

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

La comprensión lectora en el aula de Lengua Extranjera en
Secundaria

Máster en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Interuniversitario)

Alumna: Begoña Rodríguez Valle

Tutor: Zeus Plasencia Carballo

Curso académico: 2018-2019

Convocatoria: junio

Resumen

El presente trabajo de investigación en acción tiene como objetivo analizar los problemas que generalmente existen cuando la comprensión lectora falla en el aula de Lengua Extranjera en secundaria. Para ello, se empieza por definir qué es la destreza de comprensión lectora y qué papel tiene en la competencia clave en comunicación lingüística, destacando su planteamiento como criterio en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Además, se destaca el aspecto motivador que debe conllevar la comprensión lectora desde una perspectiva significativa, con el objetivo de poner en práctica una serie de actividades para trabajar la comprensión lectora. Los datos obtenidos ofrecen información valiosa que prueba la importancia de un aprendizaje contextualizado, motivante y relevante para una comprensión lectora efectiva y eficiente por parte del lector.

Palabras clave: comprensión lectora, motivación, aprendizaje contextualizado, estrategias, lengua inglesa.

Abstract

The aim of this work is to find the main difficulties that reading comprehension might have when it is not properly worked in the subject of EFL in the Compulsory Secondary Education. First of all, the reading skill is defined by focusing on its role as a necessary part of the linguistic communication competence. As a consequence, the curriculum of Secondary Education is analysed by focusing on the criterion related to the reading comprehension skill. Furthermore, the role of motivation in reading is an essential part of this action-research since it is going to draw out some conclusions and research proposals concerning students' reading skills improvement. The data collected by means of some questionnaires state the importance of a contextualized, motivating and symbolic learning for an efficient and affective reading comprehension by the reader.

Key words: reading comprehension, motivation, contextualized learning, strategies, English language.

“It is not enough to simply teach children to read; we have to give them something worth reading. Something that will stretch their imaginations—something that will help them make sense of their own lives and encourage them to reach out toward people whose lives are quite different from their own”

Katherine Patterson

Índice

1. Introducción.....	5
2. Justificación.....	5
3 .Objetivos.....	6
4. Marco teórico.....	7
4.1. La comprensión lectora como destreza.....	7
4.2. La comprensión lectora dentro de la competencia lingüística.....	10
4.3. La inteligencia lingüística.....	13
4.4. La comprensión lectora en el aula de secundaria.....	15
4.4.1. El currículo y la comprensión lectora.....	15
4.4.1.1.Criterios, estándares y estrategias para la comprensión lectora.....	16
4.4.2. El plan lector como apoyo a la comprensión lectora en secundaria.....	20
4.5. La importancia de la motivación y el gusto por la lectura.....	21
5. Parte práctica.....	24
5.1. Método y procedimiento de la observación en el aula.....	24
5.1.1. El grupo y sus circunstancias.....	24
5.1.2. Material y situación de aprendizaje.....	25
5.1.3. Organización de las sesiones y método para la obtención de datos.....	26
5.1.4. Las actividades.....	27
5.2. Resultados obtenidos.....	31
6. Análisis de los datos obtenidos.....	32
6.1. Datos derivados de las actividades de <i>pre-reading</i> , <i>initial reading</i> y <i>rereading</i>	33
6.2. Datos derivados del cuestionario inicial y final.....	40
7. Conclusiones.....	48
8. Referencias bibliográficas.....	51
9. Anexos.....	56

Lista de gráficos

Gráficos del cuestionario específico para cada actividad

Gráfico 1: Actividades 1, 2 y 3- Pregunta 1: ¿Te ha gustado la actividad?.....	Pág.31
Gráfico 2: Actividades 1, 2 y 3- Pregunta 5: ¿Te gustaría hacer más actividades como estas a la hora de leer un texto?.....	Pág.32
Gráfico 3: Actividades 1, 2 y 3- Pregunta 4: ¿Te ha despertado el interés en la lectura?.....	Pág.34
Gráfico 4: Actividades 1, 2 y 3- Pregunta 2: ¿Te ha ayudado la actividad a comprender el texto?.....	Pág.35
Gráfico 5: Actividades 1, 2 y 3- Pregunta 3: ¿Has usado la lengua inglesa en la actividad?.....	Pág.37

Gráficos del cuestionario inicial y final

Gráfico 6: Actividades 1, 2 y 3- Pregunta 5: ¿Cuánto trabajo el <i>reading</i> en casa?.....	Pág.39
Gráfico 7: Actividades 1, 2 y 3- Pregunta 7: ¿Cuánto sueles leer en inglés en clase?.....	Pág.40
Gráfico 8: Actividades 1, 2 y 3- Pregunta 8: ¿Dónde sueles leer también?.....	Pág.42
Gráfico 9.1.: Cuestionario Inicial- Pregunta 9: ¿Qué te parece el tipo de textos que lees en clase?.....	Pág.43
Gráfico 9.2.: Cuestionario Final- Pregunta 9: ¿Qué te parece el tipo de textos que lees en clase?.....	Pág.44
Gráfico 10.1.: Cuestionario Inicial- Pregunta 11: ¿Te gustan las lecturas de la clase de Inglés?.....	Pág.45
Gráfico 10.2.: Cuestionario Final- Pregunta 11: ¿Te gustan las lecturas de la clase de Inglés?.....	Pág.45

1. Introducción

El presente trabajo es una investigación en acción que reúne, en primer lugar, la información teórica acerca de la destreza de comprensión lectora desde los distintos aspectos que tienen que ver con ella. Dicho marco teórico, además de exponer los antecedentes sobre el tema propuesto, servirá para apoyar la contextualización de este trabajo. En segundo lugar, partiendo de una base teórica sólida, se propone una puesta en acción práctica, donde se implementará una serie de actividades motivadoras y significativas para que el alumnado, como usuario de la lengua inglesa, considere la comprensión lectora un componente esencial en su proceso de aprendizaje. Los datos obtenidos de estas actividades, por medio de cuestionarios, propiciarán una serie de conclusiones que, además, confluirán en una serie de propuestas de mejoras para que la comprensión lectora se trabaje desde la motivación y no desde un sentimiento de obligación en el alumnado.

2. Justificación

Entre las varias habilidades lingüísticas que se deben considerar dentro del aula de Primera Lengua Extranjera de secundaria, se encuentra la comprensión lectora. Con el paso del tiempo, se ha evidenciado cómo existe una problemática con la comprensión lectora puesto que, a pesar de ser una destreza esencial para el usuario de la lengua extranjera y la inmersión en esta, pueden surgir una serie de obstáculos que impidan que esta se enseñe y se aprenda adecuadamente.

Desde su enseñanza más tradicional a la más innovadora, la comprensión lectora interpreta un papel fundamental en el proceso de aprendizaje del estudiante de la lengua extranjera y en su correcta comprensión y adquisición. Esto último mencionado, determinará que el alumnado sea capaz o no de poner en práctica un proceso de interacción con los textos escritos que le servirán de utilidad tanto en el contexto educativo como fuera de él.

Por esta razón, es importante comprobar y analizar el método y procedimiento que esta destreza y competencia clave está teniendo en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO en adelante). Este análisis no solo se verá desde la perspectiva del aprendizaje del alumno, sino también desde la enseñanza del docente. Para ello, se

partirá desde la definición más general de la comprensión lectora a la más específica hasta llegar a lo que establece el currículo de secundaria y los criterios de evaluación. Asimismo, se hará hincapié en las inteligencias múltiples definidas por el psicólogo Howard Gardner, prestando especial atención a la inteligencia lingüística y su relación con la comprensión lectora.

Después de determinar y abordar las definiciones de la comprensión lectora a través de varios documentos destacables, se pasará a la propuesta de innovación para trabajarla, partiendo de unas actividades de *reading* realizadas en el IES La Laboral, y una serie de cuestionarios que proveerán información para considerar en dicha propuesta de mejora. En las actividades mencionadas, se prioriza un enfoque interactivo y comunicativo en el que los alumnos pasarán por un proceso de aprendizaje activo donde no sean meros receptores de la información de un texto y, además, al partir de los conocimientos previos podrían “[...] crear un puente cognitivo con los conocimientos nuevos” (González, Barba y González, 2010, p.7).

3. Objetivos

A través de esta investigación en acción, se pretende **analizar el concepto de comprensión lectora** partiendo de la destreza, de la competencia clave (la competencia lingüística) y analizando, sobre todo, el bloque III del currículo de secundaria. Esto llevará a la **observación en las aulas** para ver cómo se trabaja la comprensión lectora y analizar **las razones por las que la comprensión lectora está fallando en las aulas de Inglés en secundaria** y si, realmente, existe un conocimiento pleno y real sobre la comprensión lectora. Por esta razón, se tendrá en cuenta la importancia de un aprendizaje contextualizado, motivante y significativo para el alumnado.

Por otro lado, en la parte práctica del presente trabajo, otro objetivo es **la recopilación y el análisis de datos por medio de los cuestionarios obtenidos** en las aulas del instituto de prácticas externas. Se espera que **las actividades propuestas ayuden a la comprensión y análisis de la lectura**, utilizando diversas estrategias y que el alumno participe en este proceso de forma crítica y formativa. Además, se ofrecerá una propuesta de mejora con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la comprensión

lectora, con el fin de que esta sea un proceso interactivo y constructivista entre el lector y el texto.

4. Marco teórico

4.1. La comprensión lectora como destreza

La comprensión lectora ha estado siempre muy presente a lo largo de la ESO. En primer lugar, se la define como una destreza o habilidad, puesto que como bien su nombre indica, se trata de un entendimiento sobre lo que se lee. Sin embargo, esto no siempre ha sido considerado de esta manera. Desde la visión más tradicional, la lectura implicaba “un proceso de abstracción del significado por parte del lector” (Gutiérrez, 2010, p. 4); es decir, leer para obtener información del texto o “aprender a leer” (Fernández, 2010, p. 16). La pregunta que se podría considerar desde esta visión de la comprensión lectora sería: ¿Es dicha abstracción del significado valiosa?, ¿el alumnado pone en uso las estrategias diferentes existentes? o ¿existe una comprensión de lo que se está leyendo?

Según el autor González-Fernández (2010), la comprensión lectora puede ser superficial o profunda (p. 16). En el caso de la primera, se podría ligar a la visión tradicional anteriormente comentada que ha tenido la destreza de comprensión lectora en sus inicios, puesto que el lector quiere obtener la información básica para unos objetivos determinados; mientras que la segunda conecta con una idea de ella más innovadora en la que se va más allá de lo que presenta el documento en sí. En otras palabras, la comprensión lectora implica un aprendizaje a través de los textos y la destreza conlleva ese razonamiento e inferencia del conocimiento presentado, la construcción de nuevos significados y la utilidad que el lector le encuentra en diferentes contextos; contrarios a la memorización y reproducción de información que implica la definición más clásica de la destreza.

Además, esta perspectiva más innovadora y menos tradicional se aleja de la simple extracción de significados de forma aislada puesto que el estudiante al leer el texto está interactuando con él de forma activa y metacognitiva (Gutiérrez, 2010, p. 4). Esta interacción entre el alumnado y el texto conlleva un carácter constructivista del conocimiento y de las diversas interpretaciones que diferentes estudiantes pueden

obtener en la lectura. Dicho de otra forma, en la comprensión lectora el alumno está sumergido en el texto y la comprensión de este le ayudará no solo a extraer conocimiento y significado como anteriormente se comentaba, sino también a elaborar nuevos (Snow, 2002, p. 14). Una vez creados estos conocimientos, se espera que esta destreza sirva de ayuda al alumnado para que los pueda transferir a otros contextos que le ayuden a resolver problemas o conflictos que se le planteen en la vida (Pérez, 2016, p.5).

Pero ¿cómo es capaz el alumnado de crear y construir nuevos conocimientos? la destreza de comprensión lectora también implica que el alumnado sea capaz de relacionar lo que ya conoce o trae consigo, el llamado conocimiento previo o esquemas mentales. Es decir, conexiones entre las experiencias previas del lector con la información que el texto le ofrece: “[...] meaning is constructed when readers make connections between what they know (prior knowledge) and what they are reading [...]” (McLaughlin, 2012, p. 432).

Otro dato para tener en cuenta es que, cuantas más conexiones mentales y relaciones haga el alumnado entre su información previa y la que le ofrece el texto, más fructífera será la comprensión que lleve a cabo. Por esta razón es importante que el tópico del texto esté ligado a los intereses o a la vida real en sí del alumnado. Cuando este encuentra interesante la lectura, se verá más comprometido y más activo en el proceso de comprensión y de negociación de significados, siendo esta última una de las características que incluye la destreza de comprensión lectora (McLaughlin, 2012, p. 433).

Podría darse el caso de que el estudiante no tenga suficiente *background knowledge* sobre el texto y que la comprensión se vea afectada. Para ayudarle y facilitarle la descodificación de la información, el docente, como guía en el proceso de la comprensión lectora, debe enseñar al alumnado las diferentes estrategias que este puede utilizar en partes del texto que le puedan crear conflicto:

When comprehension breaks down because of lack of background information, difficulty of words, or unfamiliar text structure, good readers know and use a variety of "fix up" strategies. These include rereading, changing the pace of reading, using context clues, and cross-checking cueing systems. These readers are

able to select the appropriate strategies and consistently focus on making sense of text. (McLaughlin, 2012, p.433)

Otro aspecto que determinará el nivel de comprensión lectora del estudiante está relacionado con las habilidades cognitivas (p.ej. comprender y analizar información), la motivación o el interés como lector y el dominio del vocabulario, estructuras gramaticales y el género del texto entre ellas (Snow, 2002, p. 13). Cuando el alumnado lee un texto, varios factores determinantes están presentes repercutiendo en el nivel de comprensión que este tenga del texto. Aunque en el siguiente apartado del marco teórico se abordará la comprensión lectora como competencia, es pertinente recalcar la unión entre el carácter competencial de la destreza:

[...] la competencia lectora va más allá del dominio de las habilidades de reconocimiento de palabras o de la fluidez lectora, siendo necesario también un dominio de carácter estratégico de los procesos cognitivos de alto nivel implicados en la comprensión lectora, para el logro de una interpretación y comprensión profunda del texto. (Arias-Gundín, Fidalgo y Robledo, 2012, p.196)

Como al principio de este apartado se explicaba, es la comprensión profunda del texto por parte del lector la que desemboca en el desarrollo de los mecanismos cognitivos que le ayudarán y facilitarán su entendimiento. Una vez procesada y analizada la información que este ofrece, el alumnado, en el uso de la destreza, emplea unas estrategias no solo cognitivas, sino, además, metacognitivas. Arias-Gundin *et al* (2012), en referencia al trabajo de Botsas & Padeliadu (2003), describen las estrategias metacognitivas como las que, una vez comprendido el texto, ayudan al lector con el fin de evaluar su propio proceso de comprensión y de aprendizaje, regulándolo y planificándolo para posibles tareas futuras donde utilice diferentes recursos. De ahí la importancia de que la destreza de comprensión lectora implique la adquisición y el uso de un amplio abanico de estrategias, no solo cognitivas, sino también metacognitivas, para ir más allá de una lectura superficial del texto.

En los párrafos anteriores, se ha debatido el aprendizaje de la comprensión lectora como una habilidad, la actividad que implica la lengua inglesa en la comprensión. Igualmente crucial es la enseñanza de esta y el papel del docente como guía para el alumnado. Se podría ofrecer sinónimos en lo que se refiere a la destreza, como por ejemplo habilidad o capacidad y todos ellos implican un proceso en el que el lector tiene

que aprender a leer de forma que pueda comprender el texto y construir conocimientos. Para ello, el rol del docente es esencial porque tiene que dar instrucciones claras sobre lo que pretende con el texto escogido (que sea relevante e interesante para el alumnado); ayudarles a usar diferentes estrategias, mencionadas anteriormente, para que las puedan poner en práctica; animarles a que negocien el significado del texto entre ellos y con el docente en sí (McLaughlin, 2012, pp. 434 y 438).

Este análisis de la comprensión lectora como una actividad central de la lengua inglesa lleva a una conclusión de lo que implica tener una destreza en una lectura comprensiva. Es un proceso complejo, constructivista y significativo que, como bien explica Snow (2002), implica un rol activo por parte del alumnado “[...] the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language” (p.11). En otras palabras, el estudiante logra una destreza en la comprensión lectora cuando es capaz de obtener, usar, transferir, analizar información que el texto tiene para así poder crear nuevos conocimientos que le ayudarán a resolver problemas o conflictos en su vida como usuario de la lengua y agente social.

4.2. La comprensión lectora dentro de la competencia lingüística

Las competencias, desde las básicas con la LOE y las clave con la LOMCE, han sido consideradas esenciales para el desarrollo personal, social y profesional del individuo. Con la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, se establece la relación que existe entre las competencias clave, los contenidos y los criterios de evaluación desde la educación primaria hasta el bachillerato. Es en esta Orden donde las competencias clave se definen como la adquisición de conocimiento, habilidades o destrezas prácticas que ayudarán al aprendiz en su vida, tanto académica como de agente social (2015, p.1). Atendiendo a este dato se puede ver la importancia y repercusión que va a tener la comprensión lectora en lo que nos concierne respecto a la competencia lingüística, en el aprendizaje y enseñanza del alumnado de la ESO.

En primer lugar, se definirá la competencia lingüística en este apartado. Esta se define en el Boletín Oficial del Estado (BOE, 2015) como aquella que está orientada a la “acción comunicativa” en diferentes ámbitos o contextos y, además, que conlleva un

enfoque práctico que creará experiencias (a lo largo de la vida) relevantes en el usuario de la lengua inglesa en este caso (p.6). En lo que se refiere a la comprensión lectora, la lectura se considera una destreza esencial dentro de la competencia en comunicación lingüística y en el mismo aprendizaje del estudiante: “[...] la lectura es la principal vía de acceso a todas las áreas, por lo que el contacto con una diversidad de textos resulta fundamental para acceder a las fuentes originales del saber” (p.7). Además, en esta cita se destaca la diversidad de textos que va a preparar al lector a afrontar nuevas situaciones y resolver problemas con los que se encuentre en la vida.

En segundo lugar, está el Marco Común Europeo de Referencia para Las Lenguas (MCERL) que define la comprensión lectora como una actividad de la lengua dentro de la competencia en comunicación lingüística (2002, p.9). Cabe destacar que, dentro de la definición de esta competencia, se incluye un aspecto importante que más adelante se retomará: “la organización cognitiva y la forma en la que se almacenan estos conocimientos” (p.13). Como se comentó en el apartado anterior, la cognición y la comprensión lectora van unidas de la mano durante el proceso de comprensión de la información que ofrece el texto.

Para abordar la comprensión lectora como competencia lingüística comunicativa, las actividades de la lengua que llevarán a su definición serán: la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación en el texto escrito (MCERL, 2002, p.14). A la hora de abarcar esta destreza durante los distintos estadios del aprendizaje de la lengua, el MCERL emplea diversos descriptores de niveles: desde el nivel más principiante (A1) hasta el nivel más avanzado (C2). El alumnado, por lo general, al comienzo de la etapa de la ESO entrarían con un nivel A1 y el marco lo concreta como la capacidad de “comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer, cuando lo necesita” (p.71). Se puede comprobar que el alumnado, al comenzar la ESO, tiene que poner en práctica una comprensión lectora del texto básica y sin tener que analizar la lectura profundamente. Mientras que, al acabar esta etapa, el estudiante debe haber obtenido un nivel A2 de comprensión lectora y, en este caso, el marco abarca dicho nivel de comprensión lectora desde el punto de vista del tópico del texto que se pretende comprender (asuntos cotidianos o relacionado con el mundo laboral) y, por otro lado, desde el uso de vocabulario muy frecuente. Ambas definiciones, tanto la del nivel A1 como la del nivel

A2, resaltan que el usuario de la lengua “comprende textos breves y sencillos” sobre asuntos cotidianos. Sin embargo, en el nivel del A2, se especifica que el vocabulario de estos textos no solo puede tener relación con la cotidianidad, sino, además, con lo que respecta al mundo laboral (MCERL, 2002, p.71).

Por otro lado, el MCERL propone unas actividades de comprensión lectora fundamentales para el usuario de la lengua como, por ejemplo, leer para obtener información específica o general, leer por placer, leer instrucciones, etc. (MCERL, 2002, p.71). La idea principal que propone es que el alumnado sea capaz de realizar acciones con la lengua como herramienta de decodificación y de aprendizaje, destacando el “puede hacer” en diferentes actividades con ella (p.27).

A la hora de describir la comprensión lectora dentro de la competencia en comunicación lingüística, son múltiples y variados los estudios a nivel internacional que analizan la competencia en comunicación lingüística del alumnado a través de pruebas de comprensión lectora. De entre todos ellos, cabe destacar las pruebas PISA, la cual persigue “determinar hasta qué punto los estudiantes de 15 años pueden activar distintos procesos cognitivos que les permitan utilizar hasta ese punto, de forma eficaz, los conocimientos y destrezas lectoras” (2010, p.14), destacando la importancia de la característica cognitiva que la comprensión lectora implica en el lector. Además, en el documento (2010) se ofrece una definición de la competencia lectora más amplia, puesto que ya no se trata de que el lector comprenda el texto y reflexione al leerlo, sino que esta competencia le permitiría crear sus propios conocimientos que le ayudarán a una mayor participación en la sociedad (p.20). En otras palabras, la competencia lectora conlleva una reflexión sobre el texto “a partir de las propias ideas y experiencias” que tenga el individuo (p.20).

En lo que respecta a PISA, la competencia lectora está orientada a “leer para aprender” (OCDE Informe Español, 2010, p.23), puesto que la comprensión del texto implica unos procesos de lectura (cognición) que llevarán al lector a adquirir nuevos conocimientos y significados útiles para el día a día. Por otro lado, PISA relaciona la competencia lectora con el interés y la participación en la lectura en sí misma:

El interés por la lectura implica la motivación para leer y engloba un conjunto de características afectivas y de conducta en las que se incluye el interés y el placer de leer, una sensación de control sobre lo que se lee, la implicación en la dimensión social de la lectura, y distintas y frecuentes prácticas de lectura. (OCDE Informe Español, 2010, p.22)

En definitiva, analizar la definición de la comprensión lectora como una competencia dentro de la comunicación lingüística ha llevado a ver diferentes perspectivas en varios documentos. Se comprueba de este modo la complejidad que la competencia lectora conlleva puesto que supone mucho más que leer de forma superficial y literal. Se trata pues de unos mecanismos que pone en marcha el lector para entender, inferir y decodificar la información que el texto ofrece para poder crear, construir y utilizar nuevos conocimientos y significados como agentes sociales. También, esta competencia conlleva un aprendizaje de por vida, atendiendo a la exposición continua a textos escritos en la que el usuario de la lengua se verá expuesto.

En este apartado se ha podido corroborar cómo la visión tradicional de lo que es la comprensión lectora ha pasado a un segundo plano, dando lugar a una visión más moderna e implicada, en la que existe la transformación del conocimiento en información (Solé, 2012, p.50). Además, su complejidad como competencia reside en los diferentes aspectos que engloba: “entender la lectura como una competencia compleja, en la que confluyen componentes emocionales, cognitivos y metacognitivos, estratégicos y automáticos, individuales y sociales” (Solé,2012, p.52).

4.3. La inteligencia lingüística

El psicólogo norteamericano Howard Gardner dio un gran paso en el campo de la psicología y de la educación cuando, en 1983, salió a la luz su libro *Estructuras de la Mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Gardner propuso inicialmente siete inteligencias para, diez años más tarde, añadir una octava, uniendo cada inteligencia a diferentes capacidades cognitivas del ser humano. García-García (2009) menciona cómo Gardner define lo que es la inteligencia: un “conjunto de capacidades necesarias para resolver problemas o elaborar productos valiosos en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (p.17). Dichas capacidades serían las diferentes inteligencias, consideradas como universales, que el ser humano podría obtener dependiendo de varios factores (García-García, 2009, p.17).

Si se traslada el concepto de las inteligencias múltiples al aula de secundaria en la enseñanza de inglés, la inteligencia lingüística se considera la más importante para desarrollar y trabajar con el alumnado. Para ello, el estudiante tiene que emplear la competencia en comunicación lingüística (las destrezas, habilidades, etc.) en la lengua inglesa para poder favorecer la adquisición de esta inteligencia en el proceso de aprendizaje (García, 2009, p.18). A la hora de definirla, se pone énfasis sobre el uso correcto de esa lengua: “la adecuada construcción de las oraciones, la utilización de las palabras de acuerdo con sus significados y sonidos, al igual que la utilización del lenguaje de conformidad con sus diversos usos” (Macías, 2002, p.34). Por otro lado, se podría definir como aquella que se relaciona con “la habilidad de leer, escribir y comunicar con palabras” (Slavit, 2001, p.325). Ambas definiciones destacan la expresión y la interacción (oral y escrita) en la lengua como aprendiz o como hablante nativo de ella.

La comprensión lectora forma parte de la inteligencia lingüística puesto que como se ha mencionado anteriormente, puede ayudar a resolver problemas e implica una interpretación del texto que se tiene delante. Además, tanto la comprensión lectora como la inteligencia hacen referencia a un proceso cognitivo en la que, según el conocimiento previo del alumnado, va a entender o no el texto de una forma u otra. Esta idea es comentada por la teoría de las inteligencias múltiples:

[...] not only do all individuals possess numerous mental representations and intellectual languages, but individuals also differ from one another in the forms of these representations, their relative strengths, and the ways in which [...] these representations can be changed. (Gardner, 1996, p.70)

De ahí la importancia que tiene el rol del docente a la hora de trabajar la comprensión lectora en el aula, puesto que es una competencia compleja que conlleva varios aspectos cognitivos y metacognitivos y, por lo tanto, deberá individualizar la enseñanza de la comprensión lectora en relación con esta inteligencia, de acuerdo con las necesidades y capacidades del alumnado: “[...] the educator should teach and assess in ways that bring out that child’s capacities” (Gardner, 2011, p.6)

Finalmente, la inteligencia lingüística va unida tanto a la destreza de comprensión lectora como a la competencia en comunicación lingüística, puesto que las tres se

refieren a la lengua desde todos los niveles: “el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje” (Pons, 2013, p.6). Gardner afirma que cada persona tiene aptitudes y capacidades suficientes en algunas de las ocho inteligencias, pero que es fundamental que la motivación forme parte de su aprendizaje. A la hora de leer un texto, el alumnado pondrá en marcha unos mecanismos o estrategias cognitivas que le ayudarán a entender el texto, por esta razón es importante que la lectura sea motivadora, contextualizada y útil en la vida real, para así ayudarle a aprender a resolver problemas de forma autónoma.

4.4. La comprensión lectora en el aula de secundaria

4.4.1. El currículo y la comprensión lectora

En el currículo de Primera Lengua Extranjera en la ESO y en bachillerato en Canarias se establece las competencias que el alumnado debe desarrollar en cada etapa desde el primer ciclo y el segundo ciclo de secundaria, hasta llegar a bachillerato. Para el caso que concierne a esta investigación en acción, la etapa de la ESO, el currículo ha seguido los consejos y las pautas del Marco Común Europeo (MCER) en la competencia en comunicación lingüística. En esta etapa, el BOC nº 136 destaca la importancia de una “comunicación real y efectiva” (2016, p.2), en la que se emplee las diferentes destrezas de la lengua, entre ellas la destreza de comprensión lectora, para solucionar o realizar tareas cotidianas en la sociedad.

La comprensión lectora es considerada en el currículo como una actividad de la lengua importante para la vida del estudiante como agente social. Este documento, dividido en cinco bloques, dedica el bloque III en la destreza de comprensión lectora, junto con unos estándares evaluables para cada curso de la etapa de la educación obligatoria. Este bloque está definido como la comprensión de textos escritos y contiene diferentes aspectos para tener en cuenta a la hora de analizar la comprensión lectora en esta etapa. En primer lugar, el alumnado está considerado en dos dimensiones, como agente social y, en el caso del uso de las estrategias de esta destreza, como aprendiente autónomo. Estas dos perspectivas conllevan que haya dos criterios de evaluación, el criterio 6 siempre se ocupará de definir la comprensión lectora en cada curso escolar y, por otro lado, el criterio 7 se referirá a las estrategias que el alumnado emplearía para comprender textos.

Por otro lado, el currículo reparte diferentes competencias clave para cada dimensión del bloque III. Cuando el alumnado actúa como agente social, las competencias que estarían usándose serían, tanto para el primer ciclo de secundaria como para el segundo, la competencia lingüística (CL), la competencia digital (CD) y las competencias sociales y cívicas (CSC). En segundo lugar, las competencias que el alumnado, como aprendiz autónomo al aplicar las estrategias, estaría desarrollando son aprender a aprender (AA) y sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE). Como ya se analizó anteriormente, la comprensión lectora forma parte de la competencia en comunicación lingüística en la acción comunicativa. En cuanto a la competencia digital, el auge de las nuevas tecnologías en la educación ha hecho posible que el alumnado tenga el acceso a diferentes tipos de textos y a información (p. ej. búsqueda, comprensión, contraste, etc.) a través de un solo clic. Respecto a las competencias sociales y cívicas, la comprensión lectora ayudaría al alumnado como agente social, a resolver problemas y encontrar soluciones, a conocer más a la sociedad donde vive a través de la lectura. El alumnado, como aprendiz autónomo que controla y regula su aprendizaje, estaría empleando la competencia aprender a aprender y sentido de iniciativa y espíritu emprendedor puesto que reflexionará acerca de lo que ha aprendido, las herramientas que ha utilizado para resolver algún problema, la toma de decisiones e incluso desarrollar el gusto por la lectura.

4.4.1.1. Criterios, estándares y estrategias para la comprensión lectora

A la hora de analizar la relación entre la comprensión lectora y el currículo de Inglés en secundaria, se puede apreciar cambios a la hora de definirla en los criterios 6 y 7, desde el primer curso hasta cuarto curso. En términos generales, la comprensión lectora en el primer curso de la ESO se define como la comprensión de la información principal en textos de extensión breves, que tengan que ver con temas familiares al alumnado y en ámbitos también próximos como puede ser el personal, el público y el educativo. Mientras que, en el segundo curso, se pasa a que el alumnado analice los puntos esenciales a los aspectos más importantes de un texto que puede tratar de temas no solo cotidianos, sino también de índole general, y es en este curso donde se añade el ámbito ocupacional como parte de la práctica de la comprensión lectora. Por otro lado, en tercero de la ESO, en cuanto a la lectura, sigue la misma línea que el curso anterior (segundo curso), haciendo énfasis en que los textos que el alumnado lea puedan tratar de temas menos comunes para ellos. Por último, en el cuarto curso, el criterio 6 de

evaluación en el que se define la comprensión lectora añade la comprensión de textos cortos o de extensión media, que hablen de asuntos abstractos y también hace hincapié en el ámbito ocupacional/laboral. En este segundo ciclo de la educación obligatoria, ya se espera que el alumnado haya desarrollado una actitud crítica y constructiva a la hora de leer y comprender textos para resolver tareas o problemas que se le proponga.

En cuanto a los contenidos de los dos criterios en el bloque III, se puede apreciar que no cambian a la hora de avanzar de curso, tanto en el criterio 6 como en el criterio 7, los componentes funcionales y lingüísticos, y las estrategias de comprensión son las mismas para los cuatro cursos de la ESO. En ambos ciclos, se destaca la importancia del uso de las TIC en la comprensión lectora y además, la variedad de textos, como por ejemplo, noticias, instrucciones, textos literarios en cursos más avanzados, correspondencia, etc. Es decir, a la hora de leer dichos criterios de evaluación en cada curso, se puede apreciar la variedad de actividades de lectura de la lengua que proponen, los diversos ámbitos del alumnado y, también, está presente la importancia de la acción comunicativa que conlleva la comprensión lectora.

Por otro lado, a la hora de comprobar los estándares evaluables en cada ciclo, en el primer curso se estarían evaluando seis estándares (12, 13, 14, 16, 17 y 18) y, en los demás cursos de la ESO, se añade el estándar número 15, junto con los seis mencionados anteriormente. Este último, incluye la correspondencia formal y a los ámbitos como el educativo y ocupacional, haciendo hincapié en el uso de las TIC. Leyendo atentamente los siete estándares que describen lo que el alumnado debe ser capaz de realizar al comprender textos, se puede apreciar que la comprensión lectora se define como la comprensión esencial de la información que estos contienen, es decir, la capacidad de identificar, entender y captar los puntos principales de la lectura. El currículo menciona la importancia de los conocimientos previos que el alumnado pueda tener y que le ayude a usar diferentes estrategias. Sin embargo, el aspecto constructivista de la comprensión lectora (p.ej. elaboración de conocimientos nuevos) que se ha comentado en los primeros apartados de este trabajo, no se aprecia en los criterios que establece el currículo.

En cuanto a las estrategias de comprensión del criterio 7, el currículo destaca tres tipos de estrategias respecto a la asignatura de Inglés: las metacognitivas, las sociales y

afectivas y las cognitivas y memorísticas. Las primeras están relacionadas con capacidad autoregulatora del alumnado en el proceso autónomo que se espera que desarrolle en la competencia en comunicación lingüística. Un claro ejemplo del uso de esta estrategia podría ser el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), con el que el alumnado sea capaz de marcar objetivos, evaluar lo aprendido, reflexionar acerca de ello, etc. En segundo lugar, las estrategias sociales y afectivas se refieren más al aspecto motivante que el aprendizaje de una lengua extranjera debe contener para el alumnado. Tanto los aspectos culturales de la lengua, la cooperación y la autoconfianza entre muchos otros forman parte de este tipo de estrategias. Por último, las estrategias cognitivas y memorísticas aluden al conocimiento previo o *background knowledge* que el alumnado puede tener de algún aspecto concreto, o en el caso de la lectura, del tema que trate un texto y, además, las inferencias que pueda hacer para comprender unas palabras, textos, etc. (BOC nº 136, 2016, p.4).

Una vez comentado los tres tipos de estrategias que el currículo considera fundamental para el aprendizaje de la lengua, se puede apreciar cómo en el criterio, las estrategias de comprensión propuestas para cada curso de la ESO pueden proporcionar ideas al docente a la hora de programar actividades, que ayudarán al alumnado a un proceso de lectura valioso y estimulante en su aprendizaje.

Para empezar, la primera estrategia de comprensión denominada “movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema” está relacionada con otra estrategia, “formulación de hipótesis sobre contenido y contexto”, puesto que a partir de ellas, el docente podría realizar actividades donde el alumnado activaría sus conocimientos previos acerca de algún aspecto de la lectura (p. ej. *brainstorming*, *skimming*, el título del texto, etc.). Con estas dos estrategias, el alumnado se vería involucrado desde la prelectura (*pre-reading stage*), porque se estaría preparando para la lectura en sí una vez se haya realizado suposiciones y obtenido ideas acerca del texto.

Por otro lado, otra estrategia fundamental a la hora de entender mejor la lectura es la “identificación del tipo textual”. En otras palabras, saber el género del texto ayudará y guiará al alumnado a entender su funcionamiento y lo que pretende transmitir en él (p. ej. una receta de cocina, una novela de misterio, etc.).

La tercera estrategia, “distinción de tipos de comprensión” alude al propósito que un mensaje escrito tiene para el lector, adecuándose a su edad y nivel de comprensión lectora. Esto quiere decir que, en el primer ciclo de secundaria, se espera que el alumnado aplique las estrategias que le ayudarán a comprender la información del texto (de extensión breve), de forma general, esencial o los puntos principales. Cuando se pasa al segundo ciclo, se comprueba que el alumnado de este curso debe, además, ir más allá en la comprensión lectora, no solo en cuanto a información esencial se refiere, sino captar las implicaciones y detalles relevantes que un texto determinado (de extensión breve a media) puede tener.

Finalmente, las dos últimas estrategias de comprensión, “inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos” y “reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos” están relacionadas con la capacidad del alumnado en seguir construyendo nuevo conocimiento a partir del previo y, cuanto más se avanza en el proceso de la lectura, el alumnado se sentirá confiado para dar un resumen del texto, analizarlo, es decir, darle una interpretación. Esto se podrá llevar a cabo una vez se haya completado los dos primeros pasos de la lectura, *pre-reading* e *initial reading*, para poder pasar al último paso, el *rereading*, en el que el alumnado podrá sacar sus propias conclusiones e ideas tras haber comprendido el texto.

Tanto la competencia lingüística como la destreza de comprensión de textos escritos se describen en el currículo de la ESO como la habilidad de comprender desde los puntos más básicos a los más importantes por parte del lector. En dicho documento oficial, se busca que el alumnado se comunique de forma real y efectiva, asentando siempre las bases de un aprendizaje significativo y contextualizado. Además, entre los diferentes objetivos de esta etapa, se encuentra el desarrollo del gusto y el hábito por la lectura como actividad de la lengua inglesa: “los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta etapa educativa se orientarán a estimular en el alumnado el interés y el hábito de la lectura [...] para desarrollar la competencia comunicativa” (BOC n.º 139, 2015, p. 22).

4.4.2. El plan lector como apoyo a la comprensión lectora en secundaria

Una de las medidas que se ha tomado para que la lectura forme parte de la vida del alumnado es el conocido Plan Lector. La Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias fue la encargada de establecer el Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares de Canarias, cuyo objetivo educativo es fomentar dicho gusto por la lectura, a través de cuales se creen oportunidades que propicien el acercamiento, conocimiento y gusto por el acto de leer tanto dentro como fuera del aula. En el Plan Lector, el centro educativo debe planificar el enfoque que va a tomar la comprensión lectora en la enseñanza y aprendizaje del alumnado, las programaciones didácticas, la metodología, las estrategias que se van a emplear, los objetivos que esperan cumplir, etc. Por otra parte, en el enfoque de este programa se establece la comprensión lectora como una actividad de la lengua a la que se puede y se debe aproximar holísticamente, es decir, teniendo en cuenta otras destrezas de la lengua como la escritura o la expresión oral. En otras palabras, para el Plan Lector, la lengua inglesa será beneficiosa en el aprendizaje del alumnado si se afronta desde la cualidad comunicativa de esta.

Es importante destacar el papel del docente del centro que albergue este plan de lectura porque todos los docentes deben estar implicados en motivar y favorecer el gusto por leer en el alumnado, para ello, el trabajo cooperativo entre los docentes es primordial. En el programa lector, se deben implicar todas las asignaturas para poder incentivar este hábito de lectura anteriormente mencionado, puesto que no solo forma parte de las competencias clave sino además de la vida del estudiante: “los centros deberán garantizar en la práctica docente de todas las materias un tiempo dedicado a [la lectura] en todos los cursos de la etapa” (BOC, nº113, 2007, p.6).

Otro rasgo del programa lector es la atención a la diversidad en el aula, el uso de las TIC y el enfoque competencial como parte del proceso didáctico. Las nuevas tecnologías han hecho el acceso a la información rápida y accesible para los usuarios de la red. En cuanto a lo que la comprensión lectora se refiere, las TIC hacen que sea más compleja esta destreza, puesto que el alumnado debe ser capaz de no solo contrastar información y analizarla, sino, además, de descartar la que considera no apta según el propósito que tenga: “[...] acceder a las fuentes apropiadas, discriminar la información válida de la que no lo es, “dominar” la construcción de una ruta a través de los

hipertextos, [...]” (Orientaciones, 2013, p.4). De ahí que se considere la comprensión lectora como una actividad compleja que implica un proceso progresivo.

La Consejería de Educación con el Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares de Canarias pretende acercar la lectura al alumnado de forma que este la considere como una parte importante de su vida, que le servirá para comprender el mundo que le rodea y, por otro lado, a mejorar en diferentes destrezas como puede ser la de escritura o la oral:

La lectura comprensiva de los textos nos permite acceder al conocimiento del mundo que nos rodea y, en la medida en que ahondamos en ese conocimiento y nuestra representación del mundo es más compleja, crece también nuestra capacidad para enfrentarnos a textos de mayor complejidad; es decir, aumenta nuestra competencia lectora. (Orientaciones, 2013, p.4)

En otras palabras, el Plan Lector busca que la lectura sea significativa, motivadora, real y permanente en la vida dentro y fuera del centro académico. La competencia en comunicación lingüística es definida no solo por las destrezas y conocimientos de la lengua, sino, además, por las actitudes que se tiene con dicha competencia, por esta razón es decisivo que el hábito por la lectura se potencie en el aprendizaje del alumnado.

4.5. La importancia de la motivación y el gusto por la lectura

Como se ha comentado anteriormente, las estrategias sociales y afectivas están relacionadas con las emociones del alumnado y con la interacción con otras personas usando la lengua inglesa. Además, aprender a motivarse es un aspecto primordial para el aprendizaje de un código extranjero (BOC nº 136, 2016, p.4). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua debe estar integrada puesto que, sin ella, el alumnado pierde el interés en seguir aprendiendo y, por otro lado, el aprendizaje se vería afectado negativamente. Muchas son las palabras que se asocian con la motivación cuando se aprende una lengua: curiosidad, descubrimiento, utilidad, satisfacción, papel activo del aprendiz, etc. (García-Sánchez, p. 336). Cuando el alumnado no se siente motivado, percibe la información o lo que aprende a través de la lengua como algo inútil y no lo encuentra beneficioso. Por ello, es importante que el docente actúe como un guía para el alumnado y que fomente situaciones de aprendizaje donde el estudiante sea

quien cree su propio conocimiento, responda a preguntas y curiosidades, resuelva conflictos autónomamente y, a su vez, se proponga metas y objetivos.

Los investigadores, Richard M. Ryan y Edward L. Deci (2000) desarrollaron la teoría de la autodeterminación (TAD) a mitad del siglo XX, analizando el comportamiento humano en relación con la motivación en el campo de la psicología. Para ellos, la motivación tiene la capacidad de producir, de crear (p.3), es decir, va a determinar comportamientos, actitudes, experiencias, etc., en el alumnado que influirá en su aprendizaje. Por otro lado, esta teoría afirma que, según el tipo de motivación, no solo tendrá repercusión en la educación del alumnado sino, además, “tiene consecuencias específicas para el aprendizaje, el desempeño, la experiencia personal, y el bienestar” (p. 3). Ryan y Deci distinguen entre dos tipos de motivación: la intrínseca y la extrínseca. La primera la definen como: “la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar, y a aprender” (p. 3). Dicho de otra forma, es la motivación que nace de forma innata en el aprendiz. Sin embargo, este tipo de motivación natural del ser humano conlleva ciertas condiciones para que se mantenga y se sostenga porque puede darse el caso de que el alumnado se encuentre con factores (sociales y ambientales) que pondrán en riesgo la presencia de la motivación intrínseca (p.4). En segundo lugar, está la motivación extrínseca en la que el estudiante está motivado por causas externas y no internas y que, al realizar una actividad, este espera obtener un resultado u objetivo que esperaba. Asimismo, se le relaciona con el deseo de ser aceptado y la libertad de elección (p.ej. la carrera que quiere estudiar) y con la obediencia de normas externas (p.6).

Atendiendo a lo anterior, ¿cuál es el papel del docente que enseña la lengua? Para fomentar el interés por aprender, el docente debe crear oportunidades donde el alumnado tenga posibilidad de obtener logros y, así, se marcaría metas futuras para continuar mejorando en la lengua. Es decir, el docente debe crear expectativas de éxito en el alumnado a través de la puesta en marcha de un proceso de enseñanza- aprendizaje significativo, motivante e interesante para el alumnado (García-Sánchez, p.338-339). Si trasladamos esta idea a la comprensión lectora en el aula de secundaria, el gusto por leer y el hábito de la lectura no solo debe venir del mantenimiento de la motivación innata del alumnado, sino, además, se debería crear las mejores condiciones en el aula y fuera de ella, para que el alumnado se sienta motivado externamente por ciertas influencias,

por ejemplo, por el *feedback* recibido por parte del profesorado en una actividad, y que vea la lengua inglesa y la lectura como una herramienta útil para el mundo real.

La motivación para leer en una lengua extranjera es opuesta a la idea de leer por obligación, la cual carece de un carácter constructivista y cognitivo por parte del estudiante. Si el estudiante está motivado, las ventajas pueden ser enormemente beneficiosas, puesto que se convertiría en un aprendiz y usuario de la lengua autónomo, autorregulador de su propio aprendizaje y consciente del uso de unas estrategias de comprensión lectora a la hora de llevar a cabo la lectura de un texto. Además, cuando el alumnado se sienta motivado y lea un texto en la lengua extranjera, este la hará de forma activa, haciéndose preguntas, partiendo de conocimientos previos, construyendo nueva información, etc., es decir, usará unas estrategias conscientemente para mejorar su comprensión lectora. Como bien se definen en el campo de las lenguas, la motivación integradora (intrínseca) e instrumental (extrínseca) se consideran fundamental para la enseñanza y aprendizaje de la lengua, no obstante, se debería prestar mayor atención a la motivación integradora (intrínseca), debido a que, si se logra fomentar el hábito de la lectura en el alumnado cuando este lea, lo hará por satisfacción, por aprender y por cumplir metas propuestas. Mientras que la motivación instrumental (extrínseca) considera la lengua extranjera como un medio y no como un fin en sí mismo, como, por ejemplo, estudiar para aprobar un examen o para obtener un certificado.

Si se tiene en cuenta el hecho de que una lengua se tiene que aprender de forma activa y significativa, es evidente el por qué la motivación en el alumnado es esencial a la hora de adquirirla y, como bien comenta el teórico Howard Gardner (1985), un usuario de la lengua implicado y motivado en su proceso de aprendizaje obtendrá mejores resultados que uno desmotivado y sin interés alguno en ella: “Attitudes and motivation are important because they determine the extent to which the individuals will actively involve themselves in learning the language” (García-Sánchez, p.341).

5. Parte práctica

5.1. Método y procedimiento de la observación en el aula

5.1.1. El grupo y sus circunstancias

Tras haber profundizado en todos los elementos que implica la comprensión lectora, se ha llevado a cabo un estudio sobre cómo se trabaja dicha destreza en el aula de secundaria. Para ello, durante las prácticas externas realizadas en el IES La Laboral, se eligió el grupo de 4.º ESO (B) para poner en práctica una serie de actividades sobre la comprensión lectora, de las cuales se obtuvieron una serie de datos significativos para este proyecto de investigación que se plantearán de manera más clara en el apartado 5.2.

El grupo donde se implementó la selección de actividades que promuevan la comprensión lectora pertenece a un centro con gran diversidad y heterogeneidad en el alumnado, puesto que hay algunos de ellos que provienen de distintos contextos sociales, zonas de la isla e incluso de otros países (p.ej. Filipinas, Italia, etc.). Además, esto se puede apreciar en las edades del alumnado que se agrupan entre los que tienen dieciséis, diecisiete y hasta los diecinueve años, debiéndose estos últimos casos a varias repeticiones a lo largo de las distintas etapas escolares. Sin embargo, no hay ningún repetidor de 4.º ESO (B) en el grupo y, por otro lado, tampoco alumnado con la asignatura o el ámbito lingüístico en Inglés suspendido.

Respecto al género del alumnado, en este grupo las alumnas predominan con más de la mitad del alumnado total (veintisiete), mientras que, en menor cantidad, los alumnos. Aunque se podría considerar un grupo numeroso, existen varios estudiantes que son absentistas desde el inicio del curso (entre cuatro y cinco estudiantes) y, por otro lado, parte del alumnado que de las cuatro horas semanales que tiene de Inglés, falta a una o dos clases. En cuanto al comportamiento, la atención y a la participación en las actividades en el aula, dicho grupo destaca por ser hablador y que, de forma general, se distrae fácilmente ante pequeños estímulos como puede ser que alguien toque a la puerta, que el compañero/a de al lado esté hablando, etc. Sin embargo, se puede afirmar que el noventa por ciento del alumnado de este grupo participa diariamente en las actividades o ejercicios en las sesiones, y que alrededor un diez por ciento de alumnado muestra poco interés, rechazo a participar en el aula o dificultades en la lengua inglesa,

hecho que motiva a que no participe. Como se puede apreciar, es un grupo con unas características específicas que van a repercutir en cómo las actividades propuestas para trabajar la comprensión de textos se desarrollarán.

Por otro lado, el nivel de la lengua inglesa en dicho grupo es, en general, bueno donde destaca el alumnado con un nivel más avanzado que el resto debido a que ha estado una temporada en algún país extranjero como, por ejemplo, Canadá. No obstante, existe un número bajo de estudiantes con un nivel inferior al resto del grupo en inglés que necesita más atención individualizada a la hora de dar explicaciones y de realizar ejercicios o actividades, teniendo siempre en cuenta la importancia de promover una enseñanza significativa en el aprendizaje de todo el alumnado.

A pesar de que para la puesta en práctica del trabajo de investigación se propuso recoger toda la información posible del alumnado, de veintisiete estudiantes que figuran en la lista, la media del alumnado que viene generalmente a las cuatro sesiones de Inglés semanales ronda entre los diecinueve y veintidós estudiantes.

5.1.2. Material y situación de aprendizaje

Respecto al material empleado, la mayoría de ellos tienen el libro de la asignatura a su disposición; mientras que para el resto de alumnado que carece de libro se le ha impreso material para que pudiera seguir las explicaciones y actividades programadas de la mejor forma posible.

Previamente, antes de trabajar la comprensión lectora en el aula, se elaboró una situación de aprendizaje que forma parte de la intervención didáctica llevada a cabo en el instituto donde se programó tres sesiones de *reading* donde se trabajase tres momentos concretos de la comprensión lectora: *pre-reading*, *initial reading* y *rereading* por medio de una serie de actividades específicas para momento. Sin embargo, debido a las circunstancias de la semana en las se iba a dedicar estas tres sesiones, fue imposible hacerlas de forma continua como se había programado en un principio. En otras palabras, los pasos de la prelectura (*pre-reading*) y en la lectura analítica (*initial reading*) se pudieron llevar a cabo de forma seguida, mientras que la última actividad de la lectura crítica (*rereading*) se realizó la semana siguiente, sin tener ninguna repercusión aparente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que se basa en una revisión de lo leído en sesiones anteriores para consolidar lo que han aprendido con el

texto propuesto propuesto. Desde la primera actividad de comprensión lectora (*pre-reading*), se le explicó al alumnado el propósito y los objetivos de leer el texto elegido y de hacer una serie de actividades a partir de él, teniendo en cuenta que era un texto obtenido de la unidad del libro con el que suelen trabajar.

Esto implicó que se tomase una serie de decisiones prestando atención al contexto del grupo en la clase de Inglés, que determinó, a su vez, el método escogido para llevar a cabo las actividades sobre la lectura. Antes de empezar la situación de aprendizaje, se terminó el temario de la unidad cinco del libro *Burlington Books New Action ESO 4* y, por consiguiente, la siguiente unidad, la seis, *What a Crime*, se debía trabajar por medio de actividades teniendo en cuenta su contenido, los objetivos pedagógicos y las competencias clave. Esta unidad trata del tema de la delincuencia, las entrevistas para obtener información, etc., y respecto a la destreza de comprensión lectora, ofrece dos textos de extensión breve, de estructura clara y accesible para estudiantes en el último curso de secundaria, pero con temáticas diferentes. En primer lugar, una lectura histórica (*Great Things From Prison*, Anexo II) sobre el lado positivo de las prisiones, ofreciendo algunos ejemplos de personajes prominentes; mientras que el otro texto propuesto en la unidad es la lectura de *Crime.com* (Anexo I) desde una página web (*slideshow*), acerca de cómo los teléfonos móviles pueden ayudar a controlar la delincuencia y, al mismo tiempo, convertirse en una herramienta peligrosa que utilizan los delincuentes. Si se tiene en cuenta la destacable repercusión que los móviles o la tecnología en general tiene en los adolescentes hoy en día, el tema de la segunda lectura, el que se empleó en las sesiones de lectura, está más relacionado con el contexto, la realidad y los ámbitos personal y educativo del alumnado, por lo que se espera que este se sienta más atraído y motivado a la hora de leerlo y de realizar una serie de actividades.

5.1.3. Organización de las sesiones y método para la obtención de datos

Para el planteamiento de la situación de aprendizaje, se preparó en total catorce sesiones de cincuenta minutos cada una, de las cuales se dedicaron tres a la destreza de comprensión lectora (Anexo V), dejando un intervalo de entre cinco y diez minutos para la realización del cuestionario inicial, previo al comienzo de la intervención didáctica, y del cuestionario final, para cuando se haya concluido con dicha intervención. Por otro lado, se elaboraron unos cuestionarios específicos para las tres actividades programadas

de las tres etapas de la comprensión lectora: *pre-reading*, *initial reading* y *rereading*. Debido a que hubo alumnado con problemas para hacer los cuestionarios (p.ej. conexión a internet), se reservó el aula Medusa en la segunda actividad (*initial reading*) para que, los estudiantes que no pudieron hacerlo en la actividad anterior porque faltaron ese día o porque no podían hacerlos a través de los móviles, pudieran hacerlo y obtener más respuestas en dichos cuestionarios y, así, obtener una visión más completa sobre la lectura y las actividades realizadas.

Las actividades para trabajar la destreza de comprensión lectora se orientaron en su función comunicativa donde el alumnado es el principal foco de atención puesto que este tiene un papel activo en la construcción de conocimiento que se obtiene a partir de la lectura; mientras que, por su parte, el docente actuó como guía en el aprendizaje de los estudiantes, ofreciendo las condiciones y situaciones más adecuadas para que se crease un contexto significativo y motivante en el aprendizaje del alumnado. Como parte de la labor de guía, se le recordó al alumnado la importancia de coger notas/apuntes durante las tres actividades puesto que la información que apuntaron les sirvió para llevarlas a cabo de forma exitosa.

Con el fin de extraer datos sobre la comprensión lectora, se realizaron dos tipos de cuestionario. El primero (Anexo IV), con once cuestiones de opción múltiple, se le dio al alumnado tanto en la primera actividad de comprensión lectora como en la última, puesto que el objetivo era saber lo más posible sobre el cómo, cuándo, cuánto y el dónde lee, y así comprobar el grado de exposición a la destreza de comprensión lectora. El segundo tipo de cuestionario (Anexo III), con cinco preguntas de opción múltiple y una última pregunta abierta, está enfocado más específicamente a las tres etapas de la comprensión lectora, y cuyo objetivo principal era examinar, sobre todo, si las actividades realizadas ayudaron al alumnado a mejorar su comprensión del texto de forma que su aprendizaje haya sido estimulante y valioso.

5.1.4. Las actividades

Para esta intervención didáctica, se programó una serie de actividades para trabajar los tres momentos específicos de la comprensión lectora de forma que el alumnado se sienta motivado y ponga en práctica las estrategias de la destreza.

La siguiente tabla recoge las sesiones, el nombre de la actividad y el tipo de actividad que se trató en los tres momentos anteriormente mencionados:

SESIÓN	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	TIPO DE ACTIVIDAD
<p>1ª Sesión (6/05/19)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realización del cuestionario inicial ➤ Objetivo: Warm-up, conocer y comprobar el conocimiento previo del alumnado acerca del texto propuesto ➤ Brainstorming: advantages and disadvantages of mobile phones ➤ <i>Youtube</i> video about cybersecurity and cybercrime ➤ Realización cuestionario sobre las actividades de esta sesión 	<p>Pre-reading</p>
<p>2ª Sesión (7/05/19)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Objetivo: primer contacto con el texto; la búsqueda de información, las expectativas del alumnado con el texto. ➤ Guided matrix throughout scanning: actions done by criminals and actions done by police ➤ Discussion: what both criminals and police have in common? ➤ Genre: features of a website and differences with a news article ➤ Realización cuestionario sobre las actividades de esta sesión 	<p>Initial reading</p>

<p>3ª Sesión (14/05/19)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realización cuestionario final ➤ Objetivo: la lectura detallada, la mejora de la comprensión y la autoevaluación ➤ Guided matrix throughout scanning: specific information about five items ➤ Five questions to answer about the text ➤ Short summary ➤ Realización cuestionario sobre las actividades de esta sesión 	<p>Rereading</p>
--	--	-------------------------

En lo que respecta a las actividades, las de la etapa que abarca el *pre-reading* han sido enfocadas a conocer y a comprobar el conocimiento previo que el alumnado tiene acerca del tema del texto, empezando por llamar su atención al título y que aporten ideas sobre lo que le sugiere al leerlo. El objetivo de esta primera actividad de *warm-up* es que el docente puede saber cuánto conocimiento previo tienen los estudiantes sobre el tema. Esto permitirá preguntar al alumnado acerca del género textual, si alguna vez se ha enfrentado a un tipo de texto similar (lectura desde una página web, un foro...) y, si es así, sobre qué tema. Una vez hecha esta actividad, se realizó una lluvia de ideas (*brainstorming*) en relación a las ventajas y desventajas de los teléfonos móviles y dar paso a un debate que ayudará al estudiante a sentirse conectado con el texto antes de leerlo. Por lo tanto, esta actividad le preparará para cuando lo lea por primera vez y, posteriormente, comprobar si cumplió con sus expectativas sobre el tema y contenido del texto. En la última actividad de esta primera sesión de comprensión lectora, se proyectó un video obtenido de *Youtube* sobre la ciberseguridad y el cibercrimen, con un repertorio de apoyo visual (imágenes) que contribuirá al mapa mental inicial que desde el comienzo de la actividad han ido desarrollando acerca del texto. El papel del docente en estos primeros pasos hacia la lectura es el de guía y tratar que el alumnado, antes de leer el texto, empiece a obtener las ideas principales del texto (*skimming*), partiendo de los conocimientos previos que pueda tener del tema.

En la segunda actividad de comprensión lectora, se trabajó con el *initial reading* donde el alumnado tuvo su primer contacto con la lectura del texto. Después de leer el texto grupalmente, el docente preguntó si había algún problema con el vocabulario presentado, y al haberlos, se animó al alumnado a que dedujera e infiriera el significado del vocablo para poder conocer su significado a través de hipótesis de comprensión. Uno de los recursos más empleados en esta parte de la comprensión lectora es la denominada *guided matrix*, la cual aportará al estudiante una estructura organizada del texto a través de la búsqueda de información que hay en él. En el caso de esta actividad, se le pidió al alumnado que buscara detalles relevantes (*scanning*) acerca de acciones con las que los teléfonos móviles podrían ser herramientas poderosas para los delincuentes y, por otro lado, acciones en las que la policía, con ayuda de estos aparatos tecnológicos, puede ayudar a controlar y parar la delincuencia. Al terminar la búsqueda, el alumnado debía reflexionar sobre qué aspectos tienen en común los delincuentes y la policía cuando emplean un teléfono móvil, confirmando así posibles predicciones que el estudiante ya haya pensado. En este punto, se puede apreciar la labor comunicativa de la destreza de comprensión lectora porque se trata de una interacción entre el texto y el lector, el cual está constantemente construyendo nuevo conocimiento a partir del previo y negociando significados con las ideas que expone el texto.

Aunque en el *pre-reading* se comentó el género textual de la lectura de forma breve, en el *initial reading* también se planteó una actividad relacionada con el tipo de texto y sus características (crime.com, HOME, FAQ, etc.) y la diferencia que habría entre una página Web y un artículo de periódico. Esta actividad ayudó al alumnado a reflexionar acerca del tipo de texto del *reading* seleccionado, la estructura y la organización discursiva, lo que tuvo repercusión positiva en la comprensión del mismo.

En la última actividad, el *rereading* es el paso más importante en la comprensión lectora, puesto que sirve “para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos en la comprensión” (Solé, 1993, p.8). Además, es en esta etapa en la que el alumnado puede “evaluar su propia comprensión, autorregulando este proceso, con autopreguntas sobre el texto” (González *et al*, 2010, p.6). En otras palabras, se trata de una revisión y verificación de lo aprendido en las actividades previas y es esencial para consolidar la comprensión del texto a través de una serie de actividades para esta etapa de la destreza en comprensión lectora.

Para empezar, el alumnado realizó una *guided matrix* utilizando la técnica del *scanning*, puesto que tenían que buscar información específica acerca de cinco elementos mencionados en el texto (p.ej. huellas dactilares). Esto favoreció a que comprendieran mejor el texto confirmando conocimientos que ya habían adquiridos en las actividades anteriores. La segunda actividad estuvo basada en contestar cinco cuestiones acerca del texto, sacadas del libro donde los estudiantes también tenían que responderlas, no solo buscando información específica, sino incluso debían prestar atención a las implicaciones que una pregunta podría tener, analizando e interpretando el contenido del texto. Por último, se les pidió que hicieran un resumen breve en cuatro o cinco líneas sobre qué iba la lectura propuesta que se trabajó en las tres actividades. De este modo, el docente puede comprobar si el alumnado comprendió correctamente el texto como para poder resumirlo de manera breve, autónoma y, al mismo tiempo, regulando su propio aprendizaje.

5.2. Resultados obtenidos

Tras haber puesto en práctica las actividades dedicadas a la comprensión lectora, se obtuvo datos expositivos y orientativos para esta investigación en acción. Estos resultados se vieron sujetos a las características del grupo y a los imprevistos ajenos a la planificación inicial, tal y como se describirán a continuación.

Como se mencionó anteriormente, en el plan de la situación de aprendizaje se contempló tres sesiones continuas de comprensión lectora (Anexo V). Sin embargo, la última actividad de comprensión lectora se realizó una semana después de la segunda actividad. Este imprevisto no tuvo repercusión en las actividades planeadas para dicha sesión, puesto que el momento de *rereading* es una constatación de que se ha entendido correctamente el texto. Por otro lado, el tiempo que se previó para dar a cada actividad fue de cincuenta minutos, dejando cinco o diez minutos como máximo para la realización de los cuestionarios puesto que hubo alumnado que tenía dificultades para poder hacerlos y se tuvo que llevar a cabo una de las actividades (*initial reading*) en el aula Medusa del centro para que todo los estudiantes pudieran participar en los cuestionarios.

En relación a la participación, en el cuestionario inicial y final, en los que se trata preguntas generales acerca de la lectura, veintidós estudiantes realizaron el inicial,

mientras que en el final solo lo hicieron diecinueve de ellos. La diferencia de estudiantes que participaron en dicho cuestionario también se pudo observar en los cuestionarios sobre los tres momentos de la comprensión lectora, puesto que en las actividades de *pre-reading* y su respectivo cuestionario se obtuvo dieciocho respuestas; mientras que en la actividad de *initial reading* fueron veinticinco estudiantes los que participaron. Esto, además, se debe a que en la segunda actividad (*initial reading*) hubo una pequeña parte del alumnado que tuvo que rehacer el cuestionario de *pre-reading* por los problemas e imprevistos ajenos a esta investigación que antes se mencionaron.

En la última actividad de la destreza de comprensión lectora (*rereading*), solo participaron diez estudiantes y, aunque el absentismo estuvo presente en todas las actividades, en esta última se apreció mayormente, lo que hizo que no se pudiera recoger tantos datos como se pretendía. A pesar de este hecho, los datos obtenidos fueron significativos para este trabajo de investigación, puesto que al tener un carácter orientativo y expositivo, este ofrece información esencial para el análisis y la propuesta de mejora.

6. Análisis de los datos obtenidos

En este apartado del trabajo de investigación, se analizará los resultados obtenidos de los cuestionarios realizados en las tres actividades, comparando los datos orientativos más relevantes para esta investigación y así poder extraer conclusiones al respecto. Para ello, se va a tener en cuenta tres parámetros de los cuestionarios realizados en cada actividad de comprensión lectora: la motivación o el interés por la lectura, el nivel de comprensión lectora y el uso de la lengua inglesa en cada actividad. La razón de la elección de estos parámetros se debe a que, en el caso de la motivación por la lectura, este trabajo ha analizado en profundidad en anteriores apartados dicho aspecto de la destreza; mientras que el nivel de comprensión hará referencia a las estrategias empleadas en las actividades que harán que el alumnado, al emplearlas, obtenga un entendimiento del texto más significativo. Por último, aunque no se ha comentado en profundidad el uso del inglés en el aula de secundaria, se debería tener en cuenta este factor, puesto que, parte del alumnado, puede no estar acostumbrado a emplear la lengua extranjera con frecuencia y tiene dificultades a la hora de leer un texto escrito en

dicha lengua repercutiendo, por lo tanto, en su hábito de lectura y en su motivación a la hora de leer en inglés.

6.1. Datos derivados de las actividades de *pre-reading*, *initial reading* y *rereading*

Para empezar con el análisis, se ha escogido el parámetro de **la motivación o el interés por la lectura** atendiendo a las respuestas dadas en cuatro preguntas de los cuestionarios específicos para cada actividad (Anexo III):

1. ¿Te ha gustado la actividad?
2. ¿Te gustaría hacer más actividades como estas a la hora de leer un texto?
3. ¿Te ha despertado el interés en la lectura?
4. ¿Te ha ayudado la actividad a comprender el texto?

De las gráficas que se muestran a continuación (pregunta número uno, Anexo III), se puede extraer el grado de aceptación por parte del alumnado. Si las actividades realizadas fueron motivantes para el alumnado, existe una predisposición para volver a realizarlas y para hacer otras actividades parecidas a la hora de trabajar la destreza de comprensión lectora.

1. Porcentaje de alumnado que le ha gustado o no las actividades realizadas en las tres sesiones.

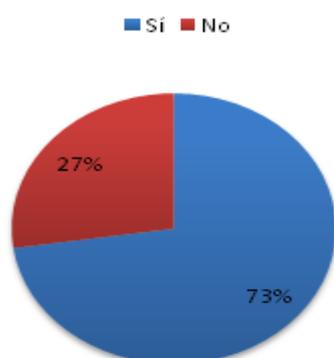


Gráfico 1.1: Actividad 1

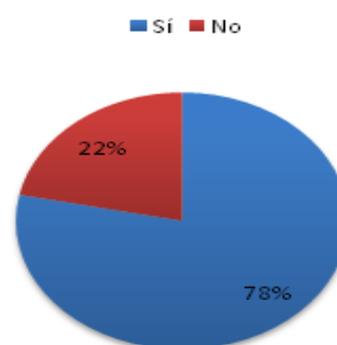


Gráfico 1.2: Actividad 2

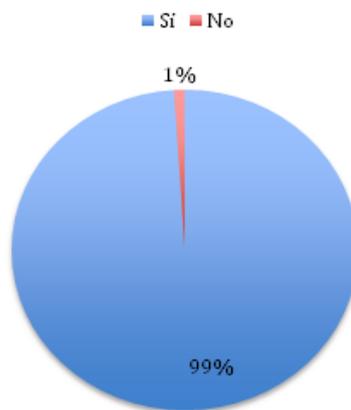


Gráfico 1.3: Actividad 3

Como se puede observar en los gráficos 1.1, 1.2 y 1.3, las actividades propuestas para cada sesión han tenido éxito, puesto que le han parecido interesantes al alumnado a la hora de trabajar la comprensión lectora. Respecto al resultado del gráfico 1.3, cabe destacar que solo participaron diez estudiantes, puesto que el resto no acudió a clase de Inglés ese día, por lo que es evidente que en dicha gráfica a la mayoría del alumnado le gustó las actividades y, como se comentará más adelante, fueron innovadoras para ellos.

Si las actividades le han gustado al alumnado, se sentirá inclinado a repetir y tener con más frecuencia actividades como las realizadas en las tres sesiones, y este hecho se puede apreciar en los datos obtenidos en la pregunta número cinco (Anexo III).

2. Porcentaje de alumnado que quisiera hacer o no más actividades como estas a la hora de leer un texto.

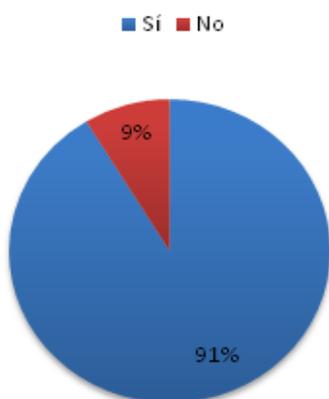


Gráfico 2.1: Actividad 1

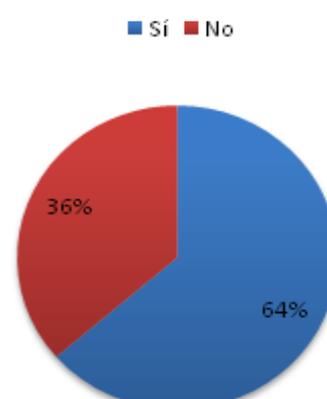


Gráfico 2.2: Actividad 2

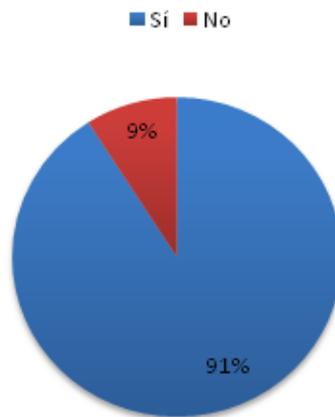


Gráfico 2.3: Actividad 3

En la pregunta abierta del cuestionario hecho en cada actividad, concretamente en la de *pre-reading* (actividad 1), se pregunta al alumnado qué fue lo que más y lo que menos le gustó de las actividades realizadas, y se aprecia cómo las consideran innovadoras, dinámicas y útiles para una mejor comprensión del texto (por ej. trabajar el vocabulario presente en el texto) como bien comenta uno de los estudiantes en dicha pregunta:

[...] prefiero hacer este tipo de actividades antes de leer un texto ya que no estamos acostumbrados a hacerlas y creo que es una manera más eficaz de ir quedándose con el vocabulario e ir teniendo una idea del texto para luego ir entendiéndolo más fácil.

Otro aspecto que destacaron en la pregunta abierta fue la elección del tema, puesto que si es llamativo y relacionado con su realidad cercana, el estudiante se sentirá más motivado y comprometido con la lectura y lo que esta destreza de comprensión lectora implica.

El gusto por la lectura forma parte de la motivación que el alumnado puede sentir sobre ella cuando se enfrenta a un texto, por esta razón es fundamental analizar los resultados obtenidos en la pregunta 3 en relación al interés por el hábito lector. Esto es así porque el estudiante tiene que ver la lectura como un aspecto significativo tanto desde el contexto educativo como el personal. Además, lo que se pretende con crear dicho hábito lector en la vida del estudiante es que perciba la lectura más allá de la obligación que puede llegar a sentir en leer unos libros en el ámbito educativo sino que la consideren como algo que “contribuye y enriquece la comprensión de la vida y,

también, el conocimiento del mundo facilita la comprensión” (Prieto, García y Serradell, 2013, p.309) y, por otro lado, que cuando tengan un texto, lectura, etc., “sientan el deseo de hacerlo de manera espontánea y sistemática” (García, Estevill y Hechevarría, 2018, p.1). Debido a esto, es fundamental que, para que la comprensión lectora mejore, se promueva un gusto por la lectura en el alumnado, quien estará predispuesto a leer si considera que esta es llamativa y significativa para él o ella:

El deseo de leer es el factor más poderoso para formar y desarrollar el hábito lector y se logra mediante la asociación de esta actividad al placer, a la satisfacción y al entretenimiento. Aunque el sujeto sepa leer si no siente el deseo de hacerlo, no desarrollará el hábito lector. (García *et al*, 2018, p.3)

Las siguientes gráficas presentan los porcentajes del alumnado que ha sentido que su gusto o interés por la lectura se ha despertado, o no, en las actividades dedicadas a estas (pregunta número uno, Anexo III).

3. Porcentaje de alumnado al que se le ha o no despertado el interés por la lectura

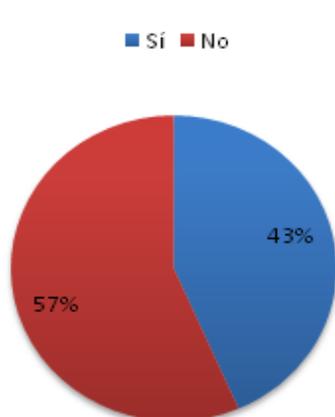


Gráfico 3.1: Actividad 1

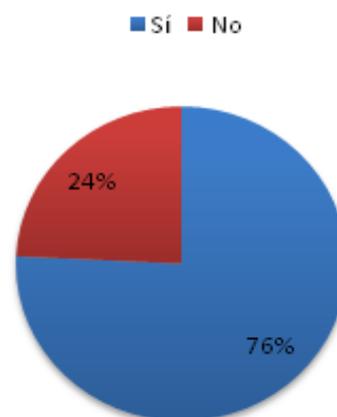


Gráfico 3.2: Actividad 2

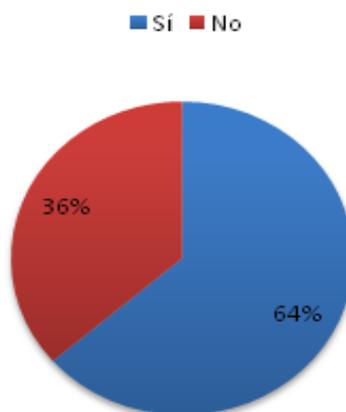


Gráfico 3.3: Actividad 3

En las gráficas 3.1, 3.2 y 3.3, se puede ver cómo el interés por la lectura ha ido despertando en el alumnado de forma ascendente, puesto que desde la actividad primera hasta la tercera, aumentó progresivamente, a pesar de que en esta última ha bajado un 12 %. No obstante, es significativo que desde la primera actividad de comprensión lectora, *pre-reading* (Actividad 1) se haya conseguido que un 43 % del alumnado despierte su gusto por la lectura en dicha actividad, y que las actividades realizadas le hayan parecido útiles, beneficiosas y de su interés. Como bien lo define el diccionario electrónico *WordReference*, el hábito es “una destreza” y “una práctica diaria” de una actividad o acción que se repite con constancia, y una vez que el gusto por la lectura haya surgido en la vida del estudiante, este buscará y creará oportunidades para dedicar tiempo a la destreza de comprensión lectora.

El segundo parámetro de interés para esta investigación es cómo **el uso de estrategias lectoras ayuda a una mayor comprensión del texto**. En esta pregunta (pregunta dos, Anexo III) del cuestionario, el alumnado debía tener en cuenta cómo las actividades realizadas, orientadas a fomentar el uso de dichas estrategias, le ayudaron a entender mejor el significado del texto. Como se comentó y analizó en apartados anteriores, las estrategias cognitivas y memorísticas, las metacognitivas y las sociales y afectivas son las que forman parte del acto comunicativo e interactivo que se produce entre el lector y el texto y con las cuales se espera que el alumnado mejore su destreza de comprensión lectora.

4. Porcentaje de alumnado que ha comprendido mejor el texto a través de las actividades

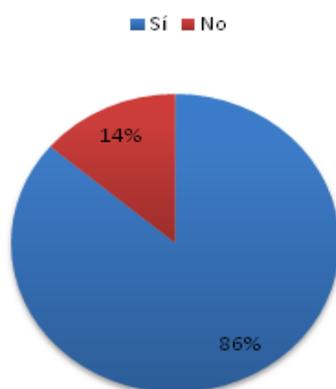


Gráfico 4.1: Actividad 1

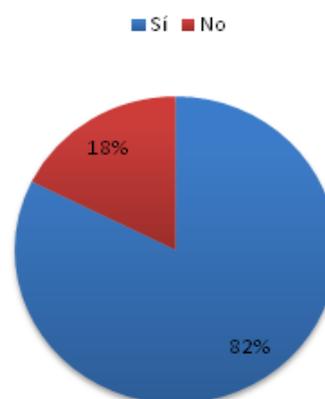


Gráfico 4.2: Actividad 2

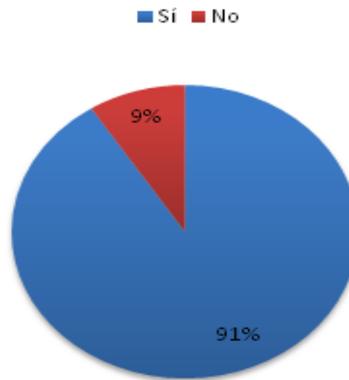


Gráfico 4.3: Actividad 3

Como se aprecia en los resultados obtenidos en dicha cuestión, a la hora de implementar una serie de actividades, es primordial que el docente ayude y guíe el alumnado para que desarrolle y utilice las estrategias de comprensión lectora. Esto es así puesto que si lo que se pretende es que el alumnado aprenda a ir más allá de una lectura superficial, es necesario que este sea un lector activo que interactúa con el texto. Además de que el alumnado sepa partir de conocimientos previos, construir los nuevos y crear aprendizaje de las lecturas que lee. Los autores García, Estevill y Hechavarría (2018) comentan en su artículo esta idea de trascender la lectura superficial y crear el hábito por la lectura para que, progresivamente, el estudiante sea capaz de manejar su propio aprendizaje autónomamente, a través del uso de estrategias de comprensión:

[...] hay que garantizar que no se desvíe hacia una mecanización lectora, lograr que trascienda a una comprensión automática cada vez que se lea. Esta comprensión automática de la lectura no resulta una acción inconsciente, sino que al comprender de manera automática un texto, aquel control consciente que participó en el desarrollo de la habilidad ha alcanzado un mayor nivel al establecer una relación entre lo leído y las experiencias personales. (2018, p.2)

Jack C. Richards (2006) afirma que la elección de unas actividades y situaciones de aprendizaje que fomenten el uso y la puesta en acción de la lengua inglesa, es decir, desde su función comunicativa, ayudará al usuario de la lengua a mejorar su nivel de dicha lengua, de manera que sea capaz de ser su propio regulador del proceso de aprendizaje, marcarse objetivos, aprender de los errores, etc. El uso de la lengua inglesa en las actividades realizadas en las tres sesiones hizo que se emplease la función comunicativa, no solo entre el lector y el texto, sino, además, entre los estudiantes a la hora de negociar significados y debatir acerca de posibles ideas presentes en el texto, puesto que como Richards (2006) comenta: “Meaningful communication results from

students processing content that is relevant, purposeful, interesting, and engaging” (p.23). En otras palabras, el alumnado, al sentirse motivado e interesado por la lectura escogida, está predispuesto a usar la lengua inglesa para comunicar ideas, opiniones, dudas, etc., que van a repercutir en una mayor participación en las actividades propuestas y en obtener mejores resultados en cuanto a la comprensión lectora se refiere.

En el último parámetro, los datos obtenidos en la pregunta número tres (Anexo III) sobre **el uso de la lengua inglesa**, concretamente en la actividad 2 (*initial reading*), son bastante reveladores, puesto que, como se puede apreciar en la gráfica 5.2, el 44% de alumnos usó el inglés poco. Es decir, no participó de forma activa en todas las actividades propuestas que están orientadas, sobre todo, a la expresión e interacción oral. Es interesante comparar este resultado en la actividad 2 con los datos obtenidos en la misma sesión, en las preguntas relacionadas con si les gustó o no las actividades de esta sesión (pregunta número uno, Anexo III); si se comprendió o no el texto mejor con las actividades (pregunta número dos, Anexo III) y si se despertó el gusto por la lectura (pregunta número cuatro, Anexo III). Se puede comprobar cómo los datos recibidos de cada pregunta están relacionados entre sí, puesto que existe una relación entre el alumnado al que no le gustó las actividades, ni estas les ayudó a comprender el texto y tampoco les despertó el interés por la lectura. La razón detrás de esta relación reside en el hecho de que dicho alumnado empleara poco la lengua inglesa en las actividades, puesto que, desde un principio ya existen factores (por ej. interés, motivación, etc.) que afectarán a su participación en ellas.

5. Porcentaje de alumnos que empleó la lengua inglesa mucho o poco en las actividades

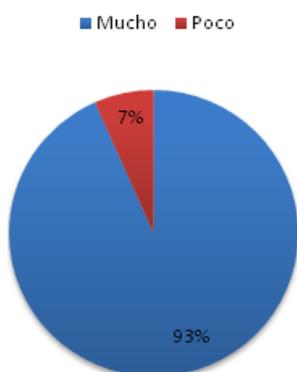


Gráfico 5.1: Actividad 1

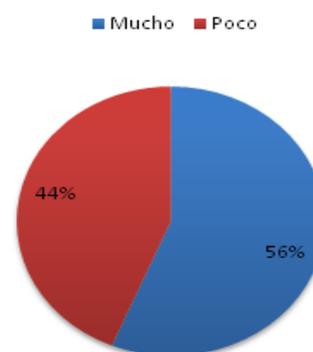


Gráfico 5.2: Actividad 2

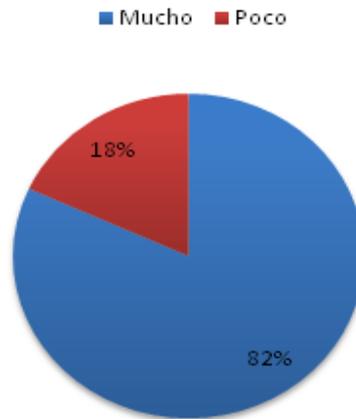


Gráfico 5.3: Actividad 3

6.2. Datos derivados del cuestionario inicial y final

En este apartado del análisis de los datos obtenidos, se va a analizar y a describir **las semejanzas y diferencias encontradas en la realización del cuestionario inicial y final**. Hubo una participación en el cuestionario inicial de veintidós estudiantes, mientras que en el final participaron diecinueve, lo que hace que los resultados obtenidos sean también orientativos y expositivos. Dicho cuestionario contiene una serie de preguntas orientadas a recabar datos acerca del estudiante como lector y la lectura en sí, tanto desde el contexto educativo como desde el personal de cada alumnado. En ellas, el estudiante responde a temas como, por ejemplo, la frecuencia con la que lee; el tipo de lectura que le gusta y sobre qué le gustaría leer en clase; el método a la hora de realizar una actividad de comprensión lectora, etc. Estos resultados sirven para observar la evolución que ha habido con el grupo elegido desde el inicio de la primera actividad (*pre-reading*) y tras realizar una serie de actividades innovadoras y motivantes respecto a la lectura terminando con la última actividad (*rereading*).

Para empezar este análisis, se va a comentar la pregunta (número cuatro, Anexo IV) sobre cómo afrontan una actividad de *reading* de manera habitual en el aula. La respuesta más destacada fue la que hace referencia a la lectura grupal (en gran grupo) y no individualizada de los textos que se suelen proponer de manera habitual en el aula. Atendiendo a las características del grupo de 4.º ESO B, mencionadas anteriormente, el hecho de leer un texto al mismo tiempo hizo que el alumnado se concentrara más en la lectura, puesto que si se hubiera leído individualmente, algunos estudiantes puede que no lo hubieran leído o no hubieran prestado la misma atención que al leerlo grupalmente. Por otro lado, existe otra semejanza entre cómo se enfrentaban a la

destreza de comprensión lectora y cómo lo hicieron durante las tres sesiones que se dedicaron a esta, puesto que en la cuestión de cada cuánto tiempo aproximadamente se realiza un *reading* en el aula, el porcentaje más alto fue a la respuesta de que se trabaja un texto cada unidad del libro. En la puesta en práctica que se hizo durante las tres clases, al igual que como lo solían hacer en otras sesiones, solo se trabajó un texto de comprensión lectora por unidad, aunque hubiera sido provechoso haber tenido más tiempo para trabajar otro tipo de lecturas y obtener más resultados sobre esta destreza.

En segundo lugar, cuando se analizaron los resultados obtenidos del cuestionario inicial y final, resultó significativa analizar la pregunta número cinco (Anexo IV), en relación a cuánto se trabaja la comprensión lectora a través de actividades de *reading* en casa. Puesto que, en el cuestionario inicial, entre las opciones posibles para responder dicha pregunta, la opción más destacada con un 43 % de votos fue que el alumnado trabaja fundamental la comprensión lectora en el aula, como se puede observar en la siguiente gráfica 6.1.

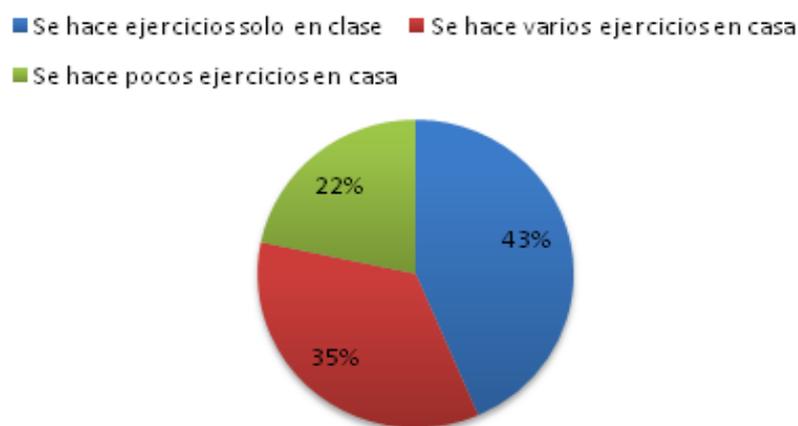


Gráfico 6.1: cuestionario inicial

Sin embargo, durante las tres sesiones no se pudo mandar actividades para que los estudiantes hicieran en casa y que el docente tuviera constancia del trabajo autónomo e individual del alumnado también en el contexto personal. Es importante que, una vez se haya fomentado el gusto por la lectura en el alumnado, este le dedique tiempo e interés fuera del contexto educativo, puesto que tiene que ser capaz de autorregular su aprendizaje en la lectura de textos y emplear las diferentes estrategias lectoras. Estas van a ayudar al alumnado a que siga aprendiendo y a que obtenga enseñanzas de lo que lee, en un primer momento, con la ayuda del docente, quien como guía tiene como objetivo “enseñar a construir como condición para su uso autónomo e independiente”

(Solé, 1996, p.16) y, por lo tanto, el alumnado no solo será un lector activo en el aula, sino en otros ámbitos como es el personal.

Otro centro de interés para esta investigación ha sido, desde el comienzo del análisis de los datos obtenidos, el hábito lector en el alumnado, es decir, el grado de motivación que este siente cuando tiene un texto ante sí. En la pregunta, número siete (Anexo IV) realizada en el cuestionario inicial y final acerca de la cantidad de veces que ellos leen en la lengua inglesa, es significativo ver el aumento de la dedicación a leer en inglés desde el cuestionario inicial (gráfico 7.1) hasta el cuestionario final (gráfico 7.2) puesto que se puede apreciar cómo el gusto por la lectura ha aumentado de forma considerable durante las tres sesiones. Esto ha repercutido en el tiempo que le dedican a leer en dicha lengua. Como se ha comentado anteriormente, el hábito, gusto y dedicación a leer necesita una rutina y, para ello, el alumnado tiene que acostumbrarse paulatinamente a leer en la lengua inglesa y, además, a poner en práctica las estrategias lectoras que le ayudarán a entender mejor el texto: “el hábito lector se desarrolla con la constancia: Hay que estimular a los educandos a que lean sistemáticamente, el hábito de lectura se desarrolla leyendo todos los días” (García *et al*, 2018, p.3).

Ambos gráficos (7.1. y 7.2.) muestran claramente la progresión que ha habido en cuanto a lecturas en inglés se refiere, puesto que sólo un 21 % leía en la lengua extranjera todos los días y un 13 % no leía casi nunca, mientras que en el cuestionario final un 42 % lee todos los días y ninguno de los estudiantes considera que no lee casi nunca en inglés.

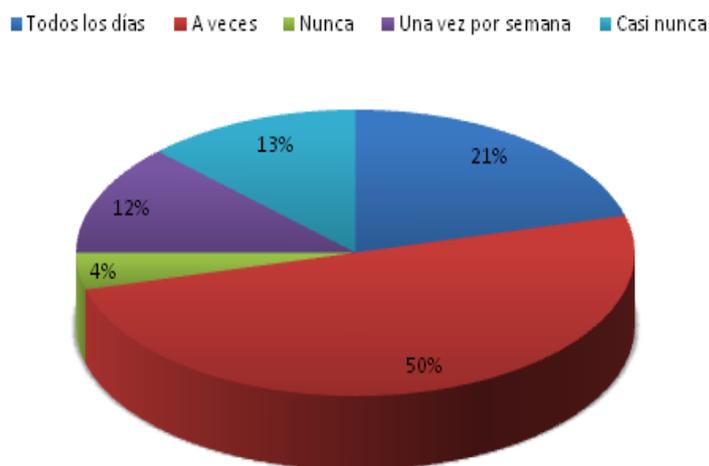


Gráfico 7.1: cuestionario inicial

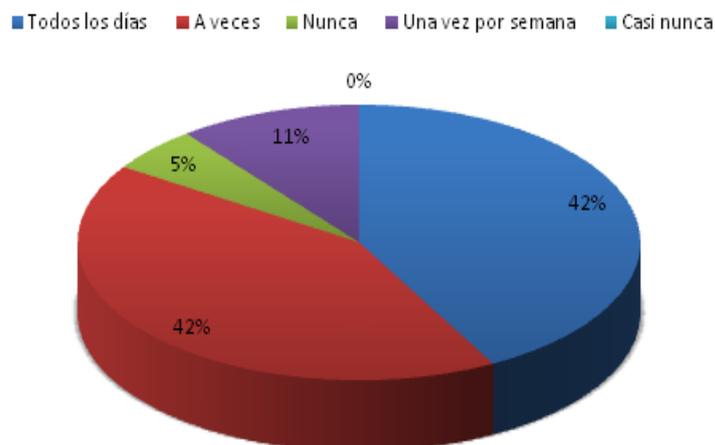


Gráfico 7.2: cuestionario final

Un aspecto fundamental cuando se trabaja la comprensión lectora, es que el alumnado sienta la necesidad y la motivación para leer, puesto que es la base para poder mejorar en dicha destreza y que vaya más allá del contexto educativo como bien menciona Labrada y Abreu (2004, p.4) citados por García *et al* (2018):

[...] es preciso plantearse actividades motivacionales que toquen la fibra del sentimiento, único modo de despertar una actitud investigativa y lectora que trascienda los límites del aula y se convierta en una cualidad importante que marque la personalidad de cada individuo. (p.7)

La pregunta que el docente se debe hacer así mismo en su labor en la enseñanza es, ¿qué es lo que motiva a mi alumnado a la hora de leer? Uno de los aspectos que considerar en la respuesta a esta cuestión es el uso de las nuevas tecnologías y la relación que guarda con la comprensión lectora. Es innegable que las nuevas tecnologías se han establecido en la vida del alumnado, tanto educativa como personal y esto ha repercutido en que los adolescentes, generalmente, se sientan atraídos por estos aparatos. Al sentirse motivados empleando los diversos recursos y oportunidades que el uso de los teléfonos móviles les ofrece, existirá una mayor inclinación, esfuerzo y atención a lo que se está leyendo (p. ej. el texto electrónico) (Cervantes, Mejía y Guerrero, 2017, p.53). Gracias a estos aparatos, el estudiante tiene acceso a diferentes tipos de textos que le permitirán aprender conocimientos con los cuales no entraría en contacto desde una perspectiva más tradicional de lectura (los libros) y, por otro lado, el profesorado puede hacer uso de los móviles para crear actividades motivantes y significativas para el alumnado, el cual se siente cómodo y acostumbrado a utilizarlos:

Una de las tareas del docente es aprovechar al máximo las aplicaciones digitales existentes y diseñar actividades nuevas con propósitos didácticos que capten la motivación del alumno; es decir, actualmente es posible utilizar recursos digitales existentes y, además, desarrollar nuevos diseños orientados a los dispositivos móviles y a los requerimientos socioculturales y tecnológicos actuales, de tal forma que permitan la comunicación ubicua y la interacción entre el recurso tecnológico y el alumno. (Cervantes *et al*, 2017, p.54)

Como bien se comenta en la cita anterior, tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje tienen que adaptarse a las innovaciones educativas orientadas a hacer de la formación escolar y personal del alumnado motivante, significativa y contextualizada. Por esto no es de extrañar que en la pregunta número 8 (Anexo IV) realizada en el cuestionario inicial y final acerca de dónde suele leer el alumnado, la opción con un porcentaje más alto haya sido la lectura a través de los teléfonos móviles, tablets y otros aparatos tecnológicos:

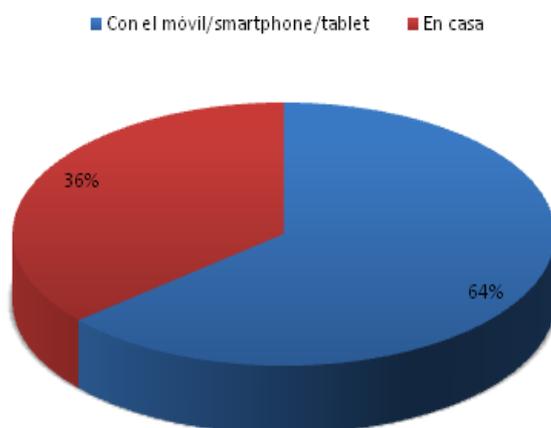


Gráfico 8.1: cuestionario inicial

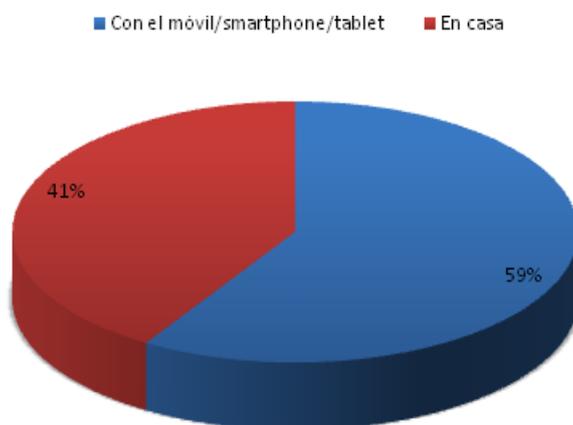
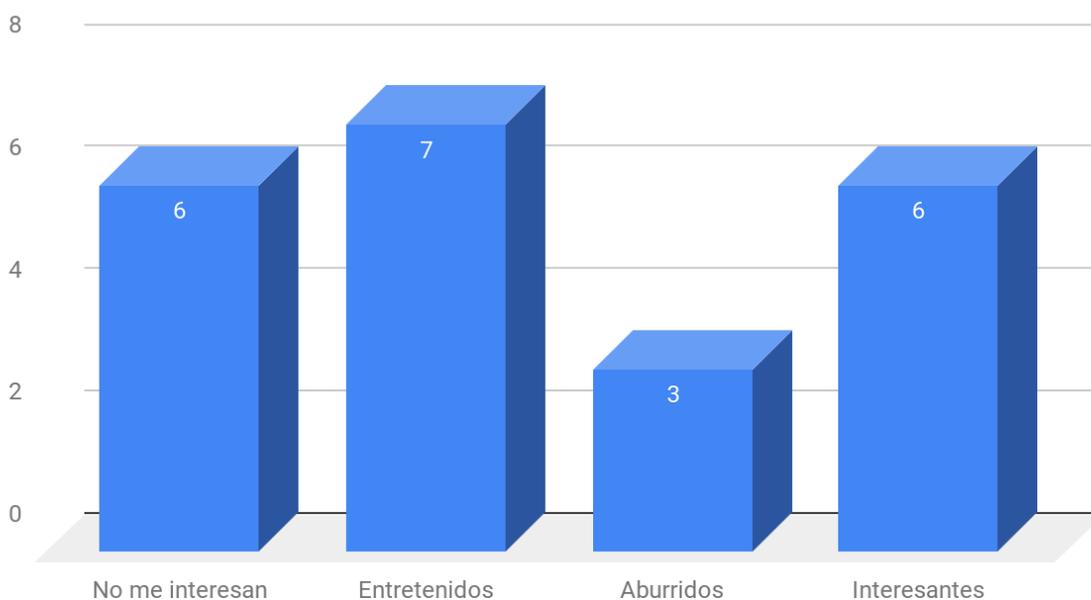


Gráfico 8.2: cuestionario final

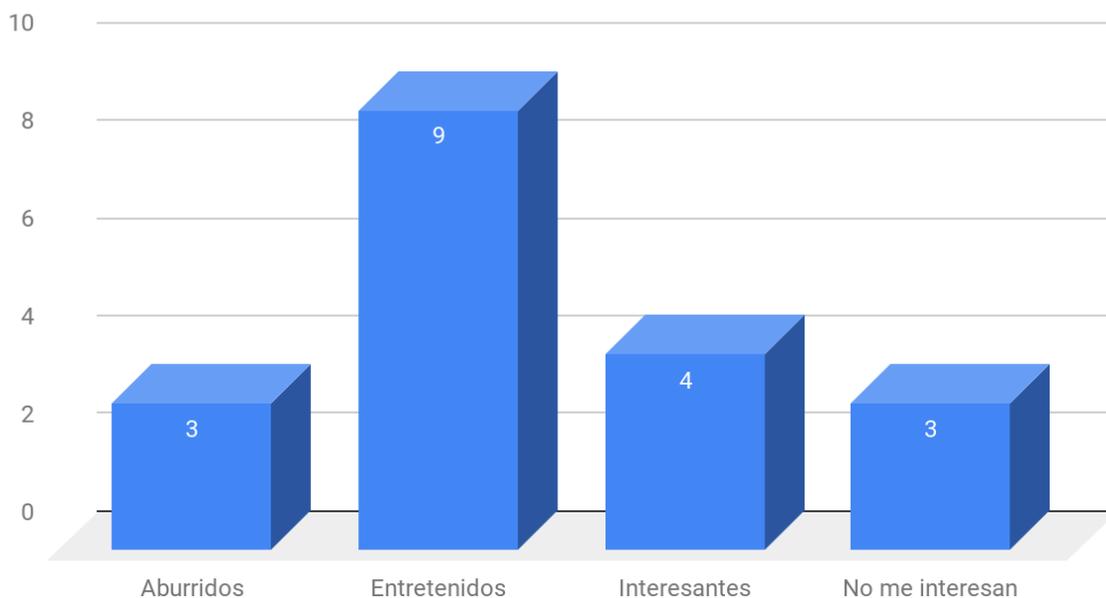
En el comentario de Dávalos (2016) citado por Cervantes *et al* (2017) sobre cómo las nuevas tecnologías pueden impulsar el gusto por la lectura, este afirma que “la interacción y el interés que despiertan las tecnologías móviles conforman una motivación intrínseca para captar la atención del alumno” (p.57). Es este tipo de motivación que, analizado en anteriores apartados, donde nace el gusto por la lectura y si el alumnado suele leer frecuentemente usando los móviles, se debería de tener en cuenta para crear situaciones que favorezcan la lectura por interés y no por un sentimiento de obligación por parte del alumnado.

En esta última parte del análisis de los resultados obtenidos, es interesante analizar los datos recuperados de las preguntas en relación a la opinión del alumnado sobre las lecturas que se leen en clase de Inglés. En la pregunta número nueve (Anexo IV), las opciones dadas al alumnado para responder dicha cuestión están más encaminadas a lo que piensan de las lecturas en clase (p. ej. aburridas, entretenidas, etc.); mientras que la pregunta número once (Anexo IV) está más orientada a que el alumnado comentase los tipos de textos de forma general (p.ej. le gustan mucho, poco, etc.). Se observa una evolución significativa desde el cuestionario inicial hasta el final en estas dos preguntas realizadas, tal y como se puede apreciar en los siguientes gráficos:



Cuestionario Inicial, 9- ¿Qué le parece el tipo de textos que leen en clase?

Gráfico 9.1.: Cuestionario Inicial



Cuestionario Final, 9- ¿Qué te parece el tipo de textos que lees en clase?

Gráfico 9.2.: Cuestionario Final

Como se observa en estas dos gráficas, en el cuestionario inicial (gráfica 9.1), a una parte del alumnado (31,8 %) les parece que el tipo de textos que leen en clase son entretenidos; mientras que en el cuestionario final (gráfica 9.2) esta porción de estudiantes a los que les parece entretenidos aumenta hasta alcanzar un 47,4 %, un dato para tener en consideración después de haber planteado las actividades motivantes en sus sesiones correspondientes. En cuanto al alumnado que indicaron en el cuestionario inicial (gráfica 9.1) que las lecturas que leen en clase no les interesan (27,3 %), este cambia cuando se le pasa al alumnado el cuestionario final (gráfica 9.2). Este resultado desciende hasta un 15,8 % de alumnos que no les interesan los textos planteados en el aula.

En segundo lugar, la pregunta número once (Anexo IV) también tuvo un cambio relevante en los datos obtenidos en dicha cuestión, puesto que en el cuestionario inicial (gráfica 10.1) un 31,8 % de alumnos le gusta la lectura de forma general; mientras que en el cuestionario final (gráfica 10.2) este porcentaje aumenta con un 47,4 % de alumnos. En cuanto al alumnado cuyas lecturas en la clase de Inglés le gustan más o menos, en el cuestionario inicial se obtuvo un 36,4 % de votos mientras que en el final se redujo hasta un 15,8 %.

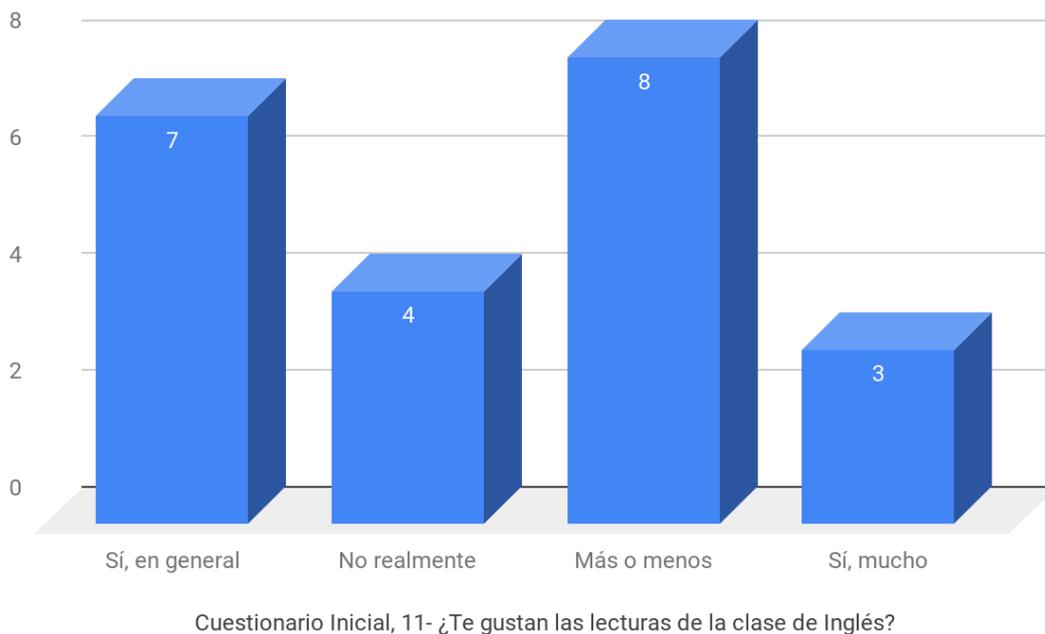


Gráfico 10.1.: Cuestionario Inicial

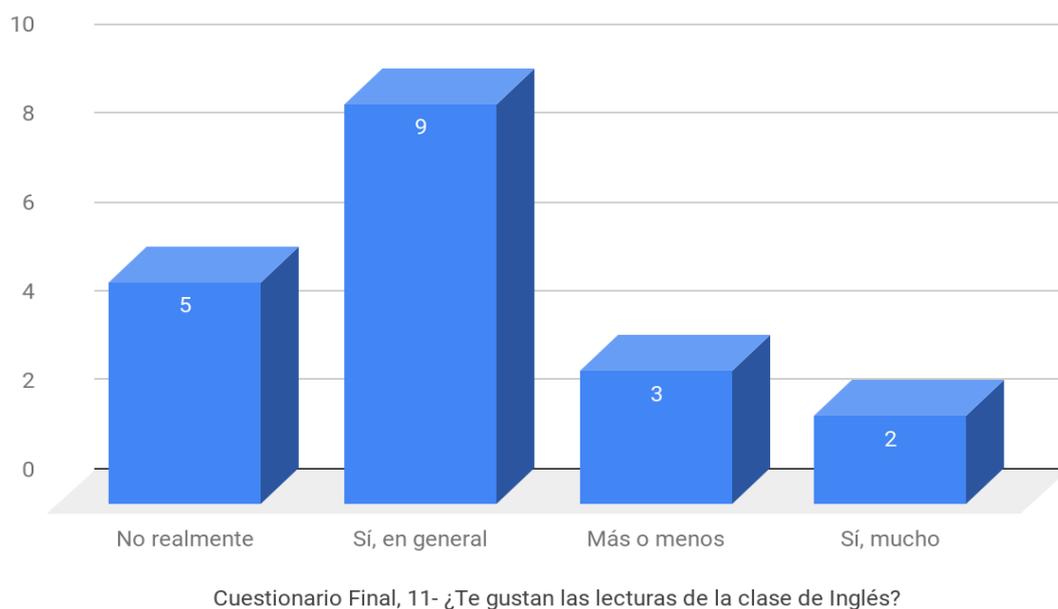


Gráfico 10.2.: Cuestionario Final

Estos datos analizados llevan a la firme conclusión de que unas actividades motivantes y significativas ayudan a despertar el gusto por la lectura en el alumnado, haciendo que este se interese por los textos y por el aprendizaje que puede obtener leyendo.

7. Conclusiones

A través de definir y analizar la comprensión lectora como destreza de la lengua e integrante fundamental de la competencia en comunicación lingüística, se ha podido ir más allá de la visión tradicional que la lectura puede llegar a ofrecer en un primer momento. Como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, la habilidad de leer en la lengua inglesa, inferir en la información, analizarla, contrastarla, construir nuevos conocimientos, etc., no solo lleva a que el estudiante mejore su destreza de la comprensión lectora, sino, además, la comprensión de la vida misma. Esto es así puesto que cuando se lee un texto, está aprendiendo sobre un tema concreto, pero también está participando activamente como agente social y usuario de la lengua inglesa. Este trabajo de investigación ha tratado de exponer la visión más innovadora, motivante e integradora de lo que la comprensión lectora puede llegar a ser en la vida, tanto educativa como personal del alumnado.

La comprensión lectora es un proceso complejo y bidireccional, puesto que leer no implica superficialidad, sino abstracción, contraste, análisis y construcción de lo leído. Por otro lado, está el hecho de que cada lector puede tener diferentes opiniones y darles diversos significados a un mismo texto, de ahí a que leer esté unido al conocimiento previo y a las capacidades metacognitivas del alumnado en cuanto este se dispone a leer un texto. Como bien comentan las autoras Glòria Català Agras, Mireia Català Agras y Encarna Molina Hita (2001): “De la buena selección de libros depende el éxito en la consecución del gusto por la lectura” (p.23). Es el sentimiento de motivación, de satisfacción y de interés lo que va a despertar ese lector que cada estudiante puede llevar dentro de él. Se ha podido demostrar que la labor del docente es fundamental para trabajar la comprensión lectora de forma efectiva y simbólica, puesto que la elección de un texto con un tema interesante para el alumnado, la enseñanza de las estrategias lectoras y la planificación de unas actividades. Todo esto mencionado va a ayudar y facilitar al alumnado a comprender textos en la lengua inglesa que hará de la lectura una experiencia en la que este crecerá como lector, subiendo de nivel paulatinamente, leyendo diferentes textos y aprendiendo conocimientos para su convivencia como ciudadano y como usuario de la lengua extranjera.

Gracias a los resultados obtenidos a través de los cuestionarios realizados para esta investigación, se ha podido ratificar que cada estudiante tiene un lado lector que puede salir a la luz, potenciar ese aspecto que el lector sea consciente de la importancia

que conlleva no solo aprender a leer, sino a aprender leyendo. La razón detrás de esta afirmación reside en que el acto de leer es más que una simple comprensión del significado de las palabras o del texto en sí. Asimismo, el alumnado tiene que comprobar que “la lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del ser humano” (Cassany, Luna y Sanz, 1997, p.193).

Por otro lado, en cuanto a las estrategias de lectura se refiere, es fundamental no solo enseñárselas al alumnado, sino, además, ayudarle para que las aprenda a usar de forma que ellos mismos sean capaces de utilizarlas de forma autónoma y autorregulada, cuando se encuentren con un texto en la lengua inglesa que les cree alguna dificultad de comprensión, análisis, etc.

Respecto a los datos obtenidos en dichos cuestionarios, como se ha comentado, son expositivos y orientativos, puesto que ha habido incidencias por circunstancias ajenas a la voluntad de esta investigación que ha propiciado no recabar los resultados de forma consistente a todos los estudiantes del grupo seleccionado (p.ej. absentismo). No obstante, gracias a ellos, también se ha recopilado información relevante que podría ser objeto de réplica en un futuro sobre una muestra poblacional mayor y en circunstancias menos adversas, en cuanto a participación y asistencia a clase se refiere, para volcar unos datos más allá de la orientación y exposición.

La puesta en práctica de las actividades realizadas en las tres sesiones de comprensión lectora lleva a la conclusión de que el saber elegir una serie de actividades contextualizadas, significativas y motivadoras llega a favorecer el gusto por la lectura en la lengua extranjera en la etapa de secundaria. Esto repercutirá no solo en el contexto educativo del alumnado, sino también en el personal, creando un hábito y una motivación intrínseca por leer.

Lejos de la idea de la lectura tradicional, se puede ver la importancia de fomentar la lectura en el alumnado tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera que está aprendiendo, porque ambos aprendizajes van a repercutir y a favorecer la comprensión lectora de este. El proceso lector es complejo porque, como se ha analizado en esta investigación, implica que el lector sea activo y que interactúe con el texto que tiene delante. Se trata, pues, de una acción comunicativa que conlleva un aprendizaje de lo leído que, tarde o temprano, le será útil en su vida educativa, personal

y laboral. Leer es una forma de participar en la sociedad, es una manera de comunicación con la sociedad en que se vive y sobre todo, sirve para desarrollar el pensamiento crítico y ser autónomo:

Por ello, quien no sea capaz de leer y descifrar el mundo en que se encuentra correrá el peligro de la manipulación; mientras que aquel que desarrolle sus potencialidades lectoras estará en camino de afianzar sus convicciones y pensar por sí. (M.A. Rodríguez, 2007, p.13)

Una de las principales ideas defendidas en este trabajo de investigación es que el gran papel que tiene la comprensión lectora en la vida del alumnado, puesto que esta “no solo sirve para entretener y emplear útilmente el tiempo libre, sino también contribuye a la formación integral de la personalidad y a la preparación del [ser humano] para la vida” (García *et al*, 2018, p.9). Por lo tanto, la concepción de lectura que se ha recalado en este trabajo ha sido la interactiva, la constructivista y la estratégica. Y, como bien afirma el autor Felipe Garrido, (citado por Valencia y Montes de Oca, 2006, p.4) “los lectores no nacen, se hacen”, y es por esta razón por la que el docente debe crear situaciones motivantes y relevantes para fomentar el gusto por la lectura en el alumnado, de forma que cuando lea lo haga por incentivo propio y por interés en aprender conocimiento. También cabe destacar que la destreza de comprensión lectora en la lengua inglesa puede ayudar al alumnado a mejorar en otras destrezas, como la expresión escrita haciendo de su aprendizaje como usuario de la lengua más contextualizado desde un enfoque holístico. Garrido (2004) explica esta visión de la lectura y la escritura: “el gusto del escritor se forma en la lectura, y también el del lector” (p.47). Ambas destrezas son partes esenciales del aprendizaje de una lengua extranjera y se debe saber enseñar y transmitir el lado comunicativo de ambas.

8. Referencias bibliográficas

- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., y Robledo, P. (febrero 2012) Metacognición y comprensión lectora: Conocimiento y uso de estrategias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Vol.2 (1), pp. 195-201. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832339019>
- BOC (2007). DECRETO 127/2017, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2007/113/boc-2007-113-001.pdf>
- BOC (2015). DECRETO 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2015/169/002.html>
- BOC (2016). DECRETO 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Recuperado de http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/secundaria/informacion/ordenacion-curriculo/curriculos_eso_lomce.html
- BOE (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-738-consolidado.pdf>
- Cansigno, Y. G. (junio-noviembre 2010). La experiencia de la lectura en lengua extranjera. *Re lingüística aplicada*. (7). Recuperado de http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art06.htm
- Ernst-Slavit, G.(2001). Educación para todos: La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. *Revista de Psicología de la PUCP*. Vol. 19, (2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531340>

- Fernández, A. G. (2010). *Estrategias de Comprensión Lectora*. Editorial Síntesis, S.A., Madrid.
- García, E. G. (2009). Capítulo 1. Aprendizaje y construcción del conocimiento. *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Madrid: Biblioteca Nueva. pp. 21-44. Recuperado de https://eprints.ucm.es/9973/1/APRENDIZAJE_Y_CONSTRUCCION_DEL_CO_NOCIMIENTO.pdf
- Gardner, H. (2011). *Multiple Intelligences: The First Thirty Years*. Harvard Graduate School of Education. Recuperado de https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/intro-frames-of-mind_30-years.pdf
- García-Herrero, M^a de las Mercedes (2011). Influencia de la Motivación en el Uso y la Elección de Estrategias de Aprendizaje de la Lengua Extranjera. Universidad Pontificia de Salamanca. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3843508.pdf>
- García-Sánchez, E. (n.d.). La Motivación en el Aula de Inglés como Lengua Extranjera. Universidad de Almería. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=530613>
- Garrido, F. (2004). El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores. Ediciones del Sur. Recuperado de <https://epdf.tips/el-buen-lector-se-hace-no-nace.html>
- Hábito. (2005). En: *WordReference.com*. [online] Recuperado de <https://www.wordreference.com/definicion/h%C3%A1bito> [Accessed 22 May 2019].
- Informe Español PISA 2009, OCDE. (2010). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-conescudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd>

- La Lectura en PISA 2009: Marcos y pruebas de la evaluación. (2010)Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid. Recuperado de <http://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-lectura-en-pisa-2009-marcos-y-pruebas-de-la-evaluacion/ensenanza-ciencia-matematicas/13904>
- Macías, M. A (2002). Las Múltiples Inteligencias. *Psicología desde el Caribe*. (10), pp. 27-38. Universidad del Norte Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301003>
- Marco Común Europeo de Referencia Para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid. Publicado por COEDITAN. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- McLaughlin, M. (April 2012).Reading Comprehension: What Every Teacher Needs to Know.*The Reading Teacher*. Vol. 65 (7), pp. 432-440. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/41853051>
- Millington, N. (2016). 10 Pre-Reading Activities. Recuperado de <https://www.eflmagazine.com/10-pre-reading-activities/>
- Orientaciones para el proceso de elaboración y desarrollo del plan de lectura, escritura y uso de la biblioteca escolar. Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Recuperado de http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/centros/asesoramiento_protocolo/guias-orientaciones/publicacion_00667.html
- Osorto-Herrera, M.B. (2009). Aplicación de estrategias de lectura para la potenciación de la comprensión lectora utilizando el texto electrónico como recurso didáctico en el primer nivel superior de Unitec. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, MDC. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/aplicacion-de-estrategias-de-lectura-para-la-potenciacion-de-la-comprension-lectora-utilizando-el-texto-electronico-como-recurso-electronico-en-el-primer-nivel-superior-de-unitec/>
- Pérez, C. (2016). Comprensión lectora desde la transferencia del conocimiento.Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.Recuperado de

<https://ebookcentral-proquest-com.accedys2.bbt.ku.es/lib/bull-ebooks/reader.action?docID=4849732>

Plan de lectura y bibliotecas escolares de Canarias. Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Recuperado de http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/doc/planlecturaBE_Canarias.pdf

Pons, V. (2013). Las Inteligencias Múltiples en los Manuales de ELE. (16). UIMP-Instituto Cervantes. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/16/pons-inteligencias_multiples.pdf

¿Qué es? | Programa de lectura y bibliotecas escolares de Canarias. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/lectura-bibliotecas/quees.html>

Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodríguez, M. A. (2007). Estrategias lectoras dependientes del contenido: propuesta para el trabajo con la obra de José Martí y Simón Rodríguez. La Habana: Órgano Editor Educación Cubana. Recuperado de <http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/4882.pdf>

Ryan, R. M. y Deci, E. C. (enero 2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *The American Psychological Association*. Vol. 55 (1), pp. 68-78. Recuperado de http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanishampsyh.pdf

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Rand, Santa Monica, CA.

Solé, I. (1993). *Estrategias de Comprensión de La Lectura*. “Estrategias de lectura y aprendizaje.” Cuadernos de Pedagogía. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias->

[bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1141-estrategias-de-comprension-de-la-lecturapdf-Vd3sn-articulo.pdf](#)

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. (59), pp. 43-61. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4771137>

Veenema, S. y Gardner, H. (1996). Multimedia and Multiple Intelligences. *The American Prospect*. (29). Recuperado de <https://prospect.org/article/multimedia-and-multiple-intelligences>

9. Anexos

Anexo I: lectura *Crime.com* sacada del libro *Burlington Books New Action ESO 4*

Crime.com

The website for fans and writers of crime fiction

Meet the next stars of the crime world – mobile phones! These popular gadgets play an important role for both sides of the law. On the one hand, they're a major cause of crime.

On the other hand, they help the police solve crime.

How They Cause Crime

Don't worry about friends revealing your secrets. If someone wants to know about you, they can use your phone. Mobile phones help criminals steal personal information. Criminals can hack phone calls, so when you call a bank or shop, the call goes to the criminals instead. People don't know their phones are hacked, so they share personal information during the call. Criminals can also activate your phone's camera and use GPS coordinates to track you. But that's not all. We spoke to a crime expert and he said that criminals could activate the microphone on your phone from far away. He said that they could then hear your conversations. Frightening!

How They Help Solve Crime

Your mobile phone connects to cell towers by sending out signals. It always connects to the nearest tower, so the phone company knows your location. Our crime expert explained that the police were using this information to track criminals. He also said that the police uncovered a lot of evidence on phones because phones saved everything you typed on them.

In the near future, police will use phones to scan groups of people. Our crime expert explained that the same facial recognition technology used in computer games today would then help them compare the faces to a database of criminals. In addition, he said that after they arrested someone, the police would use mobile phones to take their fingerprints. Amazing!

Great Things from Prison

For some criminals, a prison sentence is a chance to start again, and sometimes, a chance to make a difference in the world.

1. Can you imagine cleaning your teeth with a piece of cloth with salt on it? In the 18th century, people in Britain used this method. Then a British man called William Addis went to prison for starting a demonstration. While he was there, he made a toothbrush from bone and hair. After his release from prison, he opened the first toothbrush factory.
2. The famous Iranian author Mahmoud Dowlatabadi was put in prison for rebelling against the Iranian government. While in prison, he wrote the novel *Missing Soluch*. The prison guards said that he couldn't have paper and pens, so Dowlatabadi "wrote" the novel in his head. After leaving prison, he transferred it to paper.
3. In a special programme in a Colorado prison, prisoners train homeless dogs to work as guide dogs for blind children. After murderer Chris Vogt joined the programme, he realised the dogs could help children with other problems, too. In his free time, Vogt started reading about autism, and he told prison officials that he wanted to use the dogs to help autistic children. He developed special training methods, and he worked with the dogs in his prison cell. After receiving one of Vogt's dogs, one child said that he didn't feel afraid all the time and he could now make friends with other children. His teacher said that his schoolwork was improving, too. As for Vogt, he said that he was happy to give something back to society.

Anexo III: cuestionario específico para cada actividad (*pre-reading, initial reading y rereading*)

PRE-READING, INITIAL READING & REREADING SHORT QUESTIONNAIRE

4º ESO B

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:

FECHA:

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS DE FORMA SINCERA SOBRE LAS ACTIVIDADES QUE ACABAS DE REALIZAR

1. ¿TE HA GUSTADO LA ACTIVIDAD?
 - a. SÍ
 - b. NO

2. ¿TE HA AYUDADO LA ACTIVIDAD A COMPRENDER EL TEXTO?
 - a. SÍ
 - b. NO

3. ¿HAS USADO LA LENGUA INGLESA EN LA ACTIVIDAD?
 - a. SÍ, MUCHO
 - b. SÍ, POCO

4. ¿TE HA DESPERTADO EL INTERÉS EN LA LECTURA?
 - a. SÍ
 - b. NO

5. ¿TE GUSTARÍA HACER MÁS ACTIVIDADES COMO ESTAS A LA HORA DE LEER UN TEXTO?
 - a. SÍ
 - b. NO

6. ¿QUÉ TE HA GUSTADO MÁS Y QUÉ MENOS DE ESTA ACTIVIDAD?

Cuestionario inicial y final. Comprensión Lectora

1- ¿Dónde realizas las actividades de *reading*?

- a) En algún manual o libro de clase (Workbook, Student's book,...)
- b) En el aula virtual
- c) En la clase
- d) En casa de tarea

2- En una actividad de *reading*, ¿qué se suele hacer en clase?

- a) Leemos el texto individualmente
- b) Leemos el texto grupalmente

3- Una vez leído el texto...

- a) Hablamos sobre los textos una vez leídos
- b) Hacemos actividades sobre los textos
- c) Hacemos trabajos a partir de los textos
- d) No hacemos nada

4- ¿Cómo afrontas una actividad de *reading*?

- a) Hablamos antes de leer el texto (p.ej. lluvia de ideas)
- b) Leemos directamente el texto
- c) Leemos el texto varias veces subrayando las ideas más importantes
- d) Leemos el texto una vez y resuelven las actividades

5- ¿Cuánto trabajo el *reading* en casa?

- a) Hago varios ejercicios en casa
- b) Hago pocos ejercicios en casa

c) Hago ejercicios solo en clase

6- ¿Cada cuánto tiempo aproximadamente se realiza *reading* en clase?

a) Más de dos veces por tema/unidad

b) Una vez por tema/unidad

c) Rara vez

d) Nunca

7- ¿Cuánto sueles leer en inglés en clase?

a) Todos los días

b) Una vez por semana

c) A veces

d) Casi nunca

e) Nunca

8- ¿Dónde sueles leer también?

a) En tu casa

b) Con tu móvil/smartphone/tablet

c) Desde tu ordenador

9- ¿Qué te parece el tipo de textos que lees en clase?

a) Interesantes

b) Entretenidos

c) Aburridos

d) No me interesan

10- ¿Qué tipo de texto te gusta leer?

- a) Libros de lectura (clásicos, modernos,...)
- b) Cómics
- c) Historias cortas
- d) Revistas, periódicos u otros formatos informativos
- e) Obras sobre personajes famosos o celebridades

11- ¿Te gustan las lecturas de la clase de Inglés?

- a) Sí, mucho
- b) Sí, en general
- c) Más o menos
- d) No realmente

Anexo V: sesiones de comprensión lectora sacadas de la situación de aprendizaje para la intervención didáctica

Pre-reading

9. Week three, lesson 9. Date: 6/05/19					
Activities and exercises for the learning situation					
Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
10 mins	1. In this session, students are going to work on the pre-reading stage of a text taken from the book (page 71) about reading a website. This entire session is dedicated to the pre-reading stage focusing on not only what students might know about the topic cybercrime but also helping the, to build more knowledge about this topic so they can understand better the text in the initial reading.		1. digital book (<i>Burlington New Action ESO 4</i>)	1. Individual activity	
15 mins	2. Firstly, students are asked to read only the title and write down possible ideas about what the text is going to be about (cybercrime, criminals, mobile phones, technology, ...)		2. Youtube video link: https://www.youtube.com/watch?v=NJRY42MfxWw	2. In pairs or in groups of three people	
15 mins	3. Secondly, ask students to discuss and take notes about what they know about cybercrime in pairs or groups of three.		3. rubric for systematic observation	3. Whole group	
10 mins	4. After the discussion, they will write down their ideas using a brainstorming on the blackboard (e.g. hackers, loss of identity, finding out your location etc.)				
	5. Finally, in order to give students a better idea of what the text is about, they will watch a video on Youtube about the dangers of cybercrime and how cybersecurity is helping to stop it. After watching it, they share their ideas with their partner.				

Initial Reading

10. Week three, lesson 10. Date: 7/05/19					
Activities and exercises for the learning situation					
Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
15 mins	1. In this session, students have to work on the initial reading stage of the text presented in the previous session.		1. digital book (<i>Burlington New Action ESO 4</i>)	1. Individual activity	
20 mins	2. Firstly, students are asked to read the text individually and share their opinions about what the main topic is in pairs.		2. rubric for systematic observation	2. In pairs	
15 mins	3. Secondly, students have to complete a guided matrix in which they have to give 2 or 3 examples of how mobile phones can cause crime and how they can help solve crime. Then, students are asked what both criminals and police have in common using mobile phones for?			3. Whole group	
	4. Students are asked to think of the genre of this text. It is a website. They have to write down clues they can tell it is a website (e.g. crime.com , FAQ, HOME, etc.). Afterwards, they are asked the difference between a website and a news article.				

Rereading

Activities and exercises for the learning situation

12. Week four, lesson 12. Date: 14/05/19					
Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
20 mins	<ol style="list-style-type: none"> In this last reading session, students have to work on the rereading stage. Following an activity in page 71 ex. 6 from the book, students are presented a guided matrix with five items and, through scanning, they have to find specific information about why the five items are in the text (a bank, the microphone, the phone company, computer games and fingerprints). Afterwards, they would comment their answers verbally with classmates and the teacher. 		<ol style="list-style-type: none"> digital book (<i>Burlington New Action ESQ 4</i>) rubric for systematic observation 	<ol style="list-style-type: none"> In pairs Individual activity Whole group 	
20 mins	<ol style="list-style-type: none"> Then, students have to answer some questions in which they have to look for specific information. These questions are from ex. 7 from page 71 in the book. Afterwards, they would comment their answers verbally with classmates and the teacher. 				
10 mins	<ol style="list-style-type: none"> Some volunteers are asked to summarize the text and share his/her ideas with the class to see if students understood the text. 				