comprensión de textos, sin embargo, en el mundo de ELE empieza a despertar interés ahora y necesita mucho más estudio.

## **11.4. Punto final**

Llegados a punto final de la tesis, sería interesante, en el tono circular que la hemos querido dar en su totalidad, volver a las preguntas de reflexión que hicimos al principio y ver cómo se pueden contestar ahora. Esperamos que las respuestas hayan cambiado, lo que significaría que este estudio ha hecho reflexionar, cuestionarse creencias y hábitos y ha abierto un nuevo camino en el trabajo de futuro de la comprensión lectora:

- 1) Las estrategias y habilidades se transfieren de una lengua a otra. El que es buen lector en una lengua también lo es en otra.
- 2) Es esencial pre-enseñar léxico antes de leer un texto.
- 3) La primera lectura debería ser siempre global, del texto completo.
- 4) Todos los alumnos saben extraer las ideas más importantes de un texto si les dejas tiempo.
- 5) No se puede aburrir a los alumnos con un texto. Después de trabajarlo un máximo de veinte minutos, se debe pasar a otros materiales.
- 6) Para comprender un texto, no hace falta entender todas las palabras, con la mitad es suficiente.
- 7) La lectura es una destreza receptiva porque la información va del texto al lector.
- 8) Cuando se lee en español, hay que tratar de olvidar la lengua materna y, en caso de conocer otras lenguas, estas también.



9) Primero hay que elegir el texto, después diseñar la tarea, y al final el propósito con el que se lee el texto.

10) En la clase se debe leer un texto como lo hacemos en la vida real.

Para terminar esta tesis nos gustaría decir algo que, en realidad, es por donde empezamos: la lectura es un acto complejo en el que interactúan un conjunto enorme de factores. Aunque la investigación ha sido y sigue siendo muy rica en este campo, y teniendo en cuenta que la incorporación de la neurociencia está siendo una gran ayuda, seguimos sin saber exactamente cómo ocurre el proceso de comprensión de la lectura. Todavía nos preguntamos por qué hay buenos lectores y qué es lo que hacen exactamente para comprender; y por qué hay otros lectores a los que les cuesta comprender y cómo podemos ayudarles a superar las dificultades.

Estamos en un momento de reflexión, de cuestionarnos factores como las estrategias, las tareas de comprensión, la fiabilidad de los exámenes o las pruebas de lectura, en total, de mover paradigmas. El campo de la lectura con el acceso a internet, las sociedades multilingües, los nuevos avances en la neurociencia y en la educación nos obliga a investigar, a aprender.

Nuestro objetivo, después de habernos dedicado tantos años al estudio de la comprensión lectora (y los que todavía dedicaremos), no es otro que tratar de difundir lo reflexionado, cuestionado y aprendido, no para dogmatizar, sino para hacer que todas las personas relacionadas con la comprensión lectora (investigadores, editores, autores, formadores, docentes y alumnos) se planteen lo que están haciendo y por qué lo están haciendo. La comprensión lectora no puede reducirse a unos textos difíciles, por no decir imposibles de comprender con casi apenas ayuda para su comprensión o unos textos totalmente artificiales y rígidos en los que se presenta un componente lingüístico. La comprensión lectora es mucho más y sirve no solo para aprender lengua sino también para poder escribir y, por supuesto, hablar mejor. Integremos los textos en la unidad; démosles vida; creemos puentes con lo que viene antes y después en la secuencia didáctica; ayudemos a los alumnos a activar sus conocimientos, motivarlos y guiarlos de tal forma que lleguen a tener placer en su lectura, que sean conscientes de lo que han comprendido y que tengan un feedback y unos recursos para poder entender lo que al principio no pueden. Insistamos en que retengan y apliquen lo comprendido y aprendido en el texto en otras destrezas y en sus propias vidas para que se den cuenta de su progreso.

Consideramos que el factor más importante para mejorar es el auto-concepto de los alumnos como lectores, esto es, que crean en sí mismos y sus capacidades. En principio, con la presencia del docente en el aula, se intentará hacer todo esto, pero siempre con el objetivo de lograr una autonomía del alumno. De esta forma trataremos de ayudarle para ser capaz de cumplir todos estos

objetivos fuera del aula también preparándole para el mundo real donde hoy en día más que nunca pueden tener accesos a gran cantidad y variedad de textos en español.

Como decimos, nada en este campo está totalmente seguro y todo debe ir todavía bajo el microscopio. No obstante, de una cosa nosotros sí estamos seguros y esto es que: si en nuestras clases conseguimos que los alumnos desarrollen un amor por la lectura de textos en español, quizás no sabremos exactamente cómo y por qué, pero ese alumno acabará siendo mejor en la comprensión lectora.

## 12. Bibliografía

- Acquaroni Muñoz, R. (2004). “La comprensión lectora”, Sexta Parte: Las habilidades lingüísticas y comunicativas. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. Vademécum para la formación de profesores, Madrid: SGEL. Pg. 943-966.
- Alderson, J. (1984). “Reading in a Foreign Language: A Reading or a Language Problem?”. En *Reading in a foreign language*, (eds.) J. Alderson y A. Urquhart, pg. 1–24. Londres: Longman.
- Alderson, J. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J., E.-L. Haapakangas, A. Huhta, L. Nieminen y R. Ullakonoja. (2015). *The Diagnosis of Reading in a Second or Foreign Language*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Alexander, J. D., y Nygaard, L. C. (2008). “Reading Voices and Hearing Text: Talker-Specific Auditory Imagery in Reading”. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 34, pg. 446–459. doi:10.1037/0096–1523.34.2.446
- Allwright, D., y Bailey, K.M. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Researchers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Almeida, J.A. (2008). Lectura Conjunta, Pensamiento en Voz Alta y Comprensión Lectora. Tesis doctoral en la universidad de Salamanca. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=18475>
- Amer, A. (1997). The effect of the teacher’s reading aloud on the reading comprehension of EFL students. *ELT Journal*, 51, pg. 43–47. doi: 10.1093/elt/51.1.43.
- Anderson, N. J. (1999). *Exploring Second Language Reading*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Anderson, J.R. (2000a). *Learning and memory: An integrated approach* (2ª. ed.). Nueva York: John Wiley.
- Anderson, L. W y Krathwohl, D. R., et al. (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives*. Ally y Bacon. Boston, MA: Pearson Education Group).
- Anderson, N. (2009). *ACTIVE Reading: The research base for a pedagogical approach in the reading classroom*. En Z.-H. Han y N. Anderson (eds.), *Second language reading: Research and instruction*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Alonso, E. 1994. *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*. Colección Investigación Didáctica. Madrid: Edelsa, S.A.
- Alonso, E. 2012. *Los componentes y las actividades de la lengua*. Vol. 2 de *Soy profesor/a. Aprender a enseñar*. Colección Investigación Didáctica. Madrid: Edelsa, S.A.
- Anderson, J. R. (2000b). *Cognitive psychology and its implications* (3ª. ed.). Nueva York: J. Wiley and Sons.

- Anderson, J. (2008). "Towards integrated second language teaching pedagogy for foreign and community/heritage languages in multilingual Britain". *Language Learning Journal*, 36, 1-79-89.
- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. En C. Block y M. Pressley (eds.). *Comprehension Instruction: Research based best practices*, pg.77-95. Nueva York: Guildford Press.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behaviour modification*. Nueva York: Holt.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Barnett, M. 1989. *More Than Meets the Eyes: Foreign Language Learner Reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). *Literacy practices, Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.), pg. 7-15. Londres: Routledge.
- Bean, T., Singer, H., Sorter, J., y Frazee, C. (1986). "The effect of metacognitive instruction in outlining and graphic organizer construction on students' comprehension in a tenth-grade world history class". *Journal of Reading Behaviour*, 18 (2), pg. 153-169.
- Beglar, D. y A. Hunt (2014). "Pleasure Reading and Reading Rate Gains". *Reading in a Foreign Language* 26: 29-48.
- Belinchón, M. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Editorial Trotta.
- Bell, J. (2006). *Doing your Research Project*, (4ª ed.), Nueva York: Open University Press.
- Bernhardt, E. B. (1991b). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- Berko, J. y Bernestein, N. (1999). *Psicolingüística*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bernhardt, E. B. (2005). "Progress and procrastination in second language reading". *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pg. 133-150.
- Bernhardt, E. (2011). *Understanding advanced second language reading*. Nueva York: Routledge.
- Blackmore, M.A., Pratt, C., y Dewsbury. A. (1995). "The use of props in a syntactic awareness task". *Journal of Child Language*, 22, pg. 405-421.

- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington, DC.: Georgetown University Press.
- Block, E. L. (1992). "See how they read: comprehension monitoring of L1 and L2 readers". *TESOL Quarterly*, 26 (2), pg. 319-343.
- Block, C.C., y Duffy, G.G. (2008). "Research on teaching comprehension. Where we've been and where we're going". En C.C. Block y S.R. Perris (eds.). *Comprehension Instruction Research based best practices* (2ª ed.), pg.19-37. Nueva York: The Guildford Press.
- Bloom, Benjamin S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals*. Nueva York: Longman
- Brantmeier, C. (2005). "Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners". *The Reading Matrix*, 5 (2), pg. 67-85.
- Brantmeier, C. (2006). "Toward a Multicomponent Model of Interest and L2 Reading: Sources of Interest, Perceived Situational Interest, and Comprehension". *Reading in a Foreign Language* 18 (2), pg. 89-115.
- Brozo, W.G., y Simpson, M.L. (2007). *Content literacy for today's adolescents: Honoring diversity and building competence* (5ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Carabela (2000). Monográfico. *El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Carlisle, J. F. y Rice, M. S. (2004). *Improving Reading Comprehension*. Research-based Principles and Practices. Maryland: York Press.
- Carrell, P., J. Devine y D. Eskey, (eds.) (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cassany, D. (2004). "Explorando las necesidades actuales de comprender. Aproximaciones a la comprensión crítica". *Lectura y Vida*, año XXV, 2: 6-23, Buenos Aires. ISSN: 0325/8637. CODEN LVIDDG.
- Cassany, D. (2006). *Técnicas y Recursos para la comprensión en Leer para Sofía*. [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22473/Cassany\\_leerparasofia.pdf](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22473/Cassany_leerparasofia.pdf)
- Cassany, D. (2007). "Luces y sombras de la lectura en voz alta". *Peonza*, 82: 21-32, noviembre, ISSN: 1130-8370.
- Cassany, D. (2009). "10 claves para aprender a interpretar". *Portal Leer.es*. Ministerio de Educación; diciembre.
- Cassany, D. (2011a). "Sobre los componentes socioculturales de la lectura en lengua extranjera". En *La lectura en lengua extranjera*. Y. Ruiz de Zarobe y L. Ruiz de Zarobe (eds.), pg. 102-127. Vitoria-Gasteiz: Portal Educación.
- Cassany, D. (2011b). "Una buena clase de lectura". En *Plan de lectura del Gobierno de Aragón*, M. Caballud Albiac (ed.), pg. 36-41. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2018). *Laboratori lector. Per entendre la lectura*. Barcelona: Anagrama.
- Catalá, G., et al. (2008). *Evaluación de la comprensión lectora* (4<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Graó.
- Chen, H.C., y Graves, M.F. (1995). "Effects of previewing and providing background knowledge on Taiwanese college students' comprehension of American short stories". *TESOL Quarterly*, 29 (4), pg. 663-686.
- Cho, K. y Krashen. S. (1994). "Acquisition of Vocabulary from the Sweet Valley Kids Series: Adult ESL Acquisition". *Journal of Reading*. 37 (8), pg. 662-667.
- Coady, J. (1979). "A psycholinguistic model of the ESL reader". En R. Mackay, B. Barkman, y R. R. Jordan (eds.). *Reading in a second language*, pg. 5-12. Rowley, MA: Newbury House.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research, Methods in Education*, Oxon: Routledge.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Companion Volume with new descriptors.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MECD.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among the Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cummins, J. (1976). "The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses". *Working Papers on Bilingualism*, 9: pg. 1-43.
- Cummings, J. (2008). *Diverse Futures: Immigration, Education and Identity in Changing Times*. Seamus Heaney Lecture, St. Patrick's College Drumcondra, 17 noviembre 2008.
- Cunningham, S. y Moor, P. (2005). *New Cutting Edge Intermediate* (2<sup>a</sup> ed.). Harlow: Pearson.
- Day, R. y J. Bamford. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Nueva York: Cambridge University Press.
- De Brevick, L. M. (2015). *How teachers teach and students read. Developing reading comprehension in English in Norwegian upper secondary school*. Tesis doctoral. Universidad de Oslo.
- Dillon, A. M. (2008). "The CLIL approach in Irish primary schools: A multilingual perspective". CLIL Practice: Perspectives from the Field, Online. Disponible en: <http://www.icpj.eu/?id=2>.
- Duggan, G. B. y Payne, S. J. (2009). "Text skimming: the process and effectiveness of foraging through text under time pressure". *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15 (3), Pg. 228-242.

- Duke, N.K., y Pearson, P.D. (2002). "Effective practices for developing reading comprehension". En A.E. Farstrup y S. J. Samuels (eds.). *What research has to say about reading instruction* (3ª ed.), pg. 205-242. Newark, DE: International Reading Association.
- Duke, N.K., Pearson, P.D., Strachan, S.L. y Billman, A.K. (2011). "Essential elements of fostering and teaching reading comprehension". En S. J. Samuels y A. E. Farstrup (eds.). *What research has to say about reading instruction* (4ª ed.), pg. 51-93. Newark, DE: International Reading Association.
- Dummet, P., Hughes, J. y Stephenson, H. (2013). *Life Upper Intermediate*, Andover: Cengage Learning.
- Dupuy, B. y J. McQuillan. (1997). "Handcrafted Books: Check This Out!" *The Canadian Modern Language Review*, 53 (4), pg. 743-747.
- Edge, J. (2006). "From paragraphs to patterns: Ablocutionary value in autobiography". *Reading in a Foreign Language*, 18 (2), pg. 124-127.
- Elley, W. (1991). "Acquiring Literacy in a Second Language: The Effect of Book-Based Programs". *Language Learning*, 41 (3), pg. 375-411.
- Elley, W. y Mangubhai F. (1983). "The Impact of Reading on Second Language Learning". *Reading Research Quarterly*, 19 (1), pg. 53-67.
- Eskey, D. (1986). "Theoretical Foundations". En *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*, (eds). F. Dubin, D. Eskey y W. Grabe, pg. 3-21. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Eskey, D. E. (2005). "Reading in a second language". En *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. E. Hinkel (ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. pg. 563-579.
- European Commission (Eurydice). (2011). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. (EACEA P9 Eurydice). Disponible en <https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/archiving>.
- Fielding, N. G. y Fielding, J. L. (1986). *Linking Data*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Fitzgerald, J. y Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 39-50.
- Frey, B. B., Lee, S.W., Tollefson, N., Pass, L. y Massengill, D. (2005). Balanced literacy in an urban school district. *Journal of Educational Research*, 98(5), 272-280.
- Foucault, M. (1998). *The History of Sexuality: The Will to Knowledge*. London: Penguin.
- Gaonach, D. (2000). "La lecture en LE: un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive". AILE 13: pg. 5-14

- Gaonach, D. (2003). "Comprendre en langue étrangère". *Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia*. D. Gaonach, y M. Fayol. Paris: Hachette, pg. 137-154.
- Gardner, R. C. (1979). Social-psychological aspects of second language acquisition. En Giles, H. y St. Clair, R. (eds.). *Language and social psychology*. pg. 193-220). Oxford: Blackwell.
- Gee, J. P. (2010). *How to Do Discourse Analysis: A Toolkit*. (2<sup>a</sup> ed.), Londres: Routledge
- Gelderen, A. V., Schoonen R., Glooper, K. D., Hulstijin, J., Simis, A., Snellings, P., Smith, A. y Stevenson, M. (2003). "Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension: A structural equation modelling approach". *The International Journal of Bilingualism*, 1, pg. 7-25.
- Gelderen, A. V., Schoonen R., Glooper, K. D., Hulstijin, J., Simis, A., Snellings, P., Smith, A., y Stevenson, M. (2004). Linguistic knowledge, processing speed, and metacognitive knowledge in first-and second-language reading comprehension: A componential analysis. *Journal of Educational Psychology*, 1, pg. 19-30.
- Geva, E. y Ramírez, G. (2015). *Focus on Reading*, Oxford: Oxford University Press.
- Gilmore, A. (2007). "Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning". *Language Teaching* 40 (2). Pg. 97-118.
- Goodman, K. (1965). "A linguistic study of cues and miscues in reading", *Elementary English*, 42, pg. 639-643.
- Goodman, K. (1973). *Theoretically based studies of patterns of miscues in oral reading performance*. (Final Report Project No. 9-0375). Washington, DC: US Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Bureau of Research.
- Goodman, K. (1982). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.), pg. 13-28. Coyoacán: Siglo veintiuno editores.
- Goodman, K. (1996). *On Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura: una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Gorsuch, G., Taguchi, E., y Takayasu-Maass, M. (2004). "Developing reading fluency in EFL: How assisted repeating reading and extensive reading affect fluency development". En *Reading in a foreign language*, 16 (2).
- Gorsuch, G., y Taguchi, E. (2008). "Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam". *System*, 36, pg. 253-278. doi: 10.1016/j.system.2007.09.009.
- Gough, P. (1972). "One Second of Reading". En *Language by Ear and by Eye*, eds. J. Kavanagh y I. Mattingly, pg. 331-358. Cambridge, MA: MIT Press.



- Grabe, W. (1988b). "What Every ESL Teacher Should Know about Reading in English". *Anglo-American Studies* 8 (2), pg. 177–200.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Nueva York: Cambridge.
- Grabe, W. y Stoller, F. (2013). *Teaching and Researching Reading* (2ª ed.). Londres y Nueva York: Routledge.
- Gross, J., Millett, A. L., Bartek, B., Bredell, K. H., y Winegard, B. (2013). "Evidence for prosody in silent reading". *Reading Research Quarterly*, 49, pg. 189–208. doi: 10.1002/rrq.97
- Guthrie, J. T., Ho, A.N. y Klauda, S.L. (2013). "Modelling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents". *Reading Research Quarterly*, 48, pg. 9-26.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the Evolution of Society* (trans.T. McCarthy). Londres: Heineman.
- Habermas, J. (1982). "A reply to my critics". En *Habermas: Critical Debates.*, J. Thompson and D. Held (eds.), Londres: Macmillan, pg. 219-83.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action. Volume One. Reason and the Rationalization of Society* (trans. T. McCarthy). Boston, MA: Beacon Press.
- Halliday, M. (1985). *Three Aspects of Children's Language Development: Learning Language, Learning through Language, Learning about Language*. Manuscrito inédito. Sidney (Australia): Universidad de Sidney, Departamento de Linguística.
- Han, Z. y Anderson, N.J. (eds.) (2009). *Second Language Reading Research and Instruction. Crossing the Boundaries*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Harrison C. (2004). *Understanding Reading Development*. Londres: SAGE.
- Headly, K. (2008). "Improving Reading Comprehension through Writing". En C.C. Block y S.R. Perris (eds.), *Comprehension Instruction Research based best practices* (2ª ed.), pg.214-225, Nueva York: The Guildford Press.
- Hedgcock, J. S. y Ferris, D.R. (2009). *Teaching Readers of English, students, texts, and contexts*, Nueva York: Routledge.
- Hirsch, D. y Nation, P. (1992). "What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure?" *Reading in a Foreign Language*, 8 (2), pg. 689-696.
- Hitosugi, C. y Day, R. (2004). "Extensive Reading in Japanese". *Reading in a Foreign Language*, 16 (1), pg. 20–39.
- Hong, S. (2007). "An Introspective and Retrospective Diary Study of Extensive Reading: A Case Study of French Language Learning". *International Journal of Foreign Language Teaching*, 3 (2), pg. 71-77.

- Horiba, Y. (2013) "Task-induced strategic processing in L2 text comprehension". En *Reading in a Foreign Language*. 25 (2), pg. 98-125.
- Horiba, Y. y Fukaya, K. (2015). "Reading and learning from L2 text: Effects of Redding goal, topic familiarity, and language proficiency". 27 (1). *Reading in a Foreign language*, pg. 22-46.
- Hudson, T. (2007). *Teaching Second Language Reading*. Nueva York: Oxford University Press.
- Iovino, S. F. (1993). "A study of the effects of outlining and networking on college students' comprehension and retention of expository text". *Research and Teaching in Developmental Education*. 10 (1), pg. 43-64.
- Ivey, G., G. y Fisher, D. (2005). "Learning from what it does not work". *Educational Leadership*, 63 (2), pg. 8-17.
- Jiang, X. (2007). "Graphic organizers in reading instruction: Research findings and issues". *Reading in a Foreign Language*, 19 (1), pg. 34-35.
- Johnston, P. (1983). *Reading Comprehension assessment: A cognitive basis*. Newark, DE: International Reading Association.
- Kamil, M. L., Afflerbach, P.P., Pearson, P.D., y Moje, E.B. (eds.). (2011). *Handbook of reading research (Vol. IV)*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Kim, Y.S., Foster, E, y Wagner, R.K. (2011). "Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first grade readers". *Sci Stud*, 15(4), pg. 338-362. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3131673/>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klauda, S. L. y Guthrie, J.T. (2015). "Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers". *Reading and Writing*. Doi:10.1007/s11145-014-9523-2.
- Kobayashi, M. (2002). "Method effects on reading comprehension text performance: Text organization and response format". *Language Testing*, 19 (2), pg. 193-220.
- Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Koriat, A., Greenberg, S. N., y Kreiner, H. (2002). "The extraction of structure during reading: Evidence from reading prosody". *Memory & Cognition*, 30, pg. 270-280. doi:10.3758/BF03213976
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York: Longman.
- Krashen, S. (1993). "The Case for Free Voluntary Reading". *The Canadian Modern Language Review* 50 (1), pg. 72-82.

- Krashen, S. (2013c). "Reading and Vocabulary Acquisition: Supporting Evidence and Some Objections". *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1 (1), pg. 27-43.
- Krashen, S. (2004a). *The Power of Reading: Insights from the Research*. Portsmouth, Nueva Hampshire: Heinemann.
- Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kvale, S. y Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Londres: SAGE Publications.
- Lanning, L.A. (2013). *Designing a Concept-based Curriculum for English Language Arts: Meeting the Common Core with Intellectual Integrity, K-12*. Londres: Corwin.
- Lantolf, J.P. y Poehner, M.E. (eds.). (2008). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. Londres: Equinox.
- Lantolf, J. y S. Thorne. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Laufer, B. (1992). *How much lexis is necessary for reading comprehension? In H. Bejoint & P. Arnaud (Eds.), Vocabulary and applied linguistics*. Londres: MacMillan.
- LeCompte, M. y Preissler, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (2ª ed.). Londres: Academic Press.
- Lee, S.Y. y S. Krashen. (1996). "Free Voluntary Reading and Writing Competence in Taiwanese High School Students". *Perceptual and Motor Skills*, 83 (2), pg. 687-690.
- Liu, N. y Nation, I.S.P. (1985). "Factors affecting guessing vocabulary in context". *RELJ Journal*, 16 (1), pg. 33-42.
- Mackey, A. y Gass, S. (2016). *Second Language Research, Methodology and Design*. (2ª ed.), Nueva York: Routledge.
- Martín Peris, E., (2011). "La intercomprensión: concepto y procedimientos para su desarrollo en las lenguas románicas" en Zarobe, Y. y Zarobe, L. (eds.). *La lectura en la lengua extranjera*. Londres: Portal de Educación.
- Martínez-Díaz, E. S., Díaz, N. y Rodríguez, D. E. (2011). "El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios". *Educ. Educ.*, 14 (3), pg. 531-556.
- Martos García, A. (2011). Sobre el concepto de apropiación de Chartier y las nuevas prácticas culturales de lectura (el fan fiction). *Álabe* 4 [<http://www.ual.es/alabe>]
- Mason, O. (2007). "From Lexis to Syntax: The Use of Multi-Word Units in Grammatical Description". Ponencia presentada en 26th International Conference on Lexis and Grammar, Bonifacio, 2-6 octubre.

- Mason, B. y Krashen, S. (1997). "Can Extensive Reading Help Unmotivated Students of EFL Improve?". *ITL Review of Applied Linguistics* 9 (2), pg. 78-84.
- Mata, J. (2008). 10 ideas clave. *Animación a la lectura*. Barcelona: Graó.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merisuo-Strom, T. (2007). "Pupils' attitudes towards foreign language learning and the development of literacy skills in bilingual education". *Teaching and Teacher Education*, 23, 2, 226-35.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. (National Institute of Health Pub. No. 00-4769). Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- OECD. (2011), "PISA: Do students today read for pleasure?" *PISA in Focus*, 8, pg. 20. Paris: OECD.
- OECD. (2018) Marco Teórico de lectura. PISA
- PAI (Programa de los Años Intermedios del Bachillerato Internacional). Guía de Adquisición de Lenguas (2014) <https://www.ibo.org/es/programmes/middle-years-programme/>
- Paige, D. D. y Magpuri-Lavell, T. (2011). Unpacking adolescent literacy skills in a highpoverty, urban high school. En T. Morrison, L. Martin, M. Boggs y S. Szabo (eds.). *Literacy Promises: The thirty-third yearbook, a double peer reviewed publication of the Association of Literacy Educators and Researchers: Vol. 33*, (pp. 219-236). Association of Literacy Educators and Researchers: Corpus Christi, TX.
- Palincsar, A.S. y Brown A.S. (1984). "Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Monitoring Activities". *Cognition and Instruction*. 1, pg. 117-175.
- Pardo, L. (2004). "What every teacher needs to know about comprehension. The Reading Teacher". *International Reading Association*. 58 (3), pg. 272-280.
- Paris, S. G., Wasik, B. y Turner, J. (1991). "The development of strategic readers". En R. Barr et al. (eds.), *Handbook of reading research* Vol. II, pg. 609-40. Nueva York: Longman.
- Parodi, G. (2007). Reading-writing connections: Discourse-oriented research. *Reading and Writing*, 20, 225-250.
- Pearson, P.D. (2011). "Toward the next generation of comprehension instruction: A coda". En H. Daniels (ed.), *Comprehension going forward*, pg. 243-253. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Pearson, P.D. y Cervetti, N. (2013). "Fifty years of reading comprehension theory and practice". En P. D. Pearson y E. H. Hiebert, (eds.). *Research-based practices for Common Core literacy*. Londres: Teachers College Press.
- Pearson, P.D. y Cervetti, G.N. (2013). "The psychology and pedagogy of reading processes". En W. Reynolds y G. Miller (eds.). *Educational psychology, V.VII, of Handbook of psychology*, (2<sup>a</sup> ed.), pg. 507-554. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Pearson P. D. y Gallagher, M.C. (1983). "The instruction of Reading Comprehension, de la revista: Contemporary educational Psychology", 8, pg. 317-344.
- Pérez, J. (2014). ¿Es tan importante la comprensión lectora? En *Cuadernos de Literatura*, 223: La lectura: un reto en la educación. <http://www.centrocp.com/es-tan-importante-la-fluidez-lectora/>
- Pigada, M. y N. Schmitt. (2006). "Vocabulary Acquisition from Extensive Reading: A Case Study". *Reading in a Foreign Language* 18 (1), pg. 1-28.
- Pilgreen, J. y Krashen S. (1993). "Sustained Silent Reading with ESL High School Students: Impact on Reading Comprehension. Reading Frequency and Reading Enjoyment". *School Library Media Quarterly*, 22 (1), pg. 21-23.
- Pitts M., H. White y Krashen S. (1989). "Acquiring Second Language Vocabulary through Reading: A Replication of the Clockwork Orange Study Using Second Language Acquirers". *Reading in a Foreign Language*, 5 (2), pg. 271-275.
- Preissle, J. (2006). "Envisioning qualitative inquiry: a view across four decades". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (6), pg. 685-95.
- Pressley, M. y Harris, S. (2006). "Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction". En P. Alexander y P. Winne (eds.). *Handbook of educational psychology* (2<sup>a</sup>ed.), pg. 265-86. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Pressley, M. (2008). "Epilogue. What the future of reading research could be". En C.C. Block y S. R. Parris (eds.). *Comprehension Instruction. Research-based best practices* (2<sup>a</sup> ed.), pg. 391-413. Nueva York: The Guildford Press.
- Ramanathan, V. y Atkinson, D. (1999). "Ethnographic approaches and methods in L2 writing research: A critical guide and review". *Applied Linguistics*, 20 (1), pg. 44-70.
- Rasinski, T. (2004). "Creating Fluent Readers in Educational Leadership". Volumen 61, n. 6., pg. 46-51). Disponible en: [http://educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD\\_364\\_1.pdf](http://educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_364_1.pdf)
- Rasinski, T., Hiebert, E. y Samuels, S. (2014). Comprehension-based silent reading rates: What do we know? What do we need to know? *Text Project Article Series*. Santa Cruz, California. Disponible en: <http://textproject.org/assets/library/papers/Hiebert-Samuels-Rasinski-2012-Comprehension-Based-Silent-Reading-Rates.pdf>
- Rasinski T. (2016). Is What's Hot in Reading What Should be Important for Reading Instruction? In *Literacy Research and Instruction*, 55-2, 134-137. DOI: 10.1080/19388071.2016.113591: Routledge.

- Ratner, C. (2002). *Cultural psychology: Theory and method*. Nueva York: Kluwer/Plenum.
- Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J. y Clifton, C. E. (2012). *The psychology of reading*. Londres, UK: Psychology Press.
- Reeve, J. (2012). "A self-determination theory perspective on student engagement". En S.L. Christensen, A.L. Reschly, y C. Wylie (eds.). *Handbook of research on student engagement*, pg. 149-173. Nueva York: Springer Science. Doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7-7.
- Report of the National Reading Panel (NRP Report). (2000). Teaching children to read: Reports of the subgroups. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development. <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>
- Reynolds, R.E. y Shirey, L.L. (1988). "The role of attention in studying and learning". En C.E. Weinstein, E.T. Goetz, y P.A. Alexander (eds.). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*, pg. 77-100. San Diego, CA: Academic Press.
- Ringbom, H. (1992). "On L1 Transfer in L2 Comprehension and L2 Production", *Journal of research in language studies*. 42 (1). PP85-112.  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00701.x>
- Robson, C. (2002). *Real World Research* (2ª ed.). Oxford: Blackwell.
- Rodrigo, V. (1997). "¿Son conscientes los estudiantes de español intermedio de los beneficios que les brinda la lectura?". *Hispania* 80 (2), pg. 255-264.
- Rodrigo, V. (2011). "El primer libro, la primera victoria: actitud de los estudiantes hacia la lectura extensiva". En *Del texto a la lengua: la aplicación de textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, J. de Santiago Guervós, H. (eds).
- Rodrigo, V. (2018a) (en preparación). "Comprensión lectora (Reading Comprehension)". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, (eds.) J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte. Londres y Nueva York: Routledge.
- Rodrigo, V. (2019). *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Rodrigo, V., Krashen S. y Gribbons, B. (2004). "The Effectiveness of Two Comprehensible-Input Approaches to Foreign Language Instruction at the Intermediate Level". *System* 32 (1), pg. 53-60.
- Rodrigo, V., D. Greenberg y Segal D. (2014). "Changes in Reading Habits by Low Literate Adults through Extensive Reading". *Reading in a Foreign Language*, 26 (1), pg. 73-91.
- Rogoff, B. (1995). *Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship*. En J. Wertsch, P. del Río, A. Álvarez (eds.), *Sociocultural Studies of the Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rouet, J.F., Vörös, Z., y Pléh, C. (2012). "Incidental learning of links during navigation: The role of visuo-spatial capacity". *Behaviour and Information Technology*, 31, pg. 71-81.
- Rouet, J.F. y Britt, M.A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. En M.T. McCrudden, J. P. Magliano, y G. Schraw (eds.). *Text relevance and learning from text*, pg. 19-52. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Ruiz de Zarobe, Y; Ruiz de Zarobe, L. (2011). La lectura en lengua extranjera. Vitoria-Gasteiz: Portaleditions SL.
- Samuels, S. J. (2006). "Reading Fluency. Its Past, Present, and Future. En C. Blachovicz y K. Lems (eds.). *Fluency Instruction. Research Based Best Practice*. Nueva York: The Guildford Press.
- Samuels, S. J. (1994). "Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited". En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, y H. Singer (eds.). *Theoretical models and processes of reading* (4<sup>a</sup> ed.), pg. 816-837. Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S. J. y Kamil, M. L. (1984). "Models of the reading process". En P.D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, y P. Mosenthal (eds.). *Handbook of reading research*, pg. 185-224. Nueva York: Longman.
- Sánchez Miguel, E. (Coord.) (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Scarcella, R. y Oxford. R. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle y Heinle.
- Schilling, N. (2013). *Sociolinguistic fieldwork*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shiotsu, T. y Weir, C. J. (2007). "The relative significance of syntactic knowledge and vocabulary breadth in the prediction of reading comprehension test performance". *Language Testing*, 24, pg. 99-128.
- Sinatra, G., Brown, K. y Reynolds, R. (2002). "Implications of cognitive resource allocation for comprehension strategies instruction". En C. Block y M. Pressley (eds.). *Comprehension instruction: Research-based best practices*, pg. 62-76. Nueva York: Guildford Press.
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading*. Nueva York: Holt, Reinhart and Winston.
- Smith, F. (2012). *Understanding Reading, a psycholinguistic analysis of reading and learning to read, sixth edition*. New York and London: Routeledge Education classic edition series.
- Soars, L. y Soars, J. (2006). *New Headway Elementary* (3<sup>a</sup> ed.), Oxford: Oxford University Press.
- Stanovich, K. (1980). "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency". *Reading Research Quarterly*, 16 (1), pg. 32-71.
- Stanovich, K. (1986). "Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy". *Reading Research Quarterly*, 21 (4), pg. 360-407.

- Stanovich, K. (2000). *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. Nueva York. Guilford Press.
- Stetsenko, A. y Arieivitch, I. M. (2004). The Self in Cultural–Historical Activity Theory: Reclaiming the Unity of Social and Individual Dimensions of Human Development. *Theory and Psychology*, 14(4), pg. 475–503.
- Stetsenko, A. y Arieivitch, L. (2008). En Lantolf, J. P. y Poehner, M. E. (eds.). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taguchi, E., Gorsuch, G., Lems K. y Rosszell, R. (2016). “Scaffolding in L2 reading: How repetition and an auditory model help Readers”. *Reading in a Foreign Language*. 28 (1), pg- 101-117.
- Tilbury, A., Hendra, L., Rea, D. y Clementson, T. (2010). *English Unlimited Upper Intermediate*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tracey, D. y Morrow, L. (2017). *Lenses in Reading: An Introduction to Theories and Models*. Nueva York. Guildford
- Tummer, W. E. y Hoover, W. (1992). “Cognitive and linguistic factors in learning to read”. En P.B. Gough., L.C. Ehri & R. Treiman (eds.), *Reading acquisition*, pg. 175-214. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Turnbull, B. y Sweetnam, M. (2017). “The effects of L1 and L2 group discussions on L2 reading comprensión”. *Reading in a foreign language*, 29 (1), pg 133-154.
- Usó-Juan, E. (2011). Comprensión lectora en una segunda lengua: De la teoría e investigación a la práctica docente en Y. Zarobe y L. Zarobe (eds.). *La lectura en la lengua extranjera*. Londres: Portal de Educación.
- Van Dijk, T.A. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T.A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary Study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Van Esch, K. (2010). “La comprensión lectora del español como lengua extranjera: Necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje”. *Monográficos MARCOELE*, 11.
- Van Lier, L. (1991). “Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures”. *Applied Language Learning* 2 (1), pg. 29-68.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of Language Learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.



- Villalba, F. y Hernández, M.T. (2000). “¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer?: Alfabetización y aprendizaje de una L2”. En *Carabela* 2000. Monográfico. *El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts (EE. UU.): The MIT Press, 1999. [Versión en español: Vygotsky, L. *Pensamiento y lenguaje*. 1.ª edición. Barcelona (España): Ediciones Paidós Ibérica, 1995.]
- Wallace, C. 1992. *Language Teaching: A Scheme for Teacher Education Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Walter, C. (2007) “First to second language reading comprehension: not transfer, but access”. *International Journal of Applied Linguistics*. 17 (1), pg. 14-37. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1473-4192.2007.00131.x>
- Watkins, P. (2017). *Teaching and Developing Reading Skills*. (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wellman, H. M. A. (1985). "The Origins of Metacognition". En Forrest Presley, D. L., Mackinton, G. E. y Waller, T. G. (eds.). *Metacognition, cognition and Human Performance*, pg.1-30. Orlando: Academic Press.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Yamashita, J. (2002). “Mutual compensation between L1 reading ability and L2 language proficiency in L2 reading comprehension”. *Journal of Research Reading*, 25, pg. 81-95.
- Yamashita, J. (2013). “Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language”. *Reading in a foreign language*. 25 (2), pg. 248-263.
- Yoon, J. C. (2002). “Three Decades of Sustained Silent Reading: A Meta-Analytic Review of the Effects of SSR on Attitude toward Reading”. *Reading Improvement*, 39 (4), pg. 186-195.
- Yoshida, M. (2012). “The interplay of processing task, text type, and proficiency in L2 reading”. *Reading in a Foreign Language*, 24 (1), pg 1-29.
- Zarobe, Y. y Zarobe, L. (eds.) (2011). *La lectura en la lengua extranjera*. Londres: Portal de Educación.

## **13. Anexos**

### **13. 1. Listado de cartas y parrillas**

#### **13.1.1. Anexo 1: Carta de consentimiento de los alumnos**

Estas observaciones son parte de un proyecto de investigación como parte de un doctorado sobre la comprensión lectora en la Universidad de Pompeu Fabra en Barcelona. En concreto se quiere investigar en cómo puede la actuación del docente ayudar a mejorar al alumno en el desarrollo de la comprensión de textos.

El objetivo de estas observaciones es ser capaz de recoger datos, que serán triangulados con entrevistas y un diario de campo. Se asegura una completa privacidad, protección de los intereses y que la aportación solo será utilizada para este proyecto, ya que habrá una confidencialidad de los datos personales facilitados.

En cualquier momento los participantes se pueden retirar del proyecto sin tener que dar explicaciones y sin que esto tenga ningún tipo de repercusión porque la participación debe ser totalmente voluntaria. Durante todo el proyecto existirá la anonimidad de la identidad de los participantes a los que nos referiremos, de ser necesario, con una serie numérica.

Por favor conteste lo siguiente:

Estoy/ no estoy dispuesto a participar en el el proyecto de investigación.

Doy / no doy permiso a Encina Alonso para usar mis comentarios en este proyecto.

Entiendo que puedo retirar mi permiso en cualquier momento y que Encina Alonso me excluiría de su proyecto.

Permito que los datos sean guardados por la investigadora, pero mi nombre y cualquier tipo de identificación debería ser retirados.

Entiendo que el material será utilizado para el doctorado en la Universidad Pompeu Fabra pero que mi anonimidad será garantizada.

Consiento en el procesamiento de mi información personal con la finalidad de este proyecto de investigación.

Fecha

Firma

### 13.1.2. Anexo 2: Parrilla para las observaciones

#### Prelectura. Presentación del texto

- con un vídeo
- con una canción
- con material visual (foto, dibujo, viñeta, etc.)
- con una lluvia de ideas
- con una pequeña discusión
- con una serie de preguntas
- se habla del tipo de texto, del formato
- se lleva la atención a elementos paralingüísticos del texto

Comentarios:

#### Instrucciones

- se utiliza la lengua materna exclusivamente/ se utiliza la lengua meta.
- se utiliza una mezcla de las dos. ¿Cuándo una y cuándo otra y por qué?
- la posición del profesor durante las instrucciones.
- en qué momento se dan las instrucciones.
- las instrucciones son orales/ las instrucciones son escritas.
- las instrucciones son una mezcla de las dos anteriores.
- las instrucciones se dan en grupos pequeños.
- las instrucciones se dan en el grupo pleno.
- las instrucciones se dan pautadas, en distintos momentos. De ser así, ¿se diferencian unas instrucciones de otras?
- las instrucciones se dan todas de una vez.
- la comprobación de que las instrucciones se han entendido.

Comentarios:

#### Tarea

- se utiliza la tarea del libro de texto exactamente.
- si se cambia la tarea, ¿qué es lo que se cambia, añade u omite?

Comentarios:

- en qué momento se introduce la tarea, antes o después de ver el texto.
- cómo se relaciona la tarea con otros materiales (vídeo, visuales, etc.) usados anteriormente.

Comentarios:

- cuánto dura la tarea.
- ¿existen pautas en la tarea? De ser así, ¿a qué son debidas?

### **Dinámica de grupos**

- ¿Dónde está el profesor ubicado durante la lectura?
- ¿Dónde está el profesor ubicado durante la tarea?
- ¿Qué hace el profesor durante la tarea?

Comentarios:

- ¿Cómo es la dinámica o dinámicas de grupos durante las instrucciones y durante la tarea y si hay, durante la puesta en común, corrección y feedback?

Comentarios:

### **Durante la lectura**

- ¿Cuántas lecturas tienen lugar del texto?
- ¿Cómo es la primera lectura, individual, en grupo, en silencio, en voz alta? ¿Cómo, de tener lugar, son las otras lecturas?
- De haber una lectura en voz alta, ¿quién realiza esa lectura y por qué?
- ¿Hay algún tipo de interacción durante la lectura? ¿De qué tipo?
- ¿Hacen los alumnos preguntas, comentarios según van leyendo, al final?
- ¿Consultan los alumnos a otros alumnos durante o después de la lectura, se usan diccionarios u otros recursos?
- ¿Cómo reacciona el profesor ante las preguntas o comentarios de los alumnos?
- ¿Interrompe el profesor en algún momento la lectura? De ser así, ¿por qué?

Comentarios:

### **Léxico desconocido**

- El profesor explica algunas palabras antes de la tarea. ¿Cuáles y con qué objetivo?

Comentarios:

- El profesor va explicando las palabras desconocidas a medida que los alumnos le preguntan.
- El profesor interrumpe durante la lectura para explicar las palabras desconocidas.
- ¿En qué se basa el profesor para saber que desconocen algunas palabras?
- El profesor implica a otros alumnos para explicar las palabras desconocidas.
- Los alumnos preguntan por el significado de las palabras posterior a la lectura.
- ¿Qué hacen los alumnos cuando entienden el significado de las palabras desconocidas con esas palabras nuevas?
- Los alumnos utilizan diccionarios (papel, online, móvil)

### **Estructuras gramaticales**

- ¿Se hace referencia a estructuras gramaticales?
- ¿Quién hace la referencia, el profesor o los alumnos?
- ¿Cómo se explican las estructuras?
- ¿Quién explica las estructuras?
- ¿Cuánto tiempo se dedica a esto?
- ¿Parece que ayudan estas explicaciones a la comprensión lectora?

### **Ortografía y pronunciación**

- ¿Se atiende en algún momento a la pronunciación? ¿Cuándo? ¿Cómo?
- ¿Se hace referencia a la ortografía?
- ¿Quién hace las referencias los alumnos o el profesor?
- ¿Ayudan estas explicaciones a la comprensión lectora?

### **Después de la lectura**

- ¿Existe y de ser así, cómo se hace la puesta en común de la tarea?
- ¿Quién la hace? ¿Se pregunta a alumnos determinados o se pregunta por voluntarios? ¿Da las respuestas el profesor u otros alumnos?
- ¿Se corrige? ¿Qué hacen los alumnos con las correcciones?
- ¿Qué se hace con lo que no se ha entendido?
- ¿Cómo sabe el profesor quién ha entendido y quién no y qué?
- ¿Cuál es la actitud del profesor ante las correcciones?
- ¿Se realiza algún tipo de feedback?
- ¿Cuál es la actitud de los alumnos ante la puesta en común?
- ¿Se hace alguna reflexión metalingüística? ¿Se habla de las estrategias y habilidades que se han empleado para poder comprender?

<b>Comentarios:</b>
---------------------

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Se habla del componente sociocultural en los textos?</li><li>• ¿Se habla del componente afectivo, del cómo se han sentido los alumnos ante el texto y la tarea?</li><li>• ¿Qué se hace cuando se acaba la tarea?</li><li>• ¿Integra el profesor la comprensión lectora con otras destrezas?</li><li>• ¿Cuáles y cómo?</li><li>• ¿Cómo ha sido el comportamiento de los alumnos durante la tarea?</li><li>• ¿En qué momentos se ha visto a los alumnos más involucrados en la clase?</li><li>• ¿En qué momentos se ha perdido la atención por parte del profesor o por parte de los alumnos?</li></ul> |
|--|

### 13.1.3. Anexo 3. Parrilla de las preguntas de reflexión al final de la actividad de comprensión

1. ¿Cómo te has sentido? ¿Podrías describir algunas de tus emociones antes, durante o después del trabajo de comprensión lectora?

Comentarios:

2. ¿Cómo te sientes en general ante este tipo de actividad?

Comentarios:

3. ¿Te interesaba el texto? ¿El tema, la tipología?

Comentarios:

4. ¿Qué te ha parecido la longitud?: ¿demasiado largo, corto?
5. ¿Qué te ha parecido la dificultad del texto?
6. ¿Entendías bien lo que tenías que hacer?
7. ¿Qué te ha parecido la tarea?
8. ¿Qué es lo que más te ha costado entender?

Comentarios:

9. ¿Te ha ayudado la tarea a entender mejor el texto?

Comentarios:

10. ¿Qué te ha parecido trabajar con esta dinámica?: individual, en parejas o en grupos?

Comentarios:

11. ¿Qué te hubiera gustado que hubiera hecho el profesor? ¿Ayudaros más o menos?

Comentarios:

12. ¿En qué casos has usado la lengua materna u otras lenguas que conoces?

Comentarios:

13. ¿Has usado los diccionarios o has preguntado a los compañeros, en qué ocasiones?

Comentarios:

14. ¿Había muchas palabras que no entendías? ¿Tuviste que averiguar el significado de todas las palabras? ¿Qué has hecho para saber su significado? ¿Qué has hecho con las palabras nuevas?

Comentarios:

15. ¿Crees que algunas estructuras gramaticales te han impedido entender mejor el texto?

Comentarios:

16. ¿Has tenido problemas en cuanto a la ortografía, palabras que no reconocías?

Comentarios:

17. ¿Crees que había elementos culturales que te impedían la comprensión por su desconocimiento?

Comentarios:

18. ¿Te han ayudado otras lenguas que conoces o tu lengua materna? ¿En qué ocasiones?

Comentarios:

19. ¿Cómo te has sentido en la puesta en común? ¿Has realizado bien la tarea? ¿Cómo crees que puedes llegar a entender lo que hoy todavía no has entendido?

Comentarios:

20. ¿Qué te han parecido las actividades que habéis realizado después de la lectura del texto?

Comentarios:

#### **13.1.4. Anexo 4. Parrilla de preguntas para la entrevista en profundidad al profesor**

1. ¿Cómo crees que ha ido la actividad de comprensión lectora? ¿Qué se ha aprendido?
2. ¿Cómo crees que se han sentido los alumnos? ¿Cómo te has sentido tú?
3. ¿Crees que se han cumplido las expectativas?
4. ¿Qué te ha parecido cómo ha funcionado el texto, era apropiado: el tema, la longitud, el nivel?  
¿Estaban motivados los alumnos?
5. ¿Qué te ha parecido la tarea?: ¿la extensión, el tipo, les ha ayudado a entender mejor el texto? De haber sido adaptada: ¿Por qué cambiaste esto en particular, crees que fue una buena decisión?
6. ¿Por qué decidiste dar de ese modo las instrucciones? ¿Cómo has comprobado que sabían lo que tenían que hacer?
7. ¿Por qué has elegido este tipo de dinámica? ¿Crees ahora que ha sido la apropiada? ¿Cambiarías algo?
8. ¿Por qué has ayudado (o no ayudado) a los alumnos en determinadas ocasiones?
9. ¿En qué ocasiones utilizaste la lengua de los alumnos y por qué? ¿Cuándo la utilizaron ellos?
10. ¿Qué papel crees que ha desempeñado el léxico? ¿Por qué elegiste pre-enseñar algunas palabras, o darles el significado mientras leían o dejarles utilizar los diccionarios o ayudarse con los compañeros?
11. ¿Crees que las estructuras gramaticales que aparecían en el texto han sido una ayuda o un impedimento para entender mejor el texto? ¿Qué has hecho o qué consideras ahora que podrías haber hecho?
12. ¿Crees que la ortografía ha influenciado en la comprensión del texto? De ser así, ¿de qué manera?
13. ¿Cómo has visto la puesta en común o corrección?
14. ¿Qué cambiarías ahora de la clase?
15. ¿Qué crees que los alumnos han aprendido?

Después podemos pasar a cosas concretas que hayan ocurrido durante la clase:

¿Por qué crees que ese alumno hizo esa pregunta?

¿Por qué reaccionaste así?

¿Crees que fue lo más adecuado?

Otros comentarios



## 13.2. Listado de figuras

1. Gráfico de los contenidos de la tesis en forma circular
2. Gráfico de los fundamentos teóricos en cuanto a la comprensión lectora
3. Cuadro de información sobre el curso de pilotaje de trabajo con textos
4. Plan del curso de pilotaje de trabajo con textos
5. Cuadro de las nacionalidades y los años de experiencia de los docentes
6. Gráfico de los tipos de alumnos
7. Gráfico del género de los alumnos
8. Gráfico de la lengua materna de los alumnos
9. Tabla de datos de las observaciones del corpus
10. Gráfico de las herramientas de investigación
11. Tabla del número de observaciones, lugar y fecha
12. Foto de un ejemplo de parrilla con las anotaciones de la investigadora
13. Foto de un ejemplo de comentario en el cuaderno de campo
14. Tabla definitiva de las categorías
15. Tabla de las convenciones usadas en las anotaciones
16. Tabla de abreviaturas usadas en las anotaciones
17. Foto del cuento completo de Juan José Millás
18. Foto de las preguntas de reflexión antes de la lectura (O2)
19. Foto de los textos utilizados del manual (O2)
20. Fotos de los titulares de periódico sobre Venezuela expuestos en una pared del aula (O3)
21. Foto de la pizarra con el primer mapa mental (O3)
22. Foto del texto en alemán (O3)
23. Foto de la primera parte del texto en francés (O3)
24. Foto de la segunda parte del texto en francés (O3)
25. Foto de la segunda parte del texto en inglés (O3)
26. Foto de la segunda parte del texto en inglés (O3)
27. Foto de la pizarra con el mapa mental completo (O3)
28. Foto del texto extraído del periódico “El Universal” (O3)
29. Foto del texto extraído del periódico “Venezuela” (O3)
30. Foto del texto extraído del periódico “El País” (O3)
31. Foto de una portada de periódico (O3)
32. Foto de las respuestas del primer grupo de alumnos sobre la comprensión del texto (O3)

33. Foto de las respuestas del segundo grupo de alumnos sobre la comprensión del texto (O3)
34. Foto de las respuestas del tercer grupo de alumnos sobre la comprensión del texto (O3)
35. Foto del cuento corto de Benedetti (O4)
36. Foto de la mesa central decorada sobre el Día de los Muertos (O5)
37. Foto de algunos de los textos (O5)
38. Foto del texto completo, que luego fue recortado (O5)
39. Foto del glosario con algunas de las palabras de los textos (O5)
40. Foto de la proyección de la primera parte de la cita de Octavio Paz (O5)
41. Foto de la proyección de la segunda parte de la cita de Octavio Paz (O5)
42. Foto de la sopa de letras (O6)
43. Foto de la trea para los alumnos (O6)
44. Foto de los textos del manual (O6)
45. Foto de la ficha de trabajo para trabajar el léxico (O7)
46. Foto de la primera parte de la historia (O7)
47. Foto de la segunda parte de la historia (O7)
48. Foto de la tercera parte de la historia (O7)
49. Foto de la cuarta parte de la historia (O7)
50. Foto de la proyección del juego de las categorías gramaticales (O7)
51. Foto de la proyección del juego de sinónimos (O7)
52. Foto de la proyección primera del juego de Kahoot (7)
53. Foto de la proyección segunda del juego de Kahoot (7)
54. Foto de las instrucciones que aparecían en Facebook (O7)
55. Foto de la ficha que confeccionó la docente (O8)
56. Foto del artículo sobre inmigración (O8)
57. Foto de la actividad sobre palabras en diferentes lenguas (O8)
58. Foto de la ficha que confeccionó la docente (O9)
59. Foto del mapa mental (O9)
60. Foto de la entrevista del manual (O9)
61. Foto de la última parte de la ficha (O9)
62. Foto de la tarea sobre la entrevista (O9)
63. Foto de la tarea de léxico (O9)
64. Foto de la proyección del texto visual (O10)
65. Foto del artículo de opinión (O10)
66. Foto de la ficha para trabajar el artículo (O10)

- 67. Foto del primer ejemplo del resultado de la tarea de una alumna (O10)
- 68. Foto del segundo ejemplo del resultado de la tarea de una alumna (O10)
- 69. Foto de las preguntas antes de leer el texto (O11)
- 70. Foto del texto sobre el doblaje (O11)
- 71. Foto de la tarea 3 (O11)
- 72. Foto de la pizarra (O11)
- 73. Fotos sobre la disposición de los alumnos
- 74. Foto de los criterios del MCER