

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER:
LA COMPRENSIÓN LECTORA
EN BACHILLERATO Y SU
RELACIÓN CON LOS
RESULTADOS ACADÉMICOS

Modalidad de Innovación

Roberto Javier Afonso Yanes

Trabajo tutorizado por la Dra. María José González Rodríguez

Departamento de Filología Inglesa y Alemana

Curso académico: 2020-2021

Convocatoria: julio

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

RESUMEN

En este Trabajo de Fin de Máster, basado en el trabajo de la comprensión lectora, se analizan una serie de datos obtenidos de dos pruebas EBAU y una encuesta realizados por un grupo de 2º de Bachillerato. El objetivo es conocer la percepción que tiene el alumnado sobre su capacidad para comprender lecturas en inglés, detectando los problemas más comunes, así como comprobar si esta comprensión afecta a sus calificaciones. Mediante los datos obtenidos en este trabajo se puede comprobar como la comprensión lectora no afecta únicamente al entendimiento de textos complejos, sino que además influye en la comprensión de los enunciados de los exámenes, afectando a la calificación del alumnado. Por último, en este trabajo también se muestra la preferencia del alumnado por un sistema de enseñanza predecible y estructurado, pues es más cómodo, y son pocos los alumnos y las alumnas que apuestan por un sistema dinámico donde la enseñanza se comparte, y el aprendizaje es autónomo.

Palabras clave: Bachillerato, comprensión lectora (de lectura), EBAU, elementos transversales.

ABSTRACT

In this Master's Thesis, which is based on the work of reading comprehension, I will analyze the data obtained from two *EBAU (Evaluación de Bachillerato de Acceso a la Universidad)* tests and a survey about reading comprehension, that were performed by a group of 2nd of *Bachillerato* students. The objective is to know the perception of the students about their capacity to understand texts in First Foreign Language (English), in order to detect their most common mistakes, as well as testing if this capacity of comprehension affects their marks. By analyzing the data obtained in this Thesis, it can be observed how reading comprehension does not only affect the understanding of complex texts but also influences the comprehension of the headings of the activities. Ultimately, this Thesis also shows the preference of the students for a predictable and delimited system, as students feel more comfortable in it, and few students are committed to a dynamic system where teaching is shared among all students, and learning is autonomous.

Key words: Bachillerato, EBAU, reading comprehension, transversal elements.

ÍNDICE

1. Introducción general	5
1.1 Planteamiento y justificación	5
1.2 Objetivos	6
2. Marco teórico	7
2.1 Introducción	7
2.2 La enseñanza del inglés internacional	10
2.3 Enfoques en la enseñanza-aprendizaje del inglés	12
2.4 La posición y la enseñanza del inglés en España	13
2.5 Conclusiones del marco teórico	17
3. La comprensión lectora	19
3.1 ¿Qué se entiende por comprensión lectora?	19
3.2 ¿Cómo se entiende la comprensión lectora en el marco canario?	23
3.3 ¿Cómo se trabaja la comprensión lectora en el currículo canario?	25
3.4 Datos sobre la evolución de la comprensión lectora	26
3.5 Comprensión lectora en el ámbito del bachillerato	27
3.5.1 Contextualización	27
3.5.2 Observación, análisis de datos, y resultados	28
3.5.2.1 Observación, análisis de datos, y resultados: Primera prueba EBAU	29
3.5.2.2 Observación, análisis de datos, y resultados: Sesión explicativa, criterios de corrección y calificación EBAU	37
3.5.2.3 Observación, análisis de datos, y resultados: Segunda prueba EBAU	40
3.6 Encuesta y observaciones	44
3.7 Conclusiones y propuestas de mejora	55
4. Bibliografía y Webgrafía	60

5. Anexos	63
Anexo I. Prueba EBAU, año 2016-2017, en fase general del mes de julio, ‘Opción A’: “ <i>Better homes for Saharawi refugees</i> ”.	64
Anexo II. Prueba EBAU, año 2019-2020, del mes de septiembre, ‘Opción A’ “ <i>There’s something here</i> ”: <i>teen discovers new planet</i> ”.	67
Anexo III. Criterios de corrección y calificación de EBAU de inglés’ (DUC).	70
Anexo IV. Encuesta.	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Most spoken languages in the world. Ethnologue, 24 th Edition (2021)	7
Figura 2: Percentage of residents who speak English. Ethnologue, 24th Edition (2021)	8
Figura 3: Marco Común Europeo para las lenguas. Comprensión de lectura (2002, p.71)	23

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Resultados de las calificaciones del alumnado (2021). Fuente: creación propia	28
---	----

1. Introducción general

1.1 Planteamiento y justificación

La comprensión lectora ocupa todos los aspectos de nuestra vida actualmente. Tanto la tecnología como el abuso de las redes sociales nos han situado en una vorágine de hiperinformación (término acuñado como *information overload*¹), en la que cada vez es más complejo distinguir lo que es real de lo que no. Debido a esto, hoy más que nunca es fundamental trabajar la comprensión lectora desde las escuelas para crear hábitos de lectura y cuestionamiento de la información en nuestros jóvenes, para así prepararles para el mundo que deberán descifrar, palabra que envuelve aún más significado si tenemos en cuenta que el presente trabajo se centra en la lengua inglesa.

Este trabajo, enfocado en la comprensión lectora (en un rango más amplio de lo que cabe a esperar) se basa en las observaciones realizadas en las sesiones de inglés del último trimestre de 2º de Bachillerato, perteneciente a la rama de Humanidades y Ciencias Sociales. Las características y el frenesí propios de un curso de esta índole en el tercer trimestre condicionaron mi radio de estudio, el cual me habría gustado enfocar a la lectura. No obstante, descubrí a través de los ensayos con exámenes tipo EBAU que la comprensión lectora afecta a otros elementos más allá de los textos, algunos tan básicos y olvidados como son los enunciados de las preguntas, y es ahí, en la comprensión de los mismos, donde encontré más errores que condicionaron negativamente las calificaciones de los alumnos al no responder a las preguntas de la forma que se les pedía, invalidándolas, aunque su contenido fuera correcto.

Por ello, además de recabar datos de los ensayos de exámenes, realicé una encuesta a los alumnos del grupo con el fin de analizar sus metodologías de trabajo, y comprobar si lo que respondían (o lo que creen que es su metodología) coincidía con los resultados y errores de los exámenes.

¹ Hiperinformación/*information overload*: estado de los individuos donde el exceso de información no puede ser procesado, conduciendo a un colapso. Esto es debido a que la información se presenta de forma tan masiva y a tal velocidad, que no puede asimilarse. (Bomann y Jones, 2006)

1.2 Objetivos

Para la realización de este trabajo me propuse una serie de objetivos iniciales con el fin de organizar la información y los procedimientos a seguir. Los cuales son los siguientes:

- Detectar los errores más comunes de los estudiantes a la hora de enfrentarse al análisis de un texto escrito.
- Analizar los resultados de dos pruebas escritas EBAU de Primera Lengua Extranjera: Inglés, realizadas por un grupo de 2º de Bachillerato, especialidad de Humanidades.
- Comprobar si las calificaciones de los estudiantes se ven afectadas por los errores de comprensión que se dan al leer los enunciados de los exámenes.
- A través de una encuesta, recopilar información sobre las mayores dificultades que encuentran los estudiantes cuando intentan comprender un texto escrito, por ejemplo, la falta de léxico específico, además de conocer su percepción sobre el trabajo de la comprensión lectora a lo largo de sus diferentes etapas educativas.
- Comparar los resultados obtenidos en las pruebas y la encuesta para detectar incongruencias entre ambas.

Como mencioné inicialmente, estos son los objetivos marcados para desarrollar el trabajo, no obstante, durante el desarrollo del mismo surgieron otros aspectos a analizar que son descritos en sus secciones correspondientes, y que ampliaron el espectro de enfoques hacia el funcionamiento de la comprensión lectora desde el punto de vista del alumnado de Bachillerato.

Así pues, presento a continuación el marco teórico concerniente a la comprensión lectora, y a los acercamientos hacia la enseñanza-aprendizaje del inglés que cimientan este trabajo.

2. Marco teórico

2.1 Introducción

La enseñanza del inglés como Primera Lengua Extranjera es una de las prioridades educativas a nivel mundial dada la posición de dicha lengua en el marco internacional, pues su uso como *lingua franca* facilita la comunicación entre las distintas sociedades del planeta acercando culturas, creando oportunidades de negocios, y utilizándose como lenguaje común para las ciencias y la tecnología. Esta realidad es palpable a través de los datos recogidos por *The Ethnologue: Languages of the world*, una de las fuentes más importantes a nivel mundial en lo que se refiere al lenguaje, donde se observa la importancia que tiene el inglés de manera internacional. En su vigésimo cuarta edición, emitida en 2021, *Ethnologue* nos muestra, a través de gráficas, el estado actual de las lenguas más habladas y con mayor peso socioeconómico. A continuación, dispongo dos de las gráficas referentes a la información presentada, proporcionadas por esta organización:

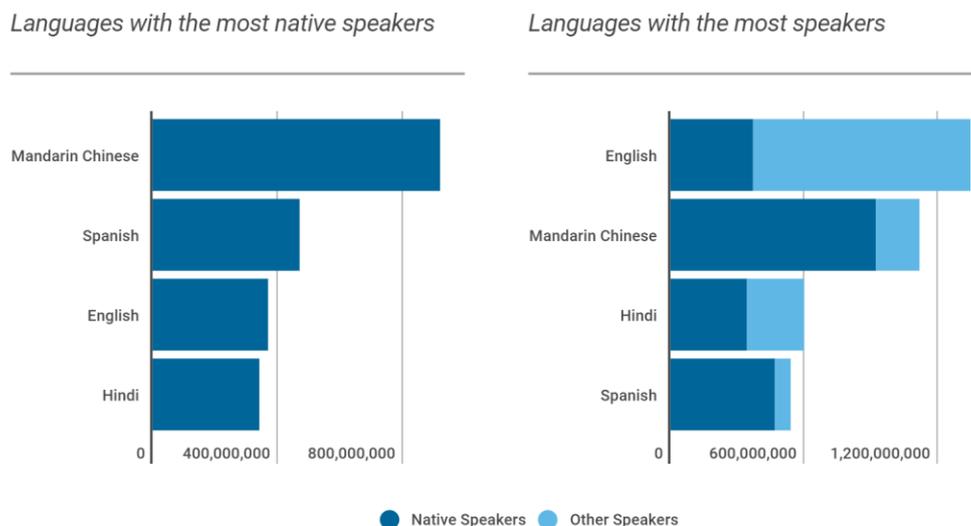


Figura 1 Most spoken languages in the world. *Ethnologue*, 24th Edition (2021)

Como podemos observar en la Ilustración 1, el chino mandarín ocupa la primera posición mundial en cuanto al número de hablantes nativos se refiere, mientras que el inglés ocupa la tercera posición. No obstante, la situación cambia drásticamente en cuanto analizamos la tabla referente al número total de hablantes de cada lengua, pues aquí el inglés ocupa la primera posición de la gráfica, superando el billón de hablantes en el mundo cuando sumamos los hablantes no nativos, los cuales se hallan repartidos por el

globo (Ethnologue, 24th Edition, 2021). Para ilustrar esta realidad, quisiera añadir la segunda gráfica perteneciente a esta organización:

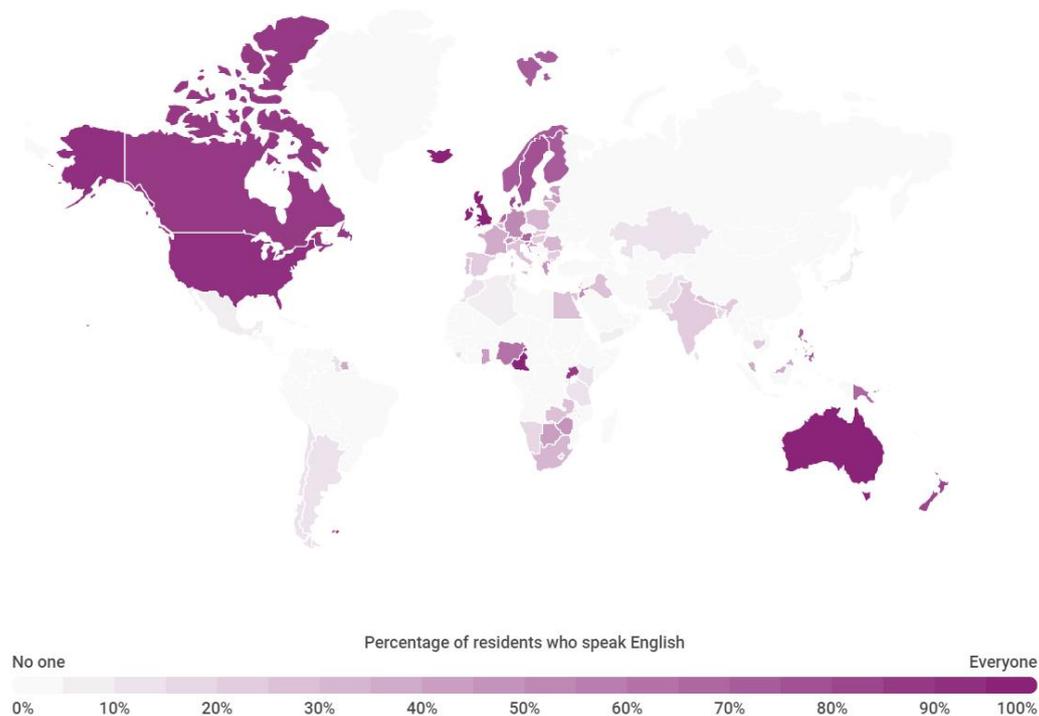


Figura 2 Percentage of residents who speak English. Ethnologue, 24th Edition (2021)

No es de extrañar, por tanto, que en cuanto al mundo académico se refiere, una prueba infalible de la importancia internacional del inglés sea la gran cantidad de periódicos y revistas de prestigio que utilizan el inglés para sus publicaciones. En un artículo publicado por Elsevier (2019), la mayor editorial de literatura científica y médica del mundo, titulado "*¿En qué idioma publico mi artículo?*" *La (incuestionable) hegemonía del inglés*", se expone que 'más de más del 52% de la producción científica mundial se hace en inglés', pero la diferencia es aún mayor si hablamos del campo de la medicina, pues, como continúa explicando el artículo, 'en el caso concreto de las Ciencias de la Salud, [...], el 92,1% de los artículos están escritos en lengua inglesa'. Esta idea es respaldada además por los datos recogidos por otras organizaciones, donde se apunta a la correlación entre el dominio del inglés de un país determinado y el número de artículos publicados en revistas científico-técnicas per cápita, y la inversión en I+D, estando estos factores directamente relacionados (EF EPI, 2020, p. 12).

Utilizando estos datos como ejemplo quiero evidenciar la importancia de un correcto manejo del inglés por parte del alumnado, especialmente de aquel interesado en las ciencias, pues será fundamental que haya recibido una base fuerte y sólida en este idioma si quiere ampliar el conocimiento en su campo, publicar, o investigar con vistas a una proyección internacional. Sin embargo, no sólo el alumnado interesado en la ciencia o la medicina se beneficia del correcto dominio de la lengua inglesa, pues en su conjunto, permite a personas de cualquier rama acceder a formación en el extranjero, obtener becas, u optar a una oferta puestos de trabajo en casi cualquier lugar del mundo, siendo una oferta mucho más amplia que la que tendrían sin dominar el inglés.

Tampoco podemos olvidar el papel que juega en los niveles primarios de la educación, pues permite al alumnado ampliar su riqueza cultural, entablar amistad con otros jóvenes alrededor del mundo de manera virtual, y acceder a un amplio mundo de conocimiento y ocio. En esta línea no podemos obviar la irrupción de las redes sociales en el mundo actual (las cuales juegan un papel central en la vida de los jóvenes de cualquier parte del planeta, y, por ende, de gran parte de la sociedad), que han modificado por completo la manera en la que nos comunicamos, informamos, y aprendemos, generando un gran reto en la forma en la que la enseñanza lidia con esta cuestión en el siglo XXI.

Por todo ello, no es de extrañar que aquellos países donde el inglés no es la lengua materna se esfuercen en proporcionar a sus estudiantes la mejor formación posible en esta lengua. Así pues, la inmersión temprana de los niños y niñas en ella es una prioridad, pues el dominio del inglés será fundamental para su futuro académico y laboral, además de proporcionarles una sólida base para comprender el mundo que les rodea, pues la exposición a la información es tal, que resulta complejo poder distinguir lo que es real de lo que no, como podemos comprobar con la aparición masiva de *fake news* en la web y las redes sociales, el cual es un elemento más entre muchos que refuerza la importancia de trabajar la comprensión lectora como una habilidad fundamental en las escuelas, con el fin de conseguir que el alumnado alcance las etapas superiores del sistema educativo con la mayor capacidad crítica y analítica posible. Por lo tanto, nos encontramos ante un escenario muy amplio de posibilidades y acercamientos a la enseñanza de la lengua inglesa en función de los países involucrados, donde los enfoques varían desde lo más práctico hasta lo más tradicional, y enfatizando aquellas competencias que consideran fundamentales para cumplir con sus objetivos para con sus estudiantes.

2.2 La enseñanza del inglés internacional

Actualmente podríamos afirmar que, de forma general, la enseñanza dentro del contexto occidental (incluyendo la enseñanza idiomas, por supuesto), está avanzando hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje holístico, es decir, que valora un amplio espectro de habilidades y destrezas a la hora de transmitir y/o procesar el conocimiento, y no sólo valorando la capacidad memorística del alumnado, sin comprobar si ha interiorizado y comprendido la materia.

En Europa, esto es respaldado por las organizaciones y tratados internacionales, como las normativas de la Unión Europea referentes a los estándares de calidad para la enseñanza de idiomas en su territorio, o la función del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), pero este entendimiento va más allá de las fronteras de la Unión, pues en función del bloque cultural pertinente, también se observan medidas comunes en cuanto al enfoque y entendimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Por ejemplo, si bien Noruega no pertenece a la Unión Europea, comparte metodologías comunes con el resto de países nórdicos, que en conjunto forman el bloque escandinavo, que aun estando formado por países pertenecientes a diferentes uniones y tratados, presentan los mejores resultados internacionales en cuanto a proficiencia del inglés se refiere. Así pues, tal y como muestran los datos recopilados en el informe sobre proficiencia del Índice EF de nivel de inglés (2020), en esta edición son los Países Bajos los ocupan el primer puesto entre los países clasificados con un nivel de dominio ‘muy alto’, seguidos, como era de esperar, por Dinamarca, Finlandia, Suecia y Noruega respectivamente, los cuales se reñían por obtener el primer puesto en ediciones anteriores.

Pero, ¿Por qué muestran estos resultados tan positivos teniendo normativas distintas, y otros países europeos tienen unos resultados tan ‘negativos’, aun compartiendo normativas? Tanto es así, que la realidad europea se encuentra polarizada entre los estados del norte y los estados del sur, y aunque cada vez se hable mejor inglés en la Unión Europea de media, con países como Francia, que ha mejorado en los últimos años, España e Italia siguen a la cola del resto de países de la UE (EF EPI, 2020, p. 4), situación que también será analizada más adelante en este trabajo.

La respuesta a los buenos resultados de los países nórdicos es una combinación de factores que es interesante considerar. En un artículo publicado en la revista Forbes

(2019), de título: *‘Why Scandinavians are so good at English’*, el colaborador David Nickel apunta a que los principales motivos de esta alta proficiencia son, en primer lugar, la similitud entre sus lenguas: *‘all the [Germanic] languages share some important linguistic features that results in familiarity. For example, the way verbs are conjugated in English is similar to Swedish, Norwegian and Danish’*, lo cual facilita la asimilación del lenguaje. En segundo lugar, el enfoque en las escuelas, pues *‘English is taught in Scandinavian schools from a young age’*, y a diferencia de otras metodologías, donde los alumnos aprenden de memoria estructuras y vocabulario estéril, la enseñanza del inglés se centra en la oralidad, el aprendizaje por práctica y atención al lenguaje de forma dinámica. En tercer lugar, Nickel hace referencia a la importancia de la inmersión cultural temprana, *young Scandis have always been exposed to a lot of international content [...] and unlike many other countries, English shows are almost never dubbed*. Al hecho de evitar el doblaje que no sea estrictamente necesario, Nickel añade la actitud abierta que tienen estos países hacia el aprendizaje de otras lenguas, que son percibidas como un enriquecimiento positivo, y no como un castigo en la escuela, pues a los estudiantes se les enseña a ver el lenguaje como una herramienta útil que abre un gran abanico de posibilidades laborales, además de facilitar la interacción con personas de otras culturas, y ampliar la capacidad para viajar por el mundo.

Pero los países europeos no son los únicos que tienen una alta proficiencia en inglés, pues desde Asia también surgen países clasificados con un nivel ‘muy alto’ de inglés, como es el caso de Singapur, actualmente situado en el décimo puesto de proficiencia (EF EPI, 2020). Los motivos principales, expuestos en el Índice EF de nivel de inglés, son el peso que tienen los mercados asiáticos en la economía mundial, lo que estimula la enseñanza del inglés en los mismos como herramienta para el comercio. En el caso de Singapur, además, su propia historia como parte del Imperio Británico, y la diversidad de su población, hacen que el inglés se convierta en una herramienta fundamental a la hora de comunicarse, por lo que es una prioridad en sus escuelas, las cuales, como las escandinavas, realizan una temprana inmersión de sus alumnos en la lengua inglesa, abordándolo también de forma dinámica, práctica y contextualizada.

Con todo ello, podemos observar que los datos apuntan a que aquellos países donde el inglés se trabaja igual que se trabaja con las lenguas nativas, es decir, por interacción observación y disfrute, en lugar de trabajarse de forma puramente académica, memorizando y reproduciendo sin reflexión ni contextualización. Por el contrario,

aquellos países donde el sistema educativo es más tradicional en cuanto a la enseñanza de idiomas, presentan peores resultados de proficiencia, cuestión que será tratada en mayor profundidad en el siguiente apartado.

2.3 Enfoques en la enseñanza-aprendizaje del inglés

Actualmente nos encontramos ante nuevos horizontes de estrategias y enfoques a la hora de enseñar inglés, horizontes igual de amplio para los alumnos y alumnas que quieran aprender, pues la tecnología permite una amplia gama de recursos tanto para los docentes como para los alumnos (redes sociales, plataformas didácticas, juegos interactivos, nuevos medios físicos como tabletas o pizarras interactivas, posibilidad de conectar con hablantes nativos por la red...). Toda esta nueva gama debe (y está siendo) aprovechada, pues responde además al manejo de las TIC, que es una competencia que forma parte expresa de los currículos vigentes. Si bien por lo general podríamos deducir que la enseñanza se está dirigiendo hacia la fusión con la tecnología, pudiendo percibirse como positivo o negativo según el punto de vista, es innegable que este nuevo enfoque es más activo y contextualizado que los enfoques tradicionales al aprendizaje, pues además promueve la innovación y la renovación continua, siendo menos probable el estancamiento metodológico en las aulas.

Además, los enfoques basados en la interacción dinámica entre el docente y el estudiante, que ya no es una relación unidireccional, sino que permite y fomenta el intercambio de conocimiento en ambas direcciones, la oralidad y la contextualización están ganando terreno día a día, pues no sólo se ha demostrado su eficacia, sino que, además, las leyes educativas persiguen estos modelos como meta, implantando reformas que aspiran a mejorar la relación del alumnado con el inglés. Esta relación bidireccional es explicada por Soler Costa (2007), quien expone que el maestro no debería evaluar el resultado de las sesiones basándose únicamente en el periodo de preparación previo, sino que debe planificar a lo largo de todo el proceso didáctico, comprobando lo que funciona (en forma de evaluación continua), de manera que recibe el *feed-back* necesario para introducir los cambios que sean pertinentes (186). Acogiéndome a la idea del *feed-back* previamente mencionada por Soler Costa (2007), quisiera añadir que en una materia como es la de inglés, es fundamental llegar a conocer las debilidades de cada alumno de tu grupo para poder ayudarle a dar lo mejor de sí, algo imposible sin *feed-back*, el cual podemos conseguir tanto de forma directa en clase, como haciendo uso de las TIC, que

nos permiten hacer encuestas y juegos de los que obtener estadísticas para crear un mapa de nuestro alumnado.

La figura del maestro como guía implica, además, estimular el desarrollo cognitivo de los estudiantes, animándoles a hacer uso de sus conocimientos previos, de tal modo que les permita motivarse y compartir información a través del inglés, esto es, conseguir que el estudiante traspase el esquema recepción (por parte del maestro)-retención, obteniendo así una mayor implicación y autonomía (Soler Costa, 2007). Así pues, se considera este aprendizaje como constructivo, pues el estudiante no sólo se limita a memorizar y reproducir el material que aprende, sino que construye su propio esquema mental con el nuevo contenido, de manera que le es más sencillo interpretar y recuperar esa información en función de lo que considere más relevante y que esté relacionado con sus conocimientos previos, resultando en un aprendizaje [de la lengua] más significativo (Valle et al., 1998).

A través de la información presentada queda patente la tendencia metodológica actual, donde se pone el foco en el alumno y se le intenta motivar para que cree, investigue, y desarrolle su propia forma de asimilar el lenguaje. Aunque aún queda mucho camino por recorrer, considero que esta es la forma más valiosa y significativa de aprender, pues, aunque a veces es necesario memorizar, el lenguaje humano no funciona de esa manera, con lo que, desnaturalizándolo a través de ejercicios de memorización de verbos y estructuras, sólo se complica más el proceso de aprendizaje.

2.4 La posición y la enseñanza del inglés en España

Para analizar la situación actual de la enseñanza en España, quisiera retrotraerme brevemente hacia el primer enfoque educativo del país, el cual se dilató en el tiempo extensamente, estando presente incluso a día de hoy, aunque ya en extinción afortunadamente.

Comenzaré exponiendo, grosso modo, el enfoque más tradicional de la enseñanza como tal, la cual abarca cualquier materia, lo también se aplica a la enseñanza del inglés, para crear una imagen global que explique la situación de esta materia en el sistema actual. Siendo el modelo de enseñanza común hasta mediados-finales del siglo XX para la mayoría de países del globo, basado en la memorística y la repetición, y además especialmente relevante en España y otros países del contexto cultural latino como Italia,

o Portugal (cuyos alumnos, debo destacar, han mejorado enormemente en las dos últimas décadas en sus resultados de proficiencia en inglés, gracias a cambiar sus enfoques educativos, algo que no ha ocurrido en España) ha condicionado firmemente el concepto que tiene el alumnado sobre el aprendizaje.

Para ilustrarlo, empiezo remitiéndome a la explicación que da Esteve en su libro *La tercera revolución educativa* (2003), referente al modelo educativo tradicional ‘de molde’, en el que los niños y niñas ‘aprenden’ a base de repetir lo que se les dice sin cuestionarlo. Esteve lo ilustra de la siguiente manera: ‘el viejo lema de <la letra con sangre entra> bien podría sintetizar los puntos de vista de este modelo educativo [...] si bien hay que reconocer que actualmente [...] está en retroceso’ (2003, Capítulo V, p. 140). Aunque podríamos pensar que este tipo de modelo está anticuado y fuera de lugar en nuestras aulas, pues nos transporta a la imagen de las escuelas españolas de los años 60, mayormente dirigidas por organismos religiosos, lo cierto es que, hasta esa misma década, este modelo fue común en todo Occidente, y no es hasta la aparición de la contracultura en los Estados Unidos en adelante, que se plantea un cambio en la percepción de la enseñanza, concepto que se comienza a introducir en España a partir de los años 80, con la aparición de nuevas metodologías didácticas.

La realidad, y especialmente en el caso del inglés, es que en la actualidad se siguen perpetuando este tipo de situaciones de ‘molde’ en muchos centros educativos. Tanto es así, que probablemente todos recordemos experiencias pasadas en el aula donde, como alumnos, debíamos memorizar largas listas de verbos y estructuras, sin comprenderlas ni trabajarlas de manera práctica desde la oralidad en actividades contextualizadas, tal y como ocurría en aquellas décadas pasadas. Esto genera, en ocasiones, un sentimiento de frustración y desapego hacia el aprendizaje de las lenguas en los y las estudiantes, que actúa en detrimento de su propia formación.

Afortunadamente, también hay cada vez más y más centros que, valiéndose de la ayuda de las nuevas tecnologías (aunque no siempre son necesarias para innovar), se esfuerzan por cambiar el enfoque tradicional de la enseñanza, y abogan por trabajar una amplia variedad de acercamientos al lenguaje en función de los intereses y habilidades específicas de cada estudiante, invitándole a explorar en lugar de limitarse a reproducir contenido, lo cual podemos ver en iniciativas que apuestan por la diversidad lingüística, tales como la instauración de los programas CLIL-AICLE, basados en una metodología bilingüe, tanto a nivel nacional como internacional. Desde el punto de vista del

profesorado, Esteve alega que este proceso de iniciación se produce cuando somos capaces de ilusionar a alguien para adentrarse en un campo nuevo, descubriendo la realidad desde una nueva perspectiva (2003, Capítulo V, p.144).

Si somos capaces de utilizar la ilusión a nuestro favor, podemos diversificar el proceso de enseñanza-aprendizaje para incluirlo en la vida diaria de nuestros estudiantes, aprovechando la realidad sociocultural del momento. Por ejemplo, con recomendaciones sencillas, como invitándoles a ver sus series favoritas en *Netflix* sin doblaje o subtituladas para que presten atención al habla de los actores y actrices, a buscar las letras de las canciones del momento para comprenderlas y practicarlas, artículos y noticias internacionales sobre temas de los que nos percatemos que interesan a nuestros alumnos y alumnas de forma individual (medioambiente, arte, moda, cocina, ingeniería, tecnología...), o recomendándoles obras literarias de autores anglófonos acorde a esos intereses, siempre, por supuesto, guiándoles y recomendándoles material apropiado y seguro, adaptado a su nivel y a su rango de edad.

Por todo ello, no es de extrañar que en 2020 España esté catalogada como uno de los países de la franja de ‘nivel de inglés medio’, concretamente en el puesto 34 (bastante abajo en la tabla en comparación con el resto de países europeos) de los 100 países analizados por el EF EPI. Sin embargo, las causas de esta situación son diversas, y no se encuentran solamente en el sistema educativo, aunque sea este el que soporta la mayor carga de responsabilidad. De acuerdo con un artículo del periódico El País, titulado ‘España perpetúa el mal nivel de inglés mientras otros países mejoran’, se explica hay dos motivos estructurales principales, el primero es el peso del mercado interno en España, relativamente grande, sumado al tamaño de su territorio, superior al de la media europea, lo que permite a su población desplazarse por el mismo sin tener que abrirse al exterior, cuando, por el contrario, ‘los [países] pequeños suelen estar más abiertos al exterior, y sus ciudadanos ven más oportunidades laborales y de otro tipo en el conocimiento de lenguas extranjeras’ (Zafra, 2019). El segundo motivo es más importante, y es el hecho de poseer una de las lenguas más importantes a nivel global, el castellano, hablado por nada menos que 580 millones de personas repartidas por el mundo, convirtiéndolo en el cuarto idioma del planeta por importancia, señala Zafra.

La importancia y fuerza del castellano genera además una importante industria en torno a sí mismo, pues al contrario del caso nórdico, donde por lo general no se dobla a sus lenguas maternas el material audiovisual que llega a estos países, como expuse en el

punto 2.2, en España, apunta Zafra, sí que existe un complejo sistema editorial, audiovisual, y de traducción y doblaje para todo el material extranjero que llega al país. Por tanto, la población se ‘acomoda’ a que el exterior debe adaptarse a ella, en lugar de tener un ‘input’ continuo, algo que no ocurre en otros países, donde la gente, de forma natura, ve más cine y televisión en versión original (Zafra, 2020). Como podemos observar, estos datos explican por qué, al contrario que en el caso nórdico, los estudiantes en España no entienden el aprendizaje del inglés como una llave para abrir puertas hacia el mundo, pues parte del mundo ya está abierto y adaptado lingüísticamente para ellos.

Así pues, desde las instituciones gubernamentales se trabaja para avanzar hacia un proceso de enseñanza dinámico e interactivo, que haga a los estudiantes interesarse por el aprendizaje, y es por ello que se prioriza la atención hacia el espectro de habilidades, destrezas e inteligencias que puede desarrollar cada persona de manera única, respondiendo de forma más realista a la diversidad del alumnado, y con ello, a la diversidad humana. Prueba de esto son los currículos educativos actuales, basados en la normativa europea, como es el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, que establece unos estándares de aprendizaje, haciendo patente la idea del globalismo, la cual es especialmente relevante teniendo en cuenta la posición global del inglés. Además, también se trabajan estas nuevas competencias desde los currículos estatales, que, para el caso de España, se rigen por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), hasta la entrada en vigor de la nueva ley educativa LOMLOE, la cual será efectiva a partir del próximo curso escolar. De la LOMCE parten los currículos de las etapas educativas en el país, como es el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, y del que parten, además, el resto de currículos autonómicos, donde se recogen las especificidades de cada Comunidad Autónoma. En este documento se establece que las competencias básicas que se deben trabajar en educación son las siguientes:

- a) Comunicación lingüística
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- c) Competencia digital
- d) Aprender a aprender

- e) Competencias sociales y cívicas
- f) Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
- g) Conciencia y expresiones culturales

Aparte de las mencionadas competencias, el documento formaliza también una serie de elementos transversales que deben trabajarse en todas las asignaturas de la Educación Secundaria, de las que el inglés no es una excepción, en las que encontramos la **comprensión lectora**, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional. Tal y como se observa, se atiende a una gran variedad de escenarios, desde la habilidad personal para comunicarse, hasta la percepción del mundo a través del entendimiento cultural del mismo, pasando, por supuesto, por el dominio de las tecnologías que marcan el avance de la sociedad contemporánea. Y es desde la materia de inglés que se pueden tratar todos ellos de formas especialmente ricas y diversas, pues el carácter de la misma lo permite, pero debe trabajarse de forma adecuada.

En cuanto a la situación formal de la materia de inglés, tanto la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), como la LEY 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, la establecen en la categoría de Primera Lengua Extranjera, convirtiéndola, por tanto, en una materia troncal general, es decir, que todos los alumnos del sistema educativo español deben cursar esta materia de forma compulsoria durante toda su etapa educativa (desde la educación infantil, pasando por la educación primaria y hasta la E.S.O. o el Bachillerato). Como podemos observar, el sistema educativo español considera fundamental el dominio de la lengua inglesa, tanto es así que está establecida como una de las materias imprescindibles para poder avanzar en el sistema, respondiendo así a las necesidades de la realidad global y plural en la que nos encontramos.

2.5 Conclusiones del marco teórico

Actualmente, ningún país niega importancia del inglés (que es incluso hegemónica en algunos campos) como herramienta fundamental para el intercambio de ideas, el fomento del comercio y la economía, y el desarrollo de la tecnología y la ciencia a nivel global. Es por ello que todos compiten por conseguir formar la base más sólida para que su población sea lo más competente posible en el lenguaje cuanto antes, empezando desde las escuelas.

Aquí, nos hallamos ante un amplio abanico de posibilidades metodológicas y acercamientos a la enseñanza, pues hay países que apuestan por la inmersión temprana en la lengua inglesa, por la emisión de contenido audiovisual sin doblaje, o por la oralidad. Otros apuestan por programas bilingües tardíos, por fomentar el uso del inglés en las universidades o por dar un enfoque tradicional a la enseñanza de las lenguas, tal como se enseñaría cualquier otra materia. En cualquier caso, y aunque tengamos datos oficiales aportados por diversas organizaciones que desvelan los acercamientos al lenguaje más exitosos, no cabe duda de que todos los países del globo se esfuerzan cada año más por mejorar sus datos de competencia nacional en inglés.

No obstante, hay muchos más factores que influyen en los datos positivos o negativos de un país determinado, y es que tanto los factores sociales como los económicos determinan el ritmo de aprendizaje y la calidad del inglés de sus ciudadanos. Por ello, y con el fin de corregir el desequilibrio entre regiones, desde las organizaciones nacionales e internacionales se intenta consensuar una serie de estándares de calidad básicos para partir desde los mismos a la hora de diseñar los currículos estatales. Por ejemplo, estableciendo el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* para los países de la Unión Europea, o creando asociaciones colaborativas entre países para establecer objetivos comunes. Pero podemos ir más allá, y fomentar iniciativas tales como el intercambio de estudiantes para trabajar la inmersión lingüística temprana en contextos reales.

En todo ello, España no es una excepción, por lo que tanto desde el Gobierno Central como desde las Comunidades Autónomas ponen todo su empeño en desarrollar iniciativas y estrategias para mejorar los datos de competencia lingüística en inglés de sus estudiantes, y equipararse a otros países de Europa, pues tristemente, la realidad es que España está a la cola de los países europeos en este aspecto, a pesar de contar con una gran proyección internacional y ser el destino vacacional favorito de muchos otros países. Así pues, y aun teniendo en cuenta los malos resultados generales, es importante destacar que, aunque de forma pausada, España mejora sus datos cada año, lo que indica que las medidas tomadas están surgiendo efecto, pero es necesario arriesgar más y dejar atrás la forma en la que se entiende la enseñanza de lenguas en el país para mejorar los resultados actuales.

3. La comprensión lectora

3.1 ¿Qué se entiende por comprensión lectora?

De acuerdo con la entrada ‘comprensión lectora’, del Diccionario de términos clave de ELE del CVC (Centro Virtual Cervantes), en términos generales, podríamos definir la comprensión lectora como la capacidad, destreza, o habilidad (pues la palabra utilizada para categorizar a la comprensión lectora varía según la institución, el currículum, o autores que la trabajan), que tiene una persona para entender las unidades básicas que conforman el lenguaje escrito, y comprender el mensaje que está leyendo en un texto de cualquier índole. A lo que el Centro Virtual Cervantes añade una serie de factores externos como son: cognitivos, perceptivos, de actitud y psicológicos. Teniendo en cuenta esta información, podemos concluir que la comprensión lectora se da cuando el lector, además de entender las letras, sílabas y palabras presentes en un texto, es capaz de comprender el contenido del mismo, atendiendo al mensaje que se transmite dentro de un contexto determinado.

Pero lo que se entiende como comprensión lectora es ampliamente debatido y expandido por otras instituciones, autores y organismos oficiales, quienes consideran la inclusión de otros aspectos en ella. Por ejemplo, el PIRLS (*Progress in International Reading Study*), un estudio de la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), describe la comprensión lectora como “la habilidad para comprender y utilizar formas lingüísticas requeridas y/o valoradas por el individuo”, pero además contempla la dimensión de los intereses del propio lector, continuando su definición de la siguiente forma, “los lectores son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, participar en las comunidades de lectores de ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para su disfrute personal”, respondiendo a la dimensión de factores externos anteriormente señalada.

Si bien la extracción de significado genera debate en cuanto a la forma y origen de la comprensión, estando en continua investigación, parece haber consenso en que no es un proceso unidimensional, pues varía según la persona y la forma en la que su cerebro procesa y prioriza la información que se le presenta. Como Arándiga (2005) manifiesta, “extraer el significado de un texto es un proceso que se realiza de modo gradual, progresivo y no necesariamente lineal, ya que se producen momentos de incomprensión a lo largo de recorrido lector y momentos de mayor nivel de comprensión” (p. 50),

evidenciando la percepción común en cuanto al transcurso del proceso, pero lo que es más importante, Arándiga (2005) hace una observación en cuanto a la calidad del proceso, pues apunta a los distintos momentos de comprensión existentes durante el mismo.

Aunque se conoce de la existencia de múltiples factores que influyen negativamente en la comprensión lectora general, estando presentes en cualquier contexto, a dichos factores no se les da la importancia que debería dárseles en el contexto educativo mayormente, ya que los estudiantes están influidos tanto por sus características personales, por ejemplo; su situación sociocultural, sus destrezas y aptitudes, la posibilidad de necesidades educativas especiales o de atención educativa, etc., como por los factores externos presentes durante su periodo de formación; el estrés en aumento hacia el final de los trimestres, los elementos del aula (y fuera de ella) que afecten a su concentración, las instalaciones del centro... En conjunto, todos estos factores intervienen en la calidad de la comprensión lectora, que en muchos casos no es adaptada a las necesidades de los estudiantes. Si además tenemos en cuenta que, desafortunadamente, la comprensión lectora suele trabajarse como un elemento secundario (que no transversal, como veremos a continuación), al que no se le dedica el tiempo que se debería aun sabiendo que es una destreza fundamental, el resultado son datos pobres y estudiantes con dificultades en las aulas.

Desde la legislación vigente que rige la educación, la comprensión lectora aparece descrita de distintas formas, pero siguiendo una línea común. Por ejemplo, según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, se expone en el artículo sexto que la comprensión lectora es considerada como un *elemento transversal*, al igual que lo son la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional, las cuales deben trabajarse desde todas las materias, como indica su condición de transversalidad, y tanto en los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria como en los cursos del Bachillerato. Se considera además que tanto la comprensión lectora como el resto de elementos estipulados como transversales se afianzarán durante la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, pues el alumnado deberá haber creado correctos hábitos de estudio e interiorizado el trabajo de manera transversal (u holística), de forma que todos estos conocimientos sean aplicados durante el Bachillerato.

Sin embargo, pude observar como esta ‘creación de hábitos’ puede caer en una mecanización de los procesos, donde los alumnos no dedican tiempo a pensar en ellos ni razonar. Por ejemplo, durante la realización de exámenes, donde los alumnos y alumnas han realizado los modelos de actividades que aparecen en las pruebas con anterioridad, comienzan a hacerlos de manera automática sin haber leído los enunciados primero, generando una serie de problemáticas que serán abordadas más adelante en este proyecto.

Regresando al currículo básico de E.S.O. y Bachillerato, establecido por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, publicado en el BOE, encontramos además una interesante observación sobre la dinámica de trabajo pensada para el alumnado de Bachillerato en cuanto a la comprensión lectora se refiere, la cual se encuentra en el vigesimocuarto punto del Anexo I, dedicado a las materias del bloque de asignaturas troncales, en este caso, a la Lengua castellana y literatura. Aquí se expone que “la lectura de textos diversos y su comprensión **contribuye a la adquisición de destrezas comunicativas**” (Sec.I. p. 357). Siendo evidente que se espera de los alumnos de Bachillerato un análisis más profundo del contenido de los textos, se añade además la expectativa de una comprensión más profesional y amplia de los mismos. En cuanto a la comprensión lectora desde la Primera Lengua Extranjera, materia desarrollada en el trigésimo punto del Anexo I, refiriéndose en este caso a la lengua inglesa, quisiera hacer referencia al Bloque 3: Comprensión de textos escritos, donde se plantea que el estudiante de primero de Bachillerato debe “conocer y saber aplicar las estrategias más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes del texto” (Sec.I. p. 438). Mientras que el estudiante de segundo de Bachillerato, quien debe tener la máxima madurez esperada, debe ser capaz de “identificar las ideas principales, información detallada e implicaciones generales de textos de cierta longitud, bien organizados y lingüísticamente complejos” (Sec.I. p. 444). Poniendo de nuevo en manifiesto la manera crítica en la que los alumnos de Bachillerato deben analizar y trabajar con textos escritos en inglés.

En cualquier caso, existe gran variedad de acercamientos a la comprensión de un texto escrito, según la persona y los objetivos que se tengan para con dicho texto. Por ejemplo, no prestamos atención a los mismos detalles para conocer la temática de un texto, que para reconocer personajes, acciones, o datos concretos, como podrían ser porcentajes, y será la intención tras el texto la que dicte la manera en la que se abordará el mismo. Por ello, actualmente existen una serie de estrategias aceptadas para analizar textos desde

distintos niveles de profundidad, de los cuales se hace un resumen en el Diccionario de términos clave de ELE, referente a la entrada ‘comprensión lectora’, disponible en el Centro Virtual Cervantes (C.V.C.), y desde el que extraigo las siguientes propuestas estratégicas:

1. **Skimming**: consiste en pasar la vista por un texto para obtener una idea general de su contenido; por ejemplo, ‘es así como uno lee el diario’.
2. **Scanning**: consiste en buscar selectivamente datos incluidos en un texto, sin atender a la totalidad de la información. Por ejemplo, ‘cuando alguien busca en su agenda el teléfono de un amigo’.
3. **Lectura extensiva**: se desarrolla al leer textos largos, buscando una comprensión global de la lectura.
4. **Lectura intensiva**: consiste en leer textos para extraer información específica. Por ejemplo, cuando se estudia para un examen a través de un libro de texto.
5. **Lectura crítica**: consiste en leer con el propósito de evaluar el texto, analizando la calidad literaria, la actitud del autor, etc. Un ejemplo sería cuando el profesor lee un ejercicio escrito por los alumnos.

Una vez expuestas las técnicas más comunes a la hora de trabajar con un texto, quisiera aportar información sobre los aspectos más comunes que se tienen en cuenta a la hora de evaluar esta comprensión lectora, de nuevo, extraídos del Diccionario de términos claves de ELE (C.V.C.), si bien estos aspectos pueden variar en función de la intención del docente y el tipo de rúbrica utilizada, no obstante, considero que los puntos más relevantes y generales de la entrada son los siguientes:

1. Leer con fluidez y a una velocidad acorde con su nivel;
2. Deducir el significado y uso de unidades léxicas poco frecuentes;
3. Entender información implícita;
4. Captar el sentido figurado, el doble sentido, la ironía, etc.;
5. Distinguir la idea principal de los detalles secundarios;
6. Discernir entre opinión, conjetura y hecho demostrable o comprobado. (C.V.C. comprensión lectora).

Por último, quisiera mostrar la clasificación que se hace desde el MCER para establecer los niveles de competencia lingüística de los usuarios, que, para esta ocasión, como cabe esperar, es la referente a la comprensión lectora, y las habilidades que debe dominar cada usuario para ser considerado como A1, A2, B1, B2, C1 o C2.

COMPRESIÓN DE LECTURA EN GENERAL	
C2	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.
B1	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.
	Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
A1	Es capaz 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.

Figura 3. Marco Común Europeo para las lenguas. Comprensión de lectura (2002, p.71)

Así pues, en este apartado se resumen los aspectos generales referentes a la comprensión lectora desde autores, diccionarios, organismos oficiales internacionales y legislación vigente, que serán utilizados en el desarrollo del contenido durante el resto del presente documento.

3.2 ¿Cómo se entiende la comprensión lectora en el marco canario?

Según el Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, el fomento de la lectura es uno de los principios fundamentales que rigen las etapas de E.S.O. y Bachillerato, así pues, encontramos que en esta etapa educativa se debe “lograr que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en el alumnado hábitos de lectura, de estudio y de trabajo” (p. 2304). Partiendo de ello, el enfoque dado a la lectura y a su comprensión surge de la combinación de la LOMCE, el

MCER, y la normativa autonómica canaria que rige los currículos de las etapas educativas, la cual incluye las especificidades del territorio canario.

Al igual que establece la LOMCE, el marco canario considera la comprensión lectora un **elemento transversal** que debe trabajarse desde todas las asignaturas, estando presente en la totalidad del currículo, además de figurar como un estándar de aprendizaje evaluable. En el Plan de lectura y bibliotecas escolares de Canarias, un documento marco donde se recogen las propuestas de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias para fomentar y trabajar la lectura y su comprensión, se establece como se debe abordar esta cuestión de la siguiente manera:

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura deberán formar parte explícita del Proyecto Educativo del Centro, de las programaciones didácticas de las distintas áreas o materias y de la práctica cotidiana en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, en cada una de las áreas o materias se deberá concretar qué estrategias se van a utilizar para coadyuvar al progreso de la competencia lectora y del hábito lector y definir qué objetivos, contenidos y criterios de evaluación, relacionados con la lectura, se van a aplicar o potenciar. (Plan de lectura y bibliotecas escolares, p. 20)

Como podemos observar, la atención y el entendimiento de la lectura deben ser trabajados de forma explícita y detallada desde todas las materias, así como desde los propios centros escolares y formativos. Además, la propia Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, detalla en sus bases que todo elemento, competencia, o estándar trabajado en las aulas debe estar basado en una serie de cualidades comunes como son garantizar un sistema educativo de calidad, respetando las singularidades de Canarias y cimentado en el respeto a la diversidad, los valores democráticos, la cooperación y la pertenencia a una economía global (pp. 21140 a 21141).

Por último, quisiera mostrar la siguiente reflexión expuesta en la introducción de la Primera Lengua Extranjera en el 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, pues considero que transmite más de lo que se ve a simple vista: “actualmente es más sencillo, significativo y eficaz aprender un idioma extranjero y su cultura mediante películas, series, redes sociales, intercambios comunicativos con sus hablantes, etc.”. En mi opinión, con estas palabras queda patente la intención metodológica que pretende seguir el Gobierno de Canarias, basada en el dinamismo y la realidad social actual, desde todas las competencias.

3.3 ¿Cómo se trabaja la comprensión lectora en el currículo canario?

Tal y como expuse en apartados anteriores, el currículo canario, estando descrito en el 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, responde al currículo básico marcado por la LOMCE, pero contemplando las especificidades del archipiélago canario, contextualizando el contenido, además de detallar en profundidad todos aquellos aspectos que no pueden ser cubiertos por la LOMCE, por ser competencia autonómica. Respecto a la lengua inglesa (Primera Lengua Extranjera), el currículo canario también considera las propuestas y recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas a la hora de establecer las pautas de trabajo. Esta materia, además, figura como Materia Troncal General, al igual que en el currículo básico, siendo impartida en cualquier rama de la enseñanza como obligatoria, respondiendo a la disposición establecida por la LOMCE.

Una vez situada la materia dentro del currículo canario, y señalando que me centraré en 2º de Bachillerato, pues es el curso que ocupa este trabajo, me dispongo a señalar las consideraciones presentes hacia el desarrollo de la comprensión lectora. En principio, la comprensión lectora, o de textos escritos para el Bachillerato, se encuentra en los criterios de evaluación 6 y 7, presentes en el Bloque de aprendizaje III, del ya mencionado Decreto 83/2016, de 4 de julio.

En el criterio 6, donde se considera al alumno como agente social, se trabajan las siguientes competencias: Comunicación Lingüística (CL), Competencia Digital (CD) y Competencia Social y Cívica (CSC). En este criterio se analiza la capacidad del alumno para comprender ideas principales, información detallada e información general en textos escritos, preferiblemente auténticos, de cualquier carácter concreto o abstracto, siendo especialmente relevantes los artículos web, información en folletos, noticias, anuncios, etc., esperándose, a este nivel, que el estudiante sea capaz de trabajar un texto complejo de carácter técnico si se encuentra dentro de su ‘campo de especialización’. Además, el uso de las TIC está implícito en este proceso.

El criterio 7, donde se considera al alumno como aprendiente autónomo, trabaja las siguientes competencias: Aprender a Aprender (AA), Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE). En este criterio se analiza la capacidad del estudiante para aplicar las estrategias aprendidas para comprender el sentido, la información y los puntos

generales que dan sentido al texto, a partir de lo cual, se espera que el estudiante sea capaz de extraer información e ideas y opiniones tanto implícitas como explícitas, además de los matices del texto, como podrían ser el humor o la metáfora. Todo ello bajo la responsabilidad de ocuparse de su propio aprendizaje, es decir, siendo este trabajo de carácter autónomo. El estudiante debe ser capaz de responder y generar hipótesis si se le pregunta acerca del texto trabajado, además de compartirlas de forma ordenada y clara.

Como podemos observar, se hace hincapié en el trabajo autónomo, la reflexión crítica y la atención al detalle en esta etapa, si bien es fundamental haber asentado cuestiones básicas como la comprensión de ideas generales o específicas tales como reconocer el tema, identificar el léxico, y reconocer los elementos que organizan el discurso (Decreto 83/2016, de 4 de julio).

3.4 Datos sobre la evolución de la comprensión lectora

Para tratar la evolución de la comprensión lectora, me remitiré principalmente a los datos recopilados por el PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora), edición del 2016, pues es la edición más reciente en la que participó España, ya que la siguiente edición se celebrará en 2021-2022, respondiendo a un ciclo de cinco años. PIRLS se basa en la capacidad de reflexionar sobre textos escritos, y utilizarlos como herramienta (PIRLS, 2016. p. 14), y es por ello que aporta interesantes análisis sobre los resultados obtenidos.

Al contrario de la información relativa los informes de proficiencia en inglés, donde había una clara correlación entre los países con sistemas educativos más dinámicos y actualizados y el aprendizaje, si observamos los datos de eficiencia en cuanto a la comprensión lectora se refiere, los datos son más dispares, mostrando que los estudiantes de todos los países muestran problemas con la comprensión lectora, de hecho, ningún país en esta edición llegó al Nivel Avanzado expuesto en el estudio. En cualquier caso, sí que hubo países cuyos alumnos alcanzaron el Nivel Alto de comprensión lectora, estando en el podio Rusia, Singapur e Irlanda, España, situada en el modesto Nivel Intermedio, se sitúa en el puesto 26 de los 50 países muestra. Además, la puntuación de España (528 puntos), está por debajo de la media de la UE (539 puntos. En esta ocasión, se repiten patrones de rendimiento medio-bajo en comparación con la UE, con los datos expedidos por otras organizaciones como la EF EPI en cuanto a la proficiencia en inglés.

Esta situación en la que España se mantiene a la cola de sus vecinos invita a reflexionar sobre el sistema educativo y las metodologías vigentes, y también sobre la relación entre una capacidad de comprensión lectora baja (por falta de trabajo de la misma, o bien por utilizar un enfoque erróneo, pero no por falta de capacidad del alumnado, pues por lo que pude comprobar, cuando se les consigue involucrar en las asignaturas son muy eficientes), y los resultados medios-bajos en otras materias. En cualquier caso, cabe destacar que el PIRLS apunta a una ligera mejoría de España respecto a años anteriores, destacando que la proporción de alumnos rezagados en comprensión lectora es de un 3%, un punto por debajo de la media europea (4%), y que además ha aumentado ligeramente el gusto por la lectura (PIRLS, 2016. p. 125)

En cuanto a la situación en Canarias, de nuevo encontramos datos negativos, pues nuestra Comunidad se encuentra a la cola del país en cuanto a la comprensión lectora, así, según un artículo publicado por el periódico El Día, el informe PISA 2019 coloca a Canarias como la cuarta comunidad (empezando por el final) con peores datos en lectura y comprensión lectora (Europapress, 2020). Así pues, es evidente que tanto el sistema educativo canario como el español en general, necesitan, como mínimo, una revisión profunda y detenida reflexionando sobre los puntos débiles de los mismos, y, por supuesto, replantearse la manera en la que se trabaja una destreza tan fundamental como es la comprensión lectora.

3.5 Comprensión lectora en el ámbito de Bachillerato

3.5.1 Contextualización

Con el fin de realizar este trabajo, recogí una serie de datos relacionados con la comprensión lectora durante mi período de prácticas externas en el IES Teobaldo Power, mi grupo muestra fue un grupo compuesto por 21 estudiantes de 2º de Bachillerato, quienes se preparaban para las pruebas EBAU, de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. Para ello analicé los errores más repetidos por los alumnos a la hora de realizar exámenes EBAU, y si esos errores estaban o no relacionados con la lectura. Además, realicé una encuesta a los alumnos con preguntas para conocer su percepción acerca de como se trabaja esta destreza durante la secundaria (incluyendo el Bachillerato), y así poder comparar los resultados de la encuesta con los resultados de las pruebas EBAU.

3.5.2 Observación, análisis de datos, y resultados

El procedimiento fue el que se detalla a continuación. La última semana del segundo trimestre los alumnos realizaron el primer examen EBAU sin introducción previa, es decir, se les presentó el examen y lo completaron en base a lo que leyeron, interpretaron y comprendieron. Las calificaciones resultantes se muestran en la primera columna de la tabla '1ª Prueba EBAU', 2016-2017, del mes de julio, 'Opción A' (documento presente en los anexos). Antes de realizar el siguiente simulacro de examen se introdujo una variable, pues se dedicó una sesión completa a explicar detalladamente el procedimiento de cada ejercicio (documento presentado en los anexos), con lectura común de los enunciados. Tras esto, se procedió a realizar el segundo examen EBAU, 2019-2020, del mes de septiembre, 'Opción A' (documento presente en los anexos), cuyos resultados están recogidos en la segunda columna '2ª Prueba EBAU'.

Listado de Alumnos	1ª Prueba EBAU (sin explicación)	2ª Prueba EBAU (con explicación)	
Alumna 1	5,05	6,20	↑
Alumna 2	4,90	5,25	↑
Alumno 3	3,40	4,00	↑
Alumna 4	7,05	7,20	↑
Alumna 5	7,25	7,45	↑
Alumno 6	7,25	7,30	↑
Alumno 7* ²	-	5,05	-
Alumna 8	5,35	7,10	↑
Alumna 9	2,35	3,90	↑
Alumno 10	5,45	6,25	↑
Alumna 11	2,35	4,10	↑
Alumna 12	5,45	6,95	↑
Alumna 13	7,45	7,95	↑
Alumna 14	4,05	6,25	↑
Alumna 15	3,95	5,15	↑

² Debido a problemas de salud, este alumno no realizó el primer examen, por lo que, para no alterar los resultados globales, está reflejado en la tabla, pero no en las medias, haciendo un total de 20 estudiantes para el cálculo.

Alumno 16* ³	2,75	2,25 (nota al pie)	↓
Alumna 17	8,30	8,95	↑
Alumna 18	6,25	7,00	↑
Alumno 19	3,60	4,20	↑
Alumna 20	5,00	6,55	↑
Alumna 21	4,55	5,10	↑
	Media= 5,08	Media= 5,95	
	Aprobados: 11 (55%)	Aprobados: 15 (75%)	
	Suspendidos: 9 (45%)	Suspendidos: 5 (25%)	

Tabla 1. Resultados de las calificaciones del alumnado (2021). Fuente: creación propia.

Los siguientes apartados (Primera prueba EBAU y Segunda prueba EBAU), ofrecen un análisis detallado de los datos mostrados en la tabla.

3.5.2.1 Observación, análisis de datos, y resultados: Primera prueba EBAU.

Con una media de 5,08 y 9 suspensos en el primer examen, se puede observar que los resultados no son todo lo positivos que cabría esperar en este nivel, pues es inusual para un examen estándar tan estructurado y guiado como este, que el alumnado ya conoce. Así pues, quise analizar los exámenes para comprobar si había patrones que explicasen estos resultados, y no sólo fue así, sino que además dichos errores estaban, en su mayoría, relacionados con la comprensión lectora.

Aunque se podría suponer que la mayoría de los errores de comprensión lectora están relacionados con el texto (si bien los hay), por lo general los problemas estuvieron relacionados con la comprensión de los enunciados, pues en muchas ocasiones, los alumnos y alumnas perdían puntuación simplemente por no contestar a lo que se les pedía y como se les pedía. A continuación, expongo esta problemática por actividades, extraídas de la prueba de inglés EBAU del año 2016-2017, en fase general, del mes de julio, ‘Opción A’: “*Better homes for Saharawi refugees*”.

³ Este alumno no asistió a la sesión en la que se explicó el examen de forma detallada, por lo que cometió los mismos errores que en el primer examen, y además empeoró su calificación con respecto al anterior.

Actividad 1 (respuestas incluidas):

1.- Say whether the following sentences are TRUE or FALSE according to the text. Copy the evidence from the text. No marks will be given without the evidence. (1.5 points)

a) The Sahrawi energy expert invented the plastic-bottle house.

False: (lines 16-17) “I saw it for the first time on TV in India, though the idea was initiated in Latin America”.

b) The typical houses used by the Sahrawi refugees occasionally suffer from the violence of natural phenomena.

True: (lines 8-9) “the traditional adobe houses and tents are vulnerable to heavy rains and sandstorms that periodically hit the desert”.

c) Breica hasn't got any support for his project as he is thought to be lunatic.

False: (lines 20-21): “Among those who were quick to perceive its benefits was the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) and Breica is now working for them”.

En el primer ejercicio encontré dos problemas que repitieron de forma consistente entre el alumnado. El primero fue no escribir completas las palabras *True* y *False*, a pesar de estar indicadas en mayúsculas en el enunciado, cometiendo este error ocho de los alumnos, un 40% del total, seis de los suspendidos y dos de los aprobados. Dado que el fallo se repite en todos los ejemplos, a continuación, expongo tres diferentes que incluyen este error:

Caso 1; respuestas de la Alumna nº 2 (Calificación: 4,90):

a) The Sahrawi energy expert invented the plastic-bottle house.

F: I saw it for the first time on TV in India.

b) The typical houses used by the Sahrawi refugees occasionally suffer from the violence of natural phenomena.

T: the traditional adobe houses and tents are vulnerable to heavy rains.

c) Breica hasn't got any support for his project as he is thought to be lunatic.

F: Among those who were (...) and Breica is now working for them.

- En este caso podemos observar como la Alumna nº 2 cometió dos errores, el primero fue no completar las palabras *True* y *False*. El segundo error fue no completar las evidencias, aun cuando las propias evidencias y el lugar eran correctas, dando las respuestas por inválidas, y pudiendo haber aprobado (con un 6,40) si hubiera respetado los formalismos del enunciado.

Caso 2; respuestas de la Alumna nº 8 (Calificación: 5,35):

- a) The Sahrawi energy expert invented the plastic-bottle house.
F: No, because he saw it for the first time on TV.
- b) The typical houses used by the Sahrawi refugees occasionally suffer from the violence of natural phenomena.
T: Yes, because they are vulnerable to heavy rains and sandstorms.
- c) Breica hasn't got any support for his project as he is thought to be lunatic.
F: No, because the United Nations showed interest.

- Para el Caso 2, referente a la Alumna nº 8, nos encontramos de nuevo con dos errores, el primero, no escribir las palabras completas, el segundo, más interesante, será analizado en el apartado dedicado a los errores relacionados con no haber respetado el término *Copy*, presente tras los resultados del Caso 3.

Caso 3; respuestas de la alumna nº 15 (Calificación 3, 95):

- a) The Sahrawi energy expert invented the plastic-bottle house.
F: I saw it for the first time on TV in India, though the idea was initiated in Latin America...
- b) The typical houses used by the Sahrawi refugees occasionally suffer from the violence of natural phenomena.
T: the traditional adobe houses and tents are vulnerable to heavy rains and sandstorms that periodically hit the desert...
- c) Breica hasn't got any support for his project as he is thought to be lunatic.
F: ...

- En el Caso 3, esta alumna no escribió las palabras *True* y *False* completas, además de utilizar puntos suspensivos al final de sus evidencias, no dejando claro si sabía que terminaban ahí, o continuaban con el párrafo, además de no encontrar la evidencia para el apartado c). De haber seguido las instrucciones en esta actividad, la alumna tendría una calificación de 4,95, pero habría aprobado de haber seguido las instrucciones de los enunciados de otras preguntas. Retomaré este caso más adelante.

El segundo error más común de alumnos y alumnas es no **copiar** las evidencias del texto, a pesar de aparecer la palabra **Copy**, parafraseando o explicando con sus propias palabras las evidencias, algo que podría ser entendible si tenemos en cuenta que los

estudiantes tienden a ‘responder’ preguntas para demostrar que son capaces de elaborar argumentos, por lo que, aun estando la respuesta correcta en ocasiones, no se puntúa. Este error lo cometieron 10 alumnos, un 50%, aumentando respecto al error anterior, mostraré 3 casos:

Caso 1; respuestas de la Alumna nº 8 (Calificación: 5,35):

- a) The Sahrawi energy expert invented the plastic-bottle house.
F: No, because he saw it for the first time on TV.
- b) The typical houses used by the Sahrawi refugees occasionally suffer from the violence of natural phenomena.
T: Yes, because they are vulnerable to heavy rains and sandstorms.
- c) Breica hasn't got any support for his project as he is thought to be lunatic.
F: No, because the United Nations showed interest.

- De nuevo hago referencia al caso de la Alumna nº 8, quien, como podemos ver, respondió con *yes* y *no*, explicando el porqué de sus elecciones, en lugar de copiar las evidencias, con lo que el ejercicio queda invalidado a pesar de tener las respuestas correctas, perdiendo 1,5 puntos.

Caso 2; respuestas de la Alumna nº 11 (Calificación: 2,35):

- a) The Sahrawi energy expert invented the plastic-bottle house.
True: He saw it on TV and invented the houses.
- b) The typical houses used by the Sahrawi refugees occasionally suffer from the violence of natural phenomena.
True: The houses are vulnerable to heavy rains and sandstorms.
- c) Breica hasn't got any support for his project as he is thought to be lunatic.
False: Breica is working for the United Nations High Commissioner.

- En este caso, la Alumna nº 11 parafraseó las evidencias en lugar de copiarlas, además de contradecirse en la primera respuesta, la cual marcó como verdadera, no correspondiendo a su respuesta, donde explica que el experto en energía saharauí inventó el sistema de construcción con botellas plásticas *tras* haberlo visto en la televisión.

Caso 3; respuestas de la Alumna nº 20 (Calificación 5,00):

- a) The Sahrawi energy expert invented the plastic-bottle house.
False: He saw it for the first time on TV in India, but the idea was initiated in America.
- b) The typical houses used by the Sahrawi refugees occasionally suffer from the violence of natural phenomena.
True: the traditional adobe houses and tents are vulnerable to heavy rains and sandstorms.
- c) Breica hasn't got any support for his project as he is thought to be lunatic.
False: Not at all, among those who were quick to perceive its benefits was the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR).

- El tercer caso es el de la Alumna nº 19, quien mezcló el parafraseo con la copia literal de las líneas del texto para formar sus evidencias. Aunque las tres son correctas en cuanto al contenido, la única respuesta válida es la b), pues coincide la respuesta verdadera (*true*), con la evidencia extraída del texto.

Actividad 2 (respuestas incluidas):

2.- Choose ONLY THREE of the following words and write a synonym (=), an opposite (≠), a definition or a sentence (only one of these four) to show that you understand their meaning in the text. Use your own words. (1.5 points)

- | | |
|--------------------------|-------------------------------|
| a) – merciless (line 1) | d) – severely (line 12) |
| b) – yet (line 2) | e) – in addition to (line 18) |
| c) – to provide (line 8) | f) – to perceive (line 20) |
- a. hard, harsh, tough, severe
- b. but, however, still, nevertheless
- c. to supply, to give, # to remove
- d. seriously, badly, extremely, greatly, very much, # lightly, mildly
- e. together with, besides, as well as, along with, added to
- f. to notice, to note, to realize, to see, to understand, to be aware of, # to ignore

En esta actividad hubo de nuevo 2 errores, el primero relacionado con las instrucciones, pues en repetidas ocasiones, los alumnos y alumnas (la preocupante cifra de 13 estudiantes, un 65% del total) no utilizaban la simbología apropiada para indicar

que eran conscientes de estar usando sinónimos (=), antónimos (≠), o para definir o crear oraciones contextualizadas.

Caso 1; respuestas de la Alumna nº 2 (Calificación: 4,90):

- b) – yet: but
- d) – severely: a lot
- c) – to provide: to give

- Quiero remitirme de nuevo a la alumna nº 2, quien teniendo un 4,90, y habiendo podido tener un 6,40 de haber respetado el enunciado de la primera pregunta, vuelve a perder 1,5 puntos debido a no prestar atención (o no entender) el enunciado, pues al haber utilizado dos puntos (:) para responder, sin dejar claro si sabe si sus respuestas son sinónimos o antónimos, invalidando su ejercicio.

Caso 2; respuestas de la Alumna nº 18 (Calificación: 6,25):

- a) – merciless= merciful
- b) – yet= still
- d) – severely= slightly

- En esta ocasión ocurre algo similar al caso anterior, pues esta alumna utiliza el símbolo (=) para todas las palabras, independientemente de si son sinónimos o antónimos, y teniendo en cuenta que decidió utilizar dos antónimos para las opciones a y d, no queda claro si era consciente de que *still* es un sinónimo de *yet*, o pretendía realizar la actividad a través del uso de antónimos. No obstante, al corresponder *yet*, con el símbolo (=) y la respuesta *still* en calidad de sinónimo, es la única opción que se le dio por válida, perdiendo la puntuación de las otras dos opciones.

Caso 3; respuestas de la Alumna nº 3 (Calificación: 3,40):

- b) – yet= but?
- c) – to provide= give
- e) – in addition to= less

- Como se puede ver en el caso de este alumno, de nuevo utiliza el símbolo (=) indistintamente para sinónimos y antónimos, como muestra *in addition to* emparejado con *less*, siendo la respuesta incorrecta, pero intuyéndose que el alumno quería transmitir la idea de oposición, por lo que el símbolo utilizado tampoco es correcto, demostrando que no prestó atención al enunciado.

Durante la sesión de explicación de criterios y formas pregunté a la clase por qué tantas personas habían omitido las instrucciones del enunciado, a lo cual me respondieron que no creían que fuese algo relevante, pues quedaba ‘claro’ cuando usaban sinónimos o antónimos. Esta circunstancia fue aclarada, como detallaré en la explicación de la sesión tras el análisis del primer examen, planteándoles si un corrector anónimo, que no les conoce, como es el caso de los correctores de la EBAU, podría estar seguro de si el alumno o alumna que no utiliza la simbología adecuada sabe si la palabra que está utilizando es un sinónimo, un antónimo, o está utilizando una estrategia aleatoria para ver si le puntúan la actividad. Por este motivo es fundamental detenerse a leer los enunciados y respetar las instrucciones dadas.

El segundo error fue realizar varias de las opciones para cada palabra, por ejemplo, responder con un sinónimo, un antónimo y una oración, o un sinónimo y un antónimo, a pesar de remarcar (*only one of these four*) en el enunciado. Este error se dio en cinco exámenes (25%), lo que indica que probablemente estos alumnos comenzaron la actividad tan pronto como leyeron que debían escoger tres palabras y añadir un sinónimo, antónimo, etc. Esto es interesante si lo comparo con las respuestas dadas en la encuesta que realicé al alumnado (disponible en el apartado 3.6), pues a la pregunta ‘cuando lees los enunciados, ¿Los lees completos o comienzas la pregunta en cuanto identificas lo que tienes que hacer?’, 8 estudiantes (31,8%) respondieron ‘empiezo la actividad cuanto antes, para ganar tiempo’, por lo que no es de extrañar que se haya dado esta situación.

Caso 1; respuestas del Alumno nº 6 (Calificación: 7,25):

a) – merciless= harsh, ≠ merciful

c) – to provide= to give, ≠to refuse

d) – severely= seriously, severely: the boat was severely damaged by the waves.

Este alumno (nº6), quien tuvo una nota global de notable, dominaba el vocabulario y el uso de estructuras, dejando claro que era capaz de realizar el ejercicio de forma exitosa. No obstante, al no ceñirse al enunciado eligiendo una única respuesta, entendiendo que podía añadir vocabulario, la actividad queda invalidada.

Caso 2; respuestas de la Alumna nº 21 (Calificación: 4,55):

a) – yet= but

-

d) – severely= intolerant, ≠tolerant

Este caso es particularmente interesante, pues además de repetir el error de duplicar respuestas, la alumna confundió la palabra *severely* con la palabra ‘severo/a’ y su uso en castellano. Al margen de la confusión, podemos observar que tampoco se apoyó en el contexto de la palabra para deducir su significado. Si bien en este cupo de palabras no había demasiado margen para la duda (a excepción de esta), en el segundo examen que realizamos hubo una anomalía con una de las palabras, contrastando además con los resultados de la encuesta que realicé al alumnado. Ambos casos serán detallados más adelante.

En cuanto a las actividades 3, ***Read this conversation and complete your part. Write the numbers (1-8) and complete each sentence on your exam paper***, y 4, ***Choose only 4 of the following situations. Write what you would say in or about each one to show that you understand the context of the situation. Write between 6 and 20 words***, no hubo grandes problemas de comprensión con los enunciados ni con los ejercicios como tal, si bien hubo problemas de gramática y construcción de estructuras, y algunos estudiantes tuvieron problemas para crear intervenciones de manera natural, como, por ejemplo, a la hora de interrumpir o aconsejar, pero siendo conscientes de lo que se les pedía. Además, algunos preguntaban si podían escribir más de 20 palabras o había algún tipo de penalización por ello. En cualquier caso, estos problemas no están relacionados con la comprensión lectora, por lo que los omitiré. La actividad 5, que corresponde al *writing*, tampoco entra dentro del campo de la comprensión lectora, con lo que no me detendré en este ejercicio, no obstante, sí que quiero señalar que, en ocasiones, los alumnos no respetaban el tipo de *writing* que se les pedía en el enunciado, por ejemplo, *write an email*, *give your opinión about...*, *pros and cons of...*, redactando con una estructura no válida, haciéndoles perder puntuación.

3.5.2.2 Observación, análisis de datos, y resultados: Sesión explicativa, criterios de corrección y calificación de EBAU

A consecuencia de los resultados de la primera prueba de inglés EBAU, se decidió dedicar una sesión a explicar detenidamente los procedimientos del examen, deteniéndose en los problemas más comunes observados en la primera prueba. Para ello se utilizó el documento anexo ‘Criterios de corrección y calificación de EBAU de inglés’, proporcionado por el Distrito Universitario de Canarias (DUC), donde se desglosa el proceder de cada actividad, la puntuación de cada una y las normas que deben seguirse con el fin de completarlas correctamente. Los puntos a tener en cuenta son los siguientes:

- Para la **primera actividad**, se debe escribir *True* o *False*, no es válido colocar una T o una F sueltas, ni escribir de manera confusa, además, la justificación debe ser copiada del propio texto, es decir, no se puede ‘responder’ a las afirmaciones, ni parafrasear el contenido. El objetivo es calificar la capacidad de cada estudiante para comprender la lectura, motivo por el cual está clasificada dentro de los **criterios de evaluación 6**, ‘*Comprender las ideas principales, información detallada e implicaciones generales de textos escritos «auténticos» o adaptados, de cierta longitud y lingüísticamente complejos, que traten de asuntos concretos o abstractos cuando estén dentro del propio campo de especialización, o que sean de interés propio, con el fin de participar con suficiente autonomía en los ámbitos personal, público, académico u ocupacional/laboral*’, y **7**, ‘*Aplicar las estrategias adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales, los detalles relevantes, las informaciones, ideas y opiniones tanto implícitas como explícitas claramente señalizadas y los matices de textos, en formato impreso o digital, con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje, consolidar su autonomía y como medio de desarrollo personal y social*’ (BOC nº 136, de 15 de julio), como un 100% comprensión lectora.
- Para la **segunda actividad**, que consiste en responder una serie de preguntas acerca del texto, se debe tener en cuenta, de nuevo, que no se permite parafrasear ni responder a las preguntas, que deben ser respondidas copiando las evidencias del texto, con un máximo de 10 palabras por pregunta, y un mínimo de 1, que puede ser un número o porcentaje. Se evalúa la comprensión lectora de cada estudiante, tal y como se expone en el documento, estando de nuevo amparada

bajo los **criterios de evaluación 6 y 7**, anteriormente mencionados, y considerada como una actividad cuyo criterio de calificación es un 100% comprensión lectora.

- Para la **tercera actividad**, de sinónimos, antónimos, definiciones, y construcción de oraciones, el alumnado debe demostrar que entiende el significado contextualizado de las palabras mostradas. Para ello debe optar por **una** de las opciones en cada palabra. Es esencial seguir la simbología indicada en el enunciado para cada tipo de respuesta, pues la persona asignada en calidad de corrector o correctora está evaluando exámenes anónimos, sin saber el nivel del alumno o alumna presentó el examen. Como en las actividades anteriores, los **criterios de evaluación** utilizados son los **6 y 7**, ya que las palabras están contextualizadas en la lectura, por lo que se entiende que el alumno o alumna debe ser capaz de deducir su significado apoyándose en la misma, incluso si no conoce las palabras que se le presentan. El criterio de calificación se basa en un 100% en la comprensión lectora.

A la hora de tratar esta actividad en el aula insistí en esta circunstancia, ya que, como indiqué en el análisis de la actividad en el primer examen, la mayoría de los estudiantes no siguieron las indicaciones, argumentando que no creyeron que fuera un detalle relevante, pues es ‘evidente’ si las palabras elegidas son sinónimos o antónimos. Tras explicarles el motivo de esta norma, remarqué la importancia de leer los enunciados y respetar las instrucciones, pues en el futuro deberán presentarse a un amplio espectro de pruebas y exámenes en diferentes contextos, como pueden ser oposiciones, y no pueden dar nada por ‘obvio’, pues los enunciados tienen una función muy clara.

- En la **cuarta actividad**, que consiste en completar un diálogo, el alumnado debe mostrar que es capaz de crear intervenciones reales basadas en el lenguaje natural. Para ello se le indica que primero lea toda la conversación (*READ*), y que complete los huecos de manera que toda la situación sea lógica dentro del contexto. Se deben respetar los signos de puntuación, interrogación y exclamación. Por lo general, el alumnado no suele tener problemas de comprensión en este ejercicio, siendo estos problemas de tipo gramatical mayormente, si bien hubo algunos casos en los que el alumno o alumna tachaba su primera propuesta (que no encajaba con la continuación del diálogo), y la

cambiaba por otra, indicativo de que probablemente no leyó todo el diálogo entero antes de empezar a completarlo, pero estos casos fueron aislados.

En este caso, los criterios de calificación se comparten un 50% en comprensión lectora y otro 50% en producción escrita. En cuanto a los criterios de evaluación, se utilizan los **criterios 3**, *‘Producir textos orales claros, bien organizados y con el detalle suficiente, adecuados al receptor y al contexto, y que traten sobre temas generales y más específicos dentro del propio campo de especialización, o que sean de interés personal, para comunicarse con suficiente autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, académico y ocupacional/laboral’*, y **4**, *‘Gestionar la interacción de manera eficaz en intercambios orales llevados a cabo en contextos cotidianos, así como defenderse en situaciones difíciles, adecuando el registro al interlocutor y al contexto y mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás, con el fin de desenvolverse con suficiente autonomía en los ámbitos personal, público, académico y ocupacional/laboral’* (BOC nº 136, de 15 de julio).

- La **quinta actividad** consiste en reaccionar a una serie de situaciones propuestas por la actividad. Es importante tener en cuenta que deben responderse de forma específica y directa, y no explicando el supuesto. Por tanto, deben evitarse rodeos, parafrasear la situación propuesta, o responder de manera vaga y/o genérica.

Los criterios de evaluación utilizados vuelven a ser los **criterios 3 y 4**, y en cuanto a la calificación, se reparte un 50% entre la comprensión lectora y un 50% de producción escrita, al igual que en la actividad anterior.

- La **sexta** y última actividad es el *writing*. El único aspecto a tener en cuenta en cuanto a la comprensión del ejercicio es que hay que fijarse en el tipo de *writing* que pide la actividad, pues condicionará la estructura más óptima para el mismo. Por ejemplo, no se escribe de la misma forma un email que un texto donde se deba argumentar, o una opinión.

Esta actividad, basada en un 100% en la producción escrita como criterio de calificación, se basa en los **criterios de evaluación números 8**, *‘Escribir textos de cierta longitud y con estructura clara, adecuados al receptor y al contexto,*

sobre temas generales y más específicos relacionados con asuntos de interés propio o de su especialidad, para comunicarse con suficiente autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, académico y ocupacional/laboral, **9**, ‘*Seleccionar y aplicar las estrategias más adecuadas para redactar textos bien estructurados y de cierta longitud, sean manuscritos, impresos o en formato digital, con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje, consolidar su autonomía y como medio de desarrollo personal y social*’, y **10**, ‘*Aplicar a la comprensión y producción del texto los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos concretos y significativos de los países donde se habla la lengua extranjera, adaptando estos al contexto en que se desarrollan, respetar las convenciones comunicativas, mostrando un enfoque intercultural y una actitud de empatía hacia las personas con cultura y lengua igual o distinta, y desarrollar una visión creativa y emocional del aprendizaje propiciadora de la motivación y del pensamiento efectivo y divergente, con el fin de identificar la lengua extranjera como vehículo para el entendimiento entre los pueblos y de contribuir al pleno desarrollo personal, creativo y emocional del individuo*’ (BOC nº 136, de 15 de julio).

3.5.2.3 Observación, análisis de datos, y resultados: Segunda prueba EBAU

Tras esta sesión, se realizó la segunda prueba-examen simulacro EBAU a la semana siguiente, siendo en esta ocasión el examen que corresponde al año 2019-2020, del mes de septiembre, ‘Opción A’ “*There’s something here*”: *teen discovers new planet*”. Con el fin de obtener los mismos datos de todo el alumnado, solamente se realizó la Opción A, si bien durante la EBAU los estudiantes pueden elegir la opción que prefieran.

Como vemos en la tabla, los resultados de la segunda prueba EBAU son mejores que los de la primera, habiendo mejorado la nota media del grupo casi un punto, obteniendo 5,95 puntos, y habiendo reducido el número de suspendidos de 9 a 5 estudiantes, lo que supone un incremento del 25% en los aprobados totales. Debo señalar que, el alumno nº 7, quien no pudo realizar el primer examen por motivos de salud, acudió a esta sesión y realizó el segundo examen, por lo que estaba informado de los errores que se dieron en el examen anterior, aunque no pudiera hacerlo. A continuación, y al igual que con el examen anterior, me dispongo a mostrar los errores que se dieron en esta tanda de exámenes por orden de actividad:

Actividad 1 (respuestas incluidas):

1. Say whether the following sentences are TRUE or FALSE according to the text. COPY the evidence from the text. No marks will be given without the evidence. (1.5 points)

a) Wolf Cukier had been checking solar eclipses.
False: (line 5-6) “He had been examining satellite images (marked by members of the public where the brightness of a star seemed to temporarily lower.)”

b) Scientists saw clearly from the very start that Wolf Cukier had found a new planet.

False: (lines 9-12) “(Showing what he saw to seniors,) over the coming days his more experienced colleagues grew in confidence that Mr Cukier was right (– he had found a planet)”

c) Mr Cukier already has the qualifications he needs to become an astronomer.

False: (line 24) “(As for what comes next,) Mr Cukier needs to finish his last year at high school first.”

En esta ocasión, ninguno de los estudiantes que asistieron a la sesión dedicada a los ‘Criterios de corrección y calificación de EBAU de inglés’, volvió a cometer los errores del primer examen, los cuales fueron acortar las palabras *True* y *False*, y no copiar las evidencias del texto. No obstante, hubo una única excepción, ya que el Alumno nº 16, quien fue el único que no asistió a la sesión, cometió estos errores, al igual que hizo con el primer examen. Además, fue el único alumno que empeoró sus resultados en comparación con el primer examen, pasando de un 2,75 en el primer examen a un 2,25 en este. A continuación, muestro las respuestas dadas por el alumno:

Caso 1; respuestas del Alumno nº 16 (Calificación 2,25):

a) Wolf Cukier had been checking solar eclipses.
F: He was examining satellite images.

b) Scientists saw clearly from the very start that Wolf Cukier had found a new planet.

-

c) Mr Cukier already has the qualifications he needs to become an astronomer.

T: Yes he has.

Como se puede observar, este alumno cometió los errores que se dieron en el primer examen en un gran número de los estudiantes. El hecho de no haber seguido las instrucciones del enunciado en ambas ocasiones y haber empeorado la calificación muestra desinterés por los exámenes, en cualquier caso, cabría esperar que si el alumno no hubiera faltado a la sesión explicativa donde se expusieron los errores más comunes a nivel general, no los hubiera cometido en esta ocasión, al margen del rendimiento personal en el propio examen.

Actividad 2:

2. ANSWER the questions below. COPY no more than 10 words and/or a number from the text to answer each question. (1.5 points)

- a) How long had Wolf Cukier been at his internship before he made his discovery?
- b) Apart from size, what distinguishes the new planet from the Earth?
- c) What is the best way to make discoveries like Mr. Cukier's?

Esta actividad, que es una novedad introducida en las últimas ediciones de la EBAU, fue explicada también en la sesión dedicada a los criterios de evaluación, por lo que, de nuevo, no hubo errores en cuanto a la libre interpretación de la pregunta, pues los estudiantes copiaron las evidencias del texto, ciñéndose a las 10 palabras requeridas, si bien hubo algunos errores esperables en cuanto a la precisión de las respuestas. El alumno nº 16, del cual hablé anteriormente, no respondió esta pregunta.

Actividad 3 (respuestas incluidas):

3. WRITE a synonym (=), an opposite (≠), a definition or a sentence for each of the following words to show that you understand their meaning in the text. Use your own words. (1 point)

- a) to spot (line 7)
- b) significant (line 18)
- c) extremely (line 22)
- d) field (line 25)

- a) = see, notice, observe, catch sight of, detect, find; ≠ miss, obviate
- b) = important, interesting, remarkable; ≠ insignificant, unimportant, uninteresting, unremarkable; something new (that nobody had seen before)
- c) = very, really, remarkably, incredibly, exceptionally, notably; ≠ not at all, hardly
- d) = specialty, speciality, specialisation, discipline, sphere; area of research/study, line of work. Do not accept any example where 'field' is expressed as a physical area of countryside

Para la pregunta 3 nos encontramos con una situación similar a la primera pregunta, pues ningún alumno, a excepción del nº 16, volvió a cometer el error de no utilizar la simbología correcta para lo que querían responder, (=) para sinónimos, (≠) para antónimos, (:) para el resto. Sin embargo, esta vez hubo un problema de contextualización que se dio en seis casos, es decir, en un 28,5% de la clase, pues estos estudiantes utilizaron la palabra *field* como sinónimo de ‘campo’ entendido como zona rural, en lugar de ‘campo’ académico, tal y como se utiliza contextualizado en el texto. Así pues, presento algunos de estos ejemplos a continuación:

Caso 1; respuestas del Alumno nº 16 (Calificación: 2,25):

- | | |
|-------------------------------|---------------------|
| a) to spot= - | c) extremely= a lot |
| b) significant= insignificant | d) field= camp |

De nuevo, en el caso del alumno nº 16, quien no asistió a la sesión explicativa del examen, encontramos que utilizó el símbolo (=) indistintamente para todas las palabras, ya sean sinónimos o antónimos, como en *significant= insignificant*, en lugar de utilizar el símbolo (≠), además, utilizó la palabra *camp* como sinónimo para *field*, lo que indica que el alumno entendió *field* como una palabra relacionada con el campo.

Caso 2; respuestas de la Alumna nº 12 (Calificación: 6,95):

- | | |
|-------------------------------|-----------------------|
| a) to spot= to find | c) extremely= very |
| b) significant≠ insignificant | d) field= countryside |

Esta alumna, quien además mejoró su calificación respecto al primer examen (de un 5,45 a un 6,95), realizó el ejercicio correctamente, utilizando la simbología adecuada para cada caso, sin embargo, no se percató del contexto de la palabra *field*, entendiéndola como una palabra relacionada con el mundo rural en lugar de campo en un contexto de carácter académico, como es el de la lectura.

Caso 3; respuestas de la Alumna nº 4 (Calificación: 7,20):

- | |
|---|
| a) to spot= to see |
| b) significant=important |
| c) extremely: the house was extremely damaged by the tornado. |

d) field: the horses are running in the field.

Como podemos observar, esta alumna también utilizó la simbología correcta, pero se confundió a la hora de contextualizar la palabra *field*, relacionando el concepto con el mundo rural, como demuestra su ejemplo.

Esta actividad demuestra la importancia de detenerse a comprender la lectura más allá del léxico, pues es fundamental entender el contexto de la misma e interiorizarlo, ya que, si bien la mayoría de estos casos se tratan de despistes, esto no ocurriría si los estudiantes dedicaran tiempo a asimilar el contenido, pues de esta manera se habrían percatado de la relación inexistente entre la temática del texto y el mundo rural, haciéndoles detenerse a reflexionar si la respuesta que quieren dar es pertinente en la actividad.

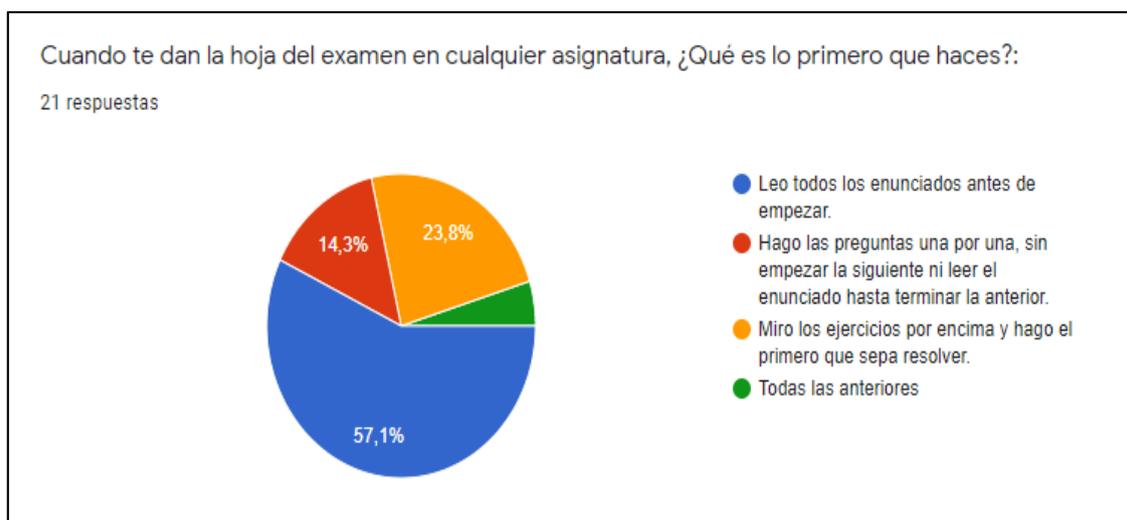
Para las actividades 4, ***READ this conversation and COMPLETE your part. Write the numbers (1-6) and complete each sentence on your exam paper. (1.5 points)*** y 5, ***Read the following situations and WRITE what you would say in each one to show that you understand the context of the situation. Write between 10 and 25 words. (1.5 points)***, volvemos a encontrar la misma situación que en el primer examen, si bien los estudiantes demostraron seguir las recomendaciones con algo más de cuidado que en la primera prueba.

Así pues, la mayoría de los errores se encontraron en la falta de estrategias o recursos para poder crear oraciones o intervenciones de carácter espontáneo, tanto desde la gramática como desde el vocabulario. En cualquier caso, no fueron errores procedimentales, y estuvieron más relacionados con el dominio del lenguaje que tenía cada estudiante de forma individual. Por último, encontramos la actividad 6, dedicada al desarrollo del *writing*, que no está relacionada con este proyecto, y de nuevo no haré mención de la misma.

3.6 Encuesta y observaciones

Una vez presentados los resultados de los exámenes de forma detallada, quiero mostrar los resultados de la encuesta y comparar estos resultados con los de los exámenes, con el fin de ver si la percepción de los estudiantes coincide con la realidad. La encuesta, que

consta de 11 preguntas, se realizó de forma que los estudiantes pudieran responder anónimamente. Las preguntas y sus resultados son los siguientes:



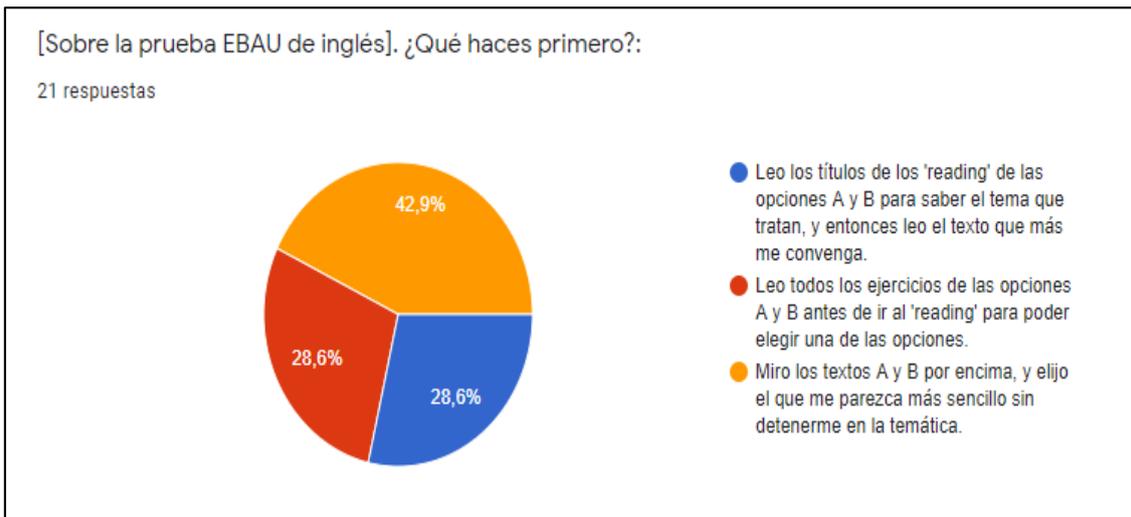
En la primera pregunta, de los 21 encuestados, 12 votos (57,1%) corresponden a la opción etiquetada con el color azul, 5 votos (23,8%) a la opción naranja, 3 votos (14,3%) a la opción roja, y 1 voto (4,8%) a la opción verde, que, aunque era una respuesta abierta, el o la estudiante que respondió decidió escribir ‘todas las anteriores’ estando reflejado en la leyenda del gráfico circular.

Esta pregunta es de carácter informativo, y sirve como introducción y para conseguir una imagen global de la actitud del alumnado ante cualquier un examen, sea de la asignatura que sea, pues la lectura, como bien indican los currículos, es un elemento transversal que no puede ser evitado. Es interesante, a la par que preocupante, ver que casi la mitad de los estudiantes (un 42,9%) no se detienen a leer los exámenes antes de comenzarlos, y prefieren empezar por la primera pregunta que consideren, son capaces de responder. Esta dinámica puede originar problemas, especialmente si hay preguntas relacionadas en el examen, y apunta a una falta de trabajo de estrategias para proceder correctamente a la hora de realizar una prueba de este tipo.



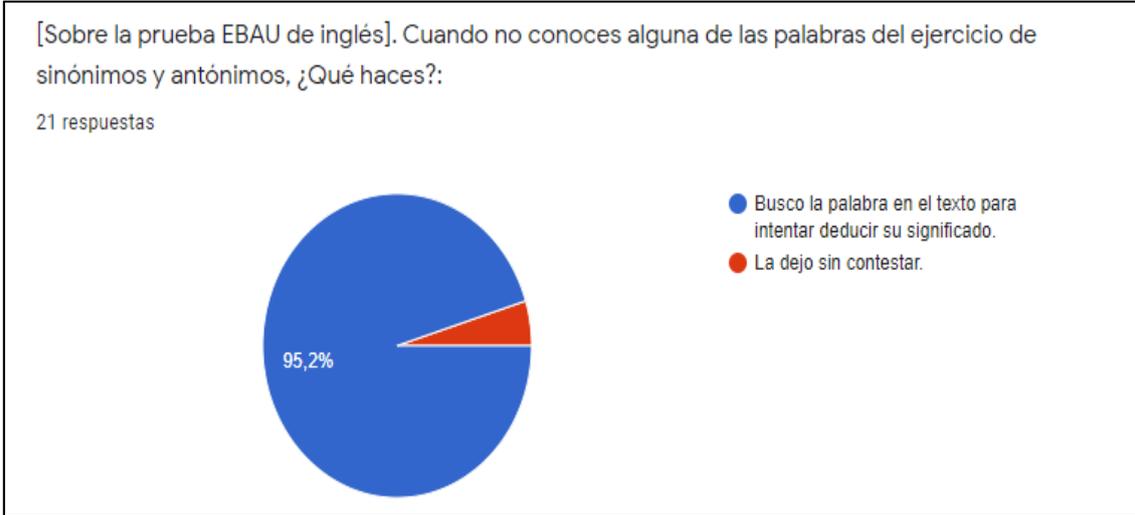
Para esta pregunta, 13 votos (61,9%) corresponden a color azul, donde se lee todo el enunciado antes de comenzar la actividad, mientras que 8 votos (38,1%) corresponden al color rojo, donde se comienza la realización de las actividades en cuanto se identifica lo que hay que responder, según la percepción del o la estudiante que se encuentre realizando la prueba.

Mediante los porcentajes reflejados en estas respuestas, podemos comprobar como casi un 40% de los estudiantes no termina de leer los enunciados antes de comenzar a responder las preguntas, lo que sin duda ocasiona problemas, pues, tal y como mostraron los resultados de las pruebas EBAU anteriormente analizados, especialmente en el primer examen previo a la explicación de criterios, la lectura superficial genera errores tales como **no copiar** las evidencias del texto, duplicar el tiempo que se dedica a las preguntas al responder más de los que requiere la actividad, o no utilizar la simbología apropiada para responder dichas actividades. La suma de todas estas variables perjudica la calificación final de los estudiantes, quienes en ocasiones llegan a suspender las pruebas por saltarse los procedimientos, y no por falta de conocimientos, algo que sin duda les irrita, ya que en ocasiones no comprenden por qué estas ‘minucias’ penalizan el rendimiento total en la prueba examen. Por ello es importante trabajar este aspecto y hacer comprender a los estudiantes que deben ceñirse a lo que se les pide, pues es un proceder con la que tendrán que enfrentarse diversos ámbitos en su futuro.

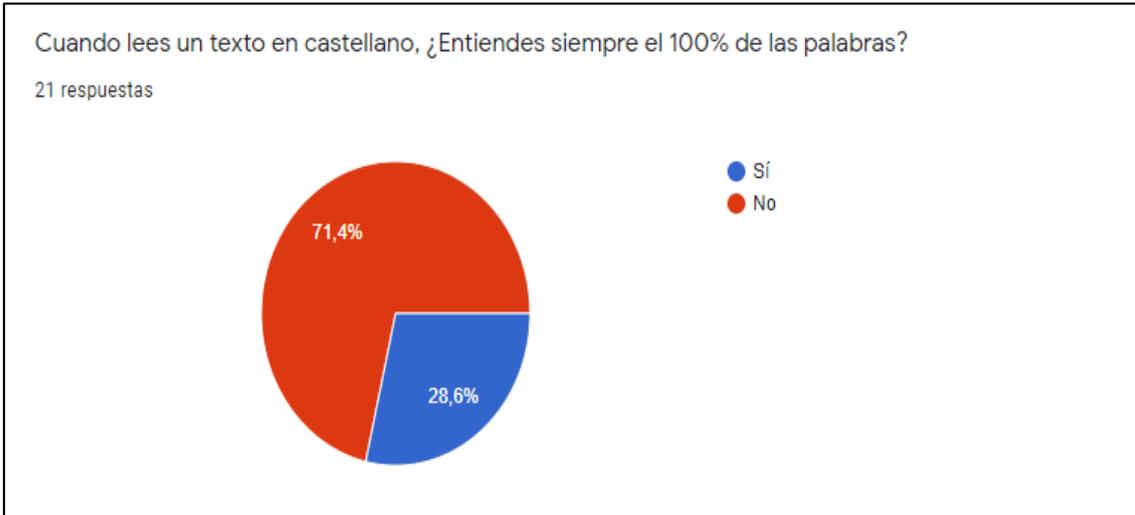


En esta pregunta, 6 votos (28,6%) corresponden a la primera respuesta, reflejada en color azul, donde el estudiante prioriza la temática de los *Reading* para decantar su elección. 9 votos (42,9%) a la respuesta naranja, donde el estudiante decide el *Reading* en función de lo que le parece más sencillo a simple vista. Y, por último, 6 votos (28,6%) para la respuesta en color rojo, donde el estudiante decide la opción que desea realizar en función del contenido de las preguntas asociadas con el *Reading*, sin importar demasiado la temática de los mismos.

Estos datos revelan como la gran mayoría del alumnado (71,5%) elige las actividades y la lectura que le parecen más sencillas a priori, aunque no dominen el tema, en lugar de escoger el texto del que más conocimientos previos tienen, dando por hecho que rendirán mejor de esta manera. Sin embargo, como ya mostraron los resultados, esta decisión puede llevar a una comprensión pobre del texto y bloqueos relacionados con el vocabulario, lo cual es perjudicial, y muestra la tendencia del alumnado a priorizar el tiempo en el que pueden resolver la prueba a la calidad con la que pueden resolver la misma, actuando en detrimento de su rendimiento general.



En cuanto a la siguiente pregunta, 20 votos (95,2 %) corresponden a la respuesta clasificada en azul, mientras que sólo 1 (4,8%) corresponde a la segunda opción, en color rojo. Si bien la gran mayoría dicen buscar las palabras que no conocen en el texto para intentar deducir su significado, los resultados de las pruebas EBAU sugieren que, por lo general, los estudiantes prefieren elegir aquellas palabras que ya conocen, evitando las menos usuales. Además, en la segunda prueba EBAU el error relacionado con la palabra *field* indica que, incluso conociendo las palabras, algunos estudiantes no utilizan el contexto de la lectura para otorgar significado a las palabras.



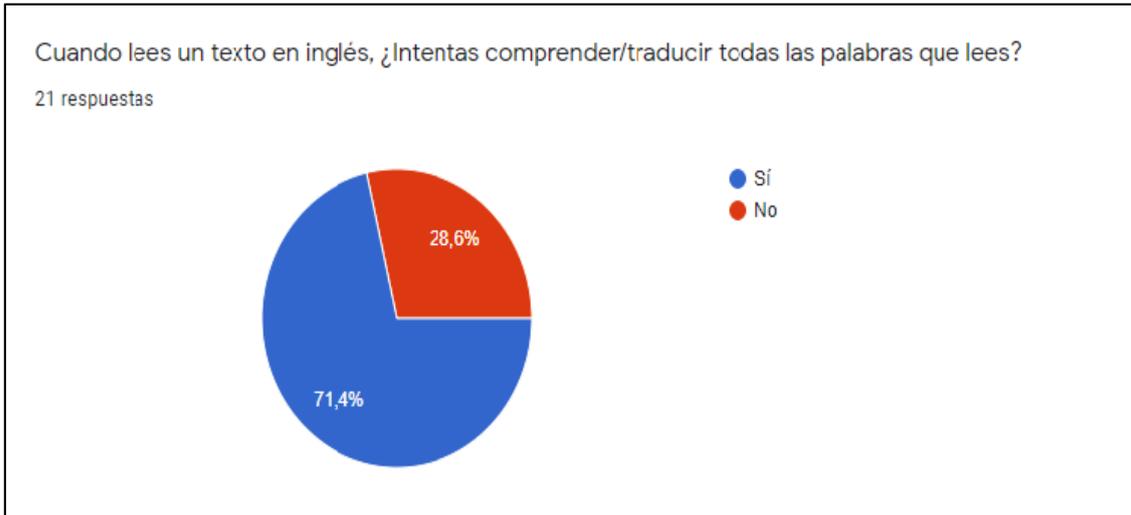
A esta pregunta los estudiantes respondieron con 6 votos (28,6%) para el sí, representado en color azul, y 15 votos (71,4%) para el no, en color rojo. Con esta pregunta quería comprobar si los estudiantes estaban siendo sinceros al responder, pues es muy

complicado entender siempre el 100% de las palabras, incluso en tu lengua materna. No obstante, eso no significa que perdamos información sobre el texto, pues tenemos otros recursos para comprender lo que estamos leyendo. La siguiente pregunta fue orientada hacia esta reflexión.



En esta pregunta, la distribución es de 6 votos (28,6%) para el color azul, sí, y 15 votos (71,4%) para el color rojo, no.

Se puede ver que la mayoría de los estudiantes respondieron que, en el caso de no conocer alguna palabra en castellano, se apoyan en el texto para deducir su significado o para comprender la información que se les presenta. Esto sucede de igual manera en el lenguaje hablado, pues en ocasiones somos incapaces de comprender todo un discurso, o incluso perdemos algunas de las palabras que produce el interlocutor, pero eso no significa que seamos incapaces de comprender el mensaje. De igual forma, sería positivo que el alumnado utilizara las mismas estrategias cuando se encuentran ante una lengua extranjera, como es el inglés en este caso. No obstante, los resultados de la encuesta muestran diferencias cuando a los alumnos se les hacen las mismas preguntas, pero referidas al inglés, como mostraré a continuación.

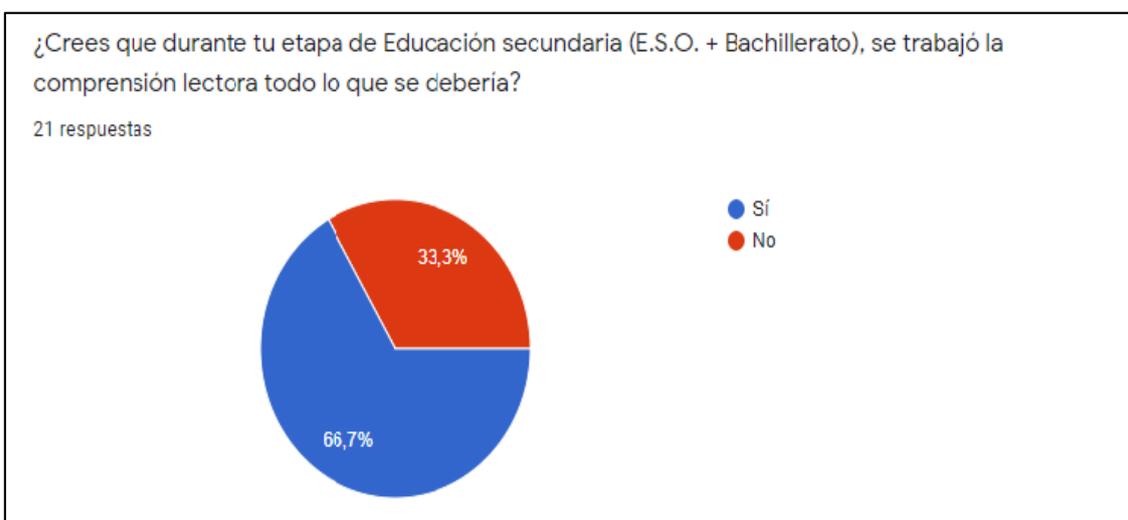


Como podemos observar, 15 votos (71,4%) fueron para el sí, reflejado en azul, mientras que el no, en color rojo, obtuvo 6 votos (28,6%). La mayoría admitió que intenta traducir todas las palabras que encuentra, lo cual, como indican los datos expuestos hasta ahora, puede ocasionar problemas si el estudiante se obceca en la traducción por encima de la comprensión.



La encuesta continua con 7 votos (33,3%) para la primera respuesta, en azul, indicando una respuesta afirmativa, y 14 votos (66,7%) para la segunda respuesta, en rojo, siendo la respuesta negativa. Aquí observamos una ligera variación respecto a las preguntas del castellano, aumentando el número de estudiantes que afirman perderse en el texto y

continuar en el caso de encontrarse ante una palabra que desconocen o no son capaces de comprender.



Por último, la gráfica de sectores nos indica que para esta pregunta hubo 14 votos (66,7%) para el sí, indicado en azul, y 7 votos (33,3%) para el no, indicado en color rojo.

Estas respuestas me causaron sorpresa, pues la mayoría de los estudiantes encuestados considera que, durante la educación secundaria, se trabajó la comprensión lectora lo suficiente como para estar satisfechos, algo que contrasta con las calificaciones del primer examen EBAU, ya que casi la mitad de la clase (9/20) suspendió esta prueba, la cual está basada en la comprensión lectora casi en su totalidad. Además, la nota media fue de suficiente, lo que señala que la comprensión lectora no se trabajó todo lo que debería haberse trabajado hasta 2º de Bachillerato. Por el contrario, 7 estudiantes no consideran haber trabajado esta destreza lo suficiente durante su formación secundaria, siendo, en mi opinión, más realistas tanto con sus resultados como con el rendimiento general en esta destreza. Algunos de ellos sugirieron mejoras, las cuales se muestran en la siguiente pregunta.

En caso negativo, ¿Cómo crees que debería trabajarse la comprensión lectora? Por ejemplo, haciendo más ejercicios, haciendo debates previos sobre los temas, etc.

7 respuestas

Si

Haciendo más ejercicios quizás.

hacer mas ejercicios tipo examen

Creo que se debería fomentar más el leer fragmentos de libros o noticias o incluso canciones o fragmentos de películas y analizar el significado de lo que dicen, siempre en inglés. Y quizás en determinados días de la semana para luego comentarlos grupalmente y así mejorar y adquirir vocabulario nuevo.

Haciendo debates

Leyendo libros en inglés

En bachillerato creo que sí se hace lo suficiente pero en la ESO me resultó bastante pobre. Creo que en los primeros cursos donde los contenidos no son excesivamente complicados, estaría bien realizar clases enteras de lectura comprensiva para poner en común el vocabulario que no se entienda.

En cuanto a las recomendaciones del alumnado para trabajar la comprensión lectora, hay dos comentarios relativos a la realización de más ejercicios tipo examen durante la secundaria, y dos comentarios más detallados sobre como abordar este aspecto. En el primero, “Creo que se debería fomentar más el leer [...] y así mejorar y adquirir vocabulario”, el o la estudiante propone el trabajo con fragmentos de novelas y noticias, además de otras actividades más interactivas como analizar música o cine dentro del ámbito cultural anglófono (es decir, material real, actual y contextualizado). Además, propone trabajo en grupo para aprender conjuntamente y aportar información desde diversos puntos de vista, lo cual coincide con el modelo de enseñanza-aprendizaje ideal que se persigue actualmente.

En el segundo comentario, “En el Bachillerato [...] el vocabulario que no se entienda”, el o la estudiante destaca la diferencia entre el trabajo relativo a la comprensión lectora que se realiza durante el Bachillerato y la E.S.O., señalando que durante la E.S.O. no se trabaja lo suficiente a su juicio. Como añadido, propone que se dediquen sesiones a trabajar lecturas durante las primeras etapas de la formación secundaria, lo cual sería ideal, especialmente para enseñar al alumnado estrategias para obtener el máximo beneficio de las lecturas, sean del tipo que sean.

Por último, ¿Qué es lo que encuentras más complicado a la hora de leer y comprender un texto en inglés? Por ejemplo, falta de vocabulario, falta de conocimiento previo sobre un tema, etc. Escribe lo que consideres:

19 respuestas

La falta de vocabulario

Falta de vocabulario

La falta de vocabulario y la falta de conocimiento sobre un tema.

falta de vocabulario

La mayoría de veces es por falta de conocimiento acerca de un tema en específico.

Palabras que no son comunes en los textos y que no perteneces a un vocabulario específico o verbos que desconozco.

Difícil es concentrarse y recordar

Retener la información

Que el inglés se enseña mal

La falta de vocabulario

En los listening, me molesta cuando las respuestas del tipo test son muy parecidas o retóricas.

Vocabulario

A la hora de leer, me falta saber que significa algunas palabras, y a veces esa palabra es importante en el texto y ya me trabo.

Falta de conocimiento del tema

Difícil es concentrarse y recordar

Considero que falta de terminologías hace que se pueda dificultar la comprensión

Muchas veces se utiliza un lenguaje muy formal y vocabulario muy específico sobre, algo que no conozco. Cuando pasa eso intento entender el significado de la palabra con el contexto, pero no siempre puedo sacarlo

Falta de vocabulario sobre tecnicismos.

falta de conocimiento previo sobre el tema

En cuanto a las respuestas individuales sobre las mayores dificultades que encuentran los estudiantes a la hora de comprender un texto en inglés, los encuestados apuntan a tres dificultades principales. Diez de las respuestas apuntan a la falta de vocabulario como el mayor de los problemas que dificultan la comprensión lectora, cinco señalan a la falta de conocimientos previos como la mayor barrera a la hora de comprender un texto, y dos de los comentarios indican que la falta de concentración y la dificultad para retener la información son los principales obstáculos de esta destreza.

Entre los comentarios más detallados en cuanto a la problemática del vocabulario quisiera destacar los siguientes: “A la hora de leer, me falta saber que significa algunas palabras, y a veces esa palabra es importante en el texto y ya me trabo”, este estudiante señala como, al no entender algunas palabras, es incapaz de comprender el grueso del texto, bloqueándose en ocasiones, lo que nos lleva al siguiente comentario, “Muchas veces se utiliza un lenguaje muy formal y vocabulario muy específico sobre, algo que no conozco. Cuando pasa eso intento entender el significado de la palabra con el contexto, pero no siempre puedo sacarlo”. En esta ocasión se introduce el factor de la contextualización, pues este estudiante señala que, aunque intenta comprender el significado de una palabra que no conoce a través del contexto, a veces no es suficiente, dificultando todo el proceso de comprensión. Estos comentarios revelan que actualmente el alumnado entiende la comprensión como sinónimo de traducción, mostrando frustración cuando se atascan con una palabra específica, aunque no lo hagan con el resto del texto, centrándose en esas palabras en lugar de entender el texto como un todo.

En cuanto a la falta de conocimientos previos sobre el tema presentado en el texto, coincido con el alumnado en que es uno de los problemas más complejos de abordar, y que más problemas puede causar a la hora de comprender un texto. Durante las clases, esta falta se puede compensar mediante la realización de actividades de *pre-reading*, por ejemplo, a través de debates o lluvias de ideas, pues en un grupo siempre habrá alguien que pueda aportar información sobre un tema concreto, o aportar una nueva perspectiva, aumentando la base de conocimientos de sus compañeros, lo que además favorece el aprendizaje efectivo de estudiante a estudiante. No obstante, en casos tales como un examen, como lo son las pruebas EBAU, donde el estudiante no puede buscar información por su cuenta sobre la lectura, ni debatir con otros estudiantes in situ, la falta de conocimientos sobre el tema presentado puede ser un obstáculo importante, aunque no significa que el estudiante vaya a ser incapaz de comprender lo que se le presenta.

Respecto a esta cuestión, se debe trabajar con el alumnado para cambiar su perspectiva sobre la manera de abordar estos problemas, dándole herramientas para poder solventarlos en caso de ser necesario. Por ejemplo, intentando tratar gran variedad de temas durante las sesiones en clase, además de los temas compulsorios o programados. También se podrían proponer tareas de investigación o improvisación, y ejercitar la capacidad de argumentar basándose en una lectura cuya temática no domina el alumnado. En cualquier caso, esta problemática es compleja, y poder dominarla requiere práctica continua.

Por último, dos estudiantes apuntaban a la dificultad para concentrarse y retener información. De nuevo, esta cuestión se debe abordar desde la práctica. Es importante tener en cuenta que no sólo el alumnado NEAE o NEE puede tener dificultades para concentrarse, por lo que deben trabajarse estrategias de organización y asimilación de información con todo el alumnado. Por ejemplo, fomentando el subrayado o la toma de notas a lo largo de la lectura para no depender exclusivamente de la memoria, y la realización de esquemas.

3.7 Conclusiones y propuestas de mejora

Durante el transcurso de las prácticas externas, tuve la oportunidad de observar patrones y costumbres del alumnado en lo concerniente al trabajo en el aula, y el tiempo que le dedican a leer y comprender tanto el material como los enunciados de los ejercicios. Dado que este trabajo se desarrolló durante el transcurso del último trimestre de 2º de Bachillerato, decidí analizar los resultados de las pruebas EBAU realizados por los estudiantes para detectar los problemas más comunes relacionados con la lectura que afectan a la calificación de estas pruebas. Además, gracias a la encuesta realizada, pude examinar detalladamente las respuestas y compararlas con los resultados para llegar a una serie de conclusiones, que expongo a continuación.

Quisiera comenzar haciendo una reflexión sobre la percepción que tiene el alumnado, de manera generalizada, sobre la comprensión lectora en cualquier ámbito, y es que no le dedican el tiempo suficiente a detenerse a pensar qué es lo que están leyendo, pues priorizan el resultado rápido (responder las actividades, entregar trabajos, etc.) al aprendizaje o a la comprensión, especialmente en un curso como es 2º de Bachillerato, donde los estudiantes tienen en mente la calificación media para poder optar a los grados más solicitados en la Universidad o a los Ciclos Formativos Superiores. Sin embargo,

esta situación en la que priorizan la competitividad y la evaluación constante al aprendizaje juega en su contra, pues al considerar que detenerse a comprender lo que se les pide es perder tiempo que pueden dedicar a responder y entregar, cometen más errores, perjudicando sus calificaciones, como demostraron los resultados de las pruebas analizados con anterioridad en este trabajo, especialmente para la primera prueba EBAU.

Y es aquí donde quisiera añadir otra dimensión a esta reflexión, pues este entendimiento de la organización del trabajo y la distribución del tiempo por parte del alumnado me lleva de nuevo a las explicaciones dadas por Esteve (2003) sobre el funcionamiento del modelo educativo ‘de molde’, donde los estudiantes repiten sin plantearse la funcionalidad del sistema de aprendizaje.

Si comparamos los resultados de la primera prueba EBAU, donde el alumnado se encontraba ante el examen por primera vez con el único auxilio de su propia capacidad analítica, siendo estos resultados negativos en general, y los resultados de la segunda prueba, donde ya se había explicado y desglosado el examen EBAU punto por punto, haciendo hincapié en los propios enunciados que en sí mismos, resaltan en mayúsculas o negrita los detalles a los que se debe prestar especial atención, llego a la conclusión de que el alumnado espera ser detalladamente instruido sobre los ejercicios y actividades que debe realizar, sin salirse de una estructura determinada para obtener buenos resultados.

Por el contrario, cuando se encuentran ante algo nuevo por primera vez, como es un modelo de examen diferente, no disponen de las herramientas necesarias para poder enfrentarse a ello de manera exitosa, lo que me lleva a preguntarme si el modelo educativo actual, tanto desde la materia de inglés como desde las demás, está trabajando adecuadamente para conseguir formar un alumnado con capacidad crítica y autonomía al ritmo que se espera desde los currículos y la sociedad, ya que por más cambios que se hayan hecho desde la teoría, la realidad es que, para la mayoría de nuestros alumnos y alumnas, un sistema eficiente sigue siendo aquel sistema predecible y firmemente delimitado, donde se mecanizan dinámicas que pueden ser reproducidas en cadena. Tanto es así, que actualmente 2º de Bachillerato se basa en preparar al alumnado para resolver las pruebas EBAU, en lugar de dar las herramientas necesarias para resolver cualquier tipo de prueba que pueda presentárseles de aquí en adelante, y ampliar su conocimiento fomentando el desarrollo de sus aptitudes. Así pues, no es de extrañar que los resultados de los estudiantes hayan mejorado tras explicar detalladamente como se debía resolver el

examen y qué aspectos debían tenerse en cuenta, pues el alumnado espera a que se le instruya para resolver problemas concretos, algo que saben que se hará en este curso, en lugar de esforzarse en resolverlos de manera independiente. Por tanto, cabría preguntarse si en caso de cambiar el formato de prueba EBAU un año, el alumnado sería capaz de improvisar para resolver el cambio, o si por el contrario se bloquearía ante un modelo de examen que no ha trabajado con anterioridad, y que no ha mecanizado.

Respecto a la percepción positiva de este sistema y la manera en la que se trabaja la comprensión lectora, los datos de la encuesta nos muestran como de entre todos los alumnos y alumnas que respondieron a las preguntas, sólo dos se muestran insatisfechos con la dinámica de trabajo que vivieron durante su Educación Secundaria, y proponen un enfoque diferente a la metodología actual, proponiendo el uso de material real y contextualizado, además de priorizar el trabajo en equipo para mejorar la experiencia educativa, tal y como se persigue desde las instituciones como modelo de enseñanza-aprendizaje ideal.

En cuanto a la comprensión lectora en lengua inglesa, gran parte del alumnado entiende la comprensión como sinónimo de traducción, tratando de entender todas y cada una de las palabras que se les presentan, a pesar de no hacerlo con las lecturas en su lengua materna, donde tienden a apoyarse en el contexto para comprender el mensaje que se transmite. Tanto es así, que algunos estudiantes llegan a bloquearse y ser incapaces de comprender el texto, sin importar si el contexto puede ayudar a clarificar el mensaje. De nuevo, cabría preguntarse si esto se debe al enfoque de la enseñanza del inglés que continúa siendo predominante a día de hoy, siendo el de la repetición y las estructuras fijadas en lugar del de la práctica y el uso real, dejando a los estudiantes desprotegidos y sin herramientas para actuar ante los ‘imprevistos’, como puede ser encontrarse ante una palabra desconocida. Desde mi punto de vista, es fundamental cambiar esta forma de entender el lenguaje, y que el alumnado asimile que es natural no poder entender todas las palabras que nos presentan en el día a día, pues ni siquiera los hablantes nativos de una lengua son capaces de hacerlo, pero no por ello deben obcecarse en las pocas palabras que no entiendan de un texto (o interacción), y sí deben apoyarse en la mayoría del texto que son capaces de comprender.

Con todo ello, y para concluir, aportaré mi impresión personal sobre la situación actual en cuanto a la comprensión lectora. Si bien creo que desde los currículos y las instituciones se está trabajando en la dirección correcta para trabajar los elementos

transversales, creo que es necesario replantearse la manera en la que se está trabajando la comprensión lectora, especialmente en las materias relativas al lenguaje, ya que el alumnado sigue entendiendo estas materias como entendería la historia o las matemáticas, cuando el lenguaje es un instrumento dinámico y vivo en constante cambio, no una ley física establecida e inamovible. Para ello es necesario que desde la docencia adoptemos un papel más interactivo y colaborativo, utilizando material real y contextualizado siempre que sea posible, y dando la importancia que merecen los catalogados como elementos transversales, pues son estos los que acompañarán al alumnado durante el resto de sus vidas, siendo crucial el desarrollo y asentamiento de los mismos mientras dure la formación de nuestros alumnos y alumnas.

En cuanto a las propuestas de mejora, tras analizar los resultados de las pruebas EBAU y la metodología de trabajo en el aula, considero que hay algunos aspectos que se deben mejorar, y en otros debe hacerse un mayor énfasis. En cuanto a las mejoras, sería muy positivo que se trabajara con contenido real en las aulas, trayendo a los alumnos artículos de actualidad contextualizados y de diversas temáticas, con el fin de trabajar de forma guiada con el grupo. Así pues, hacer actividades de *pre-reading* donde el alumnado pueda compartir su conocimiento sobre el tema para realizar puestas en común, esquemas y tablas sobre ello, es una parte clave del proceso de comprensión, ya que los y las estudiantes pueden beneficiarse del conocimiento de sus compañeros y compañeras, en lugar de proceder directamente del docente, lo que facilita la asimilación y amplía su base de conocimiento previo antes de abordar una lectura. Por ejemplo, si trabajamos un texto sobre el baloncesto, lo más probable es que gran parte del alumnado carezca de conocimiento específico sobre el tema, por lo que, de encontrarse ante la lectura sin conocimiento previo, lo más probable es que su capacidad de comprensión lectora se vea mermada, por más que comprenda las palabras. Sin embargo, si se realizan actividades de *pre-reading*, el alumnado dispondrá de datos previos sobre la lectura, facilitando la comprensión y mejorando la calidad del trabajo realizado.

Si como docentes trabajamos la comprensión lectora en las aulas de Bachillerato a través de la diversidad de lecturas, al menos una vez en semana, hacia el final del curso el alumnado habrá adquirido, de forma inconsciente, una base de conocimiento variada y rica que le permitirá afrontar un gran abanico de textos en diferentes contextos, como pueden ser las pruebas EBAU, las lecturas que se encuentren en su formación superior, como pueden ser los grados universitarios, o cualquier lectura de ámbito cotidiano que

encuentren en su día a día, como pueden ser artículos, información en las redes sociales, etc.

Por todo esto, considero de vital importancia que nuestro alumnado aprenda a interiorizar estrategias de lectura y técnicas para trabajar con textos, pues el proceso de extracción y asimilación de información no finalizará con la Educación Secundaria, extendiéndose a lo largo de la vida, y debemos aprovechar esta etapa educativa para cimentar una base sólida sobre la que estos alumnos y alumnas puedan continuar construyendo, en lugar de tratar la comprensión lectora como un elemento secundario que sólo se trabaja si sobra tiempo del temario marcado por los libros de texto.

4. Bibliografía y Webgrafía

Arándiga, A. V. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 11, 49-61. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601107>

Bomann, Mieke H., and Quentin Jones. (2006). Information Overload. Encyclopedia of Community. Ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, SAGE Reference Online. Recuperado 20 de junio de 2022, de https://edge.sagepub.com/system/files/77593_15.1ref.pdf

Centro Virtual Cervantes. (s. f.). Comprensión lectora. En C.V.C *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado 9 de junio de 2021, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compre_n_sionlectora.htm

Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (s.f.). *Plan de lectura y bibliotecas escolares de Canarias*. Gobierno de Canarias. Disponible en: http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/doc/planlecturaBE_Canarias.pdf

CONSEJO DE EUROPA (2002). *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya y Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>

DECRETO 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, n.º 169. 31 de agosto de 2015.

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. *Boletín Oficial de Canarias*, n.º 136. 15 de julio de 2016.

Education First. (2020). *EF EPI Índice EF de nivel de inglés*. https://www.ef.com.es/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/_~/media/centrafefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-spanish-euro.pdf

ELSEVIER (2019, 12 septiembre). «¿En qué idioma publico mi artículo?» *La (incuestionable) hegemonía del inglés*. Elsevier Connect. Disponible en: <https://www.elsevier.com/es-es/connect/ciencia/en-que-idioma-publico-mi-articulo-la-incuestionable-hegemonia-del-ingles>

Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona, Paidós. Capítulo V: «Los modelos educativos en la sociedad contemporánea».

Ethnologue, Languages of the world. (2021). *What is the most spoken language?* Disponible en: <https://www.ethnologue.com/guides/most-spoken-languages>

Europa Press. (2020, 23 julio). Canarias, a la cola en los resultados de lectura del PISA. *eldia.es*. Disponible en: <https://www.eldia.es/sociedad/2020/07/23/canarias-cola-resultados-lectura-pisa-22371620.html>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2016). *PIRLS 2016 Estudio internacional de progreso en comprensión lectora*. IEA. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://doi.org/10.4438/030-17238-X>

Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. *Boletín Oficial de Canarias*, n.º 152. 7 de agosto de 2014.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE). 10 de diciembre de 2013.

Nikel, D. (2019, 7 abril). Why Scandinavians Are So Good At English. *Forbes*. Disponible en: <https://www.forbes.com/sites/davidnikel/2019/02/15/why-scandinavians-are-so-good-at-english/?sh=6637ed737a16>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, Boletín Oficial del Estado (BOE). 3 de enero de 2015.

Soler Costa, R. (2007) Nuevo enfoque metodológico a través de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Estrategias de aprendizaje en el entorno virtual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2/3), 183-196. ISSN: 0213-8464.

Valle, A., & González Cabanach, R., & Cuevas González, L. M., & Fernández Suárez, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6),53-68. ISSN: 1136-1034. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484006>

Zafra, I. (2019, 2 noviembre). España perpetúa el mal nivel de inglés mientras otros países mejoran. *EL PAÍS*. Disponible en: https://elpais.com/sociedad/2019/11/01/actualidad/1572624274_785743.html

5. Anexos

Anexo I. Prueba EBAU, año 2016-2017, en fase general del mes de julio, ‘Opción A’:
“*Better homes for Saharawi refugees*”.

Anexo II. Prueba EBAU, año 2019-2020, del mes de septiembre, ‘Opción A’ “*There’s something here*”: *teen discovers new planet*”.

Anexo III. Criterios de corrección y calificación de EBAU de inglés’ (DUC).

Anexo IV. Encuesta: <https://forms.gle/i2kGYsXkG1FpEfHcA>

EVALUACIÓN DE BACHILLERATO PARA EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD (EBAU)

FASE GENERAL

CURSO 2016–2017

MATERIA: PRIMERA LENGUA EXTRANJERA II: INGLÉS

Convocatoria:

Esta prueba consta de dos opciones (A y B). El alumnado tiene que optar por una de ellas y responder a todas las preguntas de la misma.

OPCIÓN A

Better homes for Sahrawi refugees	
1	For 40 years, the harsh desert has punished Western Sahara refugees with its <u>merciless</u> environment. <u>Yet</u> , Sahrawi energy expert Tateh Lehib Breica thinks it is possible to change that situation and is putting his education to use within his community.
5	Breica, born and raised by his grandmother in a Tindouf refugee camp, attended university under a full Erasmus scholarship and earned a Master’s degree from Las Palmas de Gran Canaria University, where he specialized in energy efficiency. “When I started my studies, I began dreaming of constructing a home that resists heat, rain and storms”, the refugee commented.
10	<u>Providing</u> adequate housing in the camps is a challenge because the traditional adobe houses and tents are vulnerable to heavy rains and sandstorms that periodically hit the desert. That’s why Breica is trying to improve housing conditions for refugees with a totally different approach; he is building houses using plastic bottles filled with wet compressed sand.
15	The 28-year-old engineer built his first house for his elderly grandmother whose house was <u>severely</u> damaged by devastating floods while he was studying at the university. “When I first started building, people thought I was crazy. However, this kind of alternative housing has many benefits, especially in a desert environment. The round-house bottle approach is apparently new to the Sahrawi society, but I saw it for the first time on TV in India, though the idea was initiated in Latin America”, the creative engineer explained.
20	<u>In addition to</u> having greater resistance to water, the home Breica built for his granny also proved better at keeping out the penetrating sand and dust from the sandstorms. The house has received a lot of attention beyond the camp. Among those who were quick to <u>perceive</u> its benefits was the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) and Breica is now working for them. He is building 25 plastic bottle homes in refugee camps. “My dream is not only to build 25 houses. I want to build a house for each family in the camps to ease their suffering”, Breica stated. (345 words)

Adapted from BBC News, January 2017

1.- Say whether the following sentences are TRUE or FALSE according to the text. Copy the evidence from the text. No marks will be given without the evidence. (1.5 points)

- a) The Sahrawi energy expert invented the plastic-bottle house.
False : (lines 16-17) “I saw it for the first time on TV in India, though the idea was initiated in Latin America”.
- b) The typical houses used by the Sahrawi refugees occasionally suffer from the violence of natural phenomena.
True : (lines 8-9) “the traditional adobe houses and tents are vulnerable to heavy rains and sandstorms that periodically hit the desert”.
- c) Breica hasn’t got any support for his project as he is thought to be lunatic.
False: (lines 20-21): “Among those who were quick to perceive its benefits was the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) and Breica is now working for them”.

4.- Choose only 4 of the following situations. Write what you would say in or about each one to show that you understand the context of the situation. Write between 6 and 20 words. (2 points)

1. - Your parents get angry because you're texting on your phone during lunch. Apologise and make a promise.
- 2.- Your dad comments, "Donald Trump is far more dangerous than we thought". Express your agreement/disagreement.
3. - Your parents often check your phone and your computer. Complain about it.
4. - Your best friend has got a big date and he/she has no idea what to wear. Give him/her some advice.
5. - Sales begin on Monday. Your classmate tells you to skip school on Monday to go and buy some clothes. Give a polite refusal.
6. - Your mum tells you, "You don't look very happy. How was school today?"

5.- Write a composition of about 100-120 words on ONE of the following topics. (3 points)

- a) -Write an email to Tateh Breica. Give him your opinion about his project and Sahrawi refugee camps.
- b) - Saving the environment should be our responsibility. Give your opinion.

**EVALUACIÓN DE BACHILLERATO
PARA EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD (EBAU)
FASE GENERAL
CURSO 2019–2020**

MATERIA: Primera Lengua Extranjera II: Inglés

(2)

Convocatoria:

“There’s something here”: teen discovers new planet

The best that most teenagers hope for from a summer *internship is some work experience, and perhaps a good future reference. But Wolf Cukier, a 17-year-old high school student from New York, went a step further. He discovered a planet.

5

Mr Cukier had only spent three days as an intern at NASA’s Goddard Space Flight Center when he made the find. He had been examining satellite images marked by members of the public where the brightness of a star seemed to temporarily lower. These images had been marked by volunteers using their own telescopes. Then he spotted something different. An object appeared to be moving in front of the star, blocking its light. It turned out to be a planet.

10

“At first I thought it was a stellar eclipse, but the timing was wrong. It was like, oh ... there’s something here. That looks cool!” Mr Cukier explained to CBS New York. Showing what he saw to seniors, over the coming days his more experienced colleagues grew in confidence that Mr Cukier was right – he had found a planet.

15

The planet was named TOI 1338 b. It is almost seven times larger than Earth – around the size of Saturn – and can be found 1,300 light-years away from us. More unusually, the planet travels in a circumbinary orbit, around two stars – unlike Earth, which orbits one. This happens about once every 95 days.

20

It was the first time that the NASA program he was working on, called the Transiting Exoplanet Survey Satellite (TESS), had discovered a planetary system with two stars. The find was so significant that Mr Cukier co-authored a paper with other scientists from a number of different US universities which is being presented to an academic journal.

25

Experts have since explained that discoveries like this one are easier to make by sight rather than through utilising computers. The human eye is extremely good at finding patterns in data, especially non-periodic patterns.

As for what comes next, Mr Cukier needs to finish his last year at high school first. Cukier, a Star Wars fan, has said he hopes this is the beginning of a career in the field.

**internship*: A job, usually unpaid, offered to students by a company or organization so that they can gain work experience

Fragment adapted from *The Telegraph*, January 2020

GRUPO A

ANSWER KEY

4. **READ** this conversation and **COMPLETE** your part. Write the numbers (1-6) and complete each sentence on your exam paper. (1.5 points)

Ordering a pizza on the phone

Employee: Hello, Pizza Express, can I take your order?

You: (1) _____ a pepperoni and bacon pizza.

Employee: I'm sorry, we don't have any pizza with those ingredients.

You: (2) _____ and it had all the ingredients I said.

Employee: Well, we have one with pepperoni, bacon and mushrooms. Would you like that one?

You: OK. (3) _____ ?

Employee: The medium is 9,5€ and the large one is 15€.

You: OK, I think (4) _____

Employee: Do you want delivery for 3€ more?

You: What do you mean, 3€ more? (5) _____ last week!

Employee: Maybe you are not calling the same pizza restaurant, we have always had these terms.

You: Express Pizza, (6) _____ ?

Employee: I'm sorry, but this is Pizza Express.

POSSIBLE ANSWERS

- (1) I'd like / I want (to order)
- (2) I ordered (had/bought/got) one (from you) last week
- (3) How much is it?
- (4) I'll have the large one please / Give me the medium size
- (5) It was free / You didn't charge / I didn't pay anything for delivery
- (6) isn't that who I'm calling? / is that the name of the/your restaurant? / isn't it?

5. **Read** the following situations and **WRITE** what you would say in each one to show that you understand the context of the situation. Write between 10 and 25 words. (1.5 points)

- a) Two classmates are arguing about the best universities in Spain. You interrupt to give your point of view.
- b) Your mother complains because your room is untidy. Offer an explanation.
- c) Your family wants to go to Seville in summer, but you don't. Express your preferences.

6. **WRITE** a composition of about 120-150 words on the following topic (3 points):

What are the pros and cons of doing an internship?



**EVALUACIÓN DE BACHILLERATO
DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD
MATERIA: INGLÉS (Primera y Segunda Lengua Extranjera)
CURSO 2020-21
CONVOCATORIA: todas**

CRITERIOS DE CORRECCIÓN Y CALIFICACIÓN DE EBAU DE INGLÉS

La prueba de evaluación de bachillerato para el acceso a la universidad se fundamenta en la normativa vigente:

Real Decreto 310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de la Educación Secundaria y Bachillerato (BOE nº 183, de 30 de julio).

Orden ECD/1941/2016, de 22 de diciembre, por la que se regulan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad, las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, para el curso 2016/2017 (BOE nº 309, de 23 de diciembre).

Resolución de la Viceconsejería de Educación y Universidades por la que se dictan Instrucciones para la realización en el ámbito de la comunidad Autónoma de Canarias de la Prueba de Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad, aplicables al alumnado que haya cursado el Bachillerato o la Formación Profesional de grado superior.

Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC nº 136, de 15 de julio).

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE nº 3, de 3 de enero).

Con el fin de valorar la comprensión y producción, se propone una prueba escrita con dos opciones diferentes (Opción A y Opción B). El alumnado deberá elegir y contestar sólo una de ellas. Cada opción consta de 6 preguntas obligatorias. Éstas se formulan y responden en inglés sin ayuda de diccionario ni de otro material didáctico. La duración del ejercicio es de 90 minutos.

El orden, tipo y calificación de las preguntas es el siguiente:

PREGUNTAS	PUNTUACIÓN
1. TRUE/FALSE	1,5
2. SHORT QUESTIONS	1,5
3. VOCABULARY	1
4. COMPLETE A CONVERSATION	1,5
5. COMMENT ON A SITUATION	1,5
6. COMPOSITION	3

Cada una de las preguntas se evaluará atendiendo a los siguientes criterios:

1. Say whether the following sentences are TRUE or FALSE according to the text. COPY the evidence from the text. No marks will be given without the evidence. (1.5 points)

✓ verdadero/falso correcto + justificación correcta	CORRECTA 0,5
X verdadero/falso correcto + justificación incorrecta X verdadero/falso incorrecto + justificación correcta X no copia justificación/sólo escribe el número de línea(s) X justificación incompleta (inacabada o con puntos suspensivos) X si copia más de lo necesario	INCORRECTA 0

- **Indicaciones:** se formulan **3** proposiciones sobre el texto para que el alumnado responda si éstas son verdaderas o falsas. Además, el alumnado deberá copiar del texto el fragmento que justifique su respuesta.
- **Criterios de evaluación 6 y 7 (BOC nº 136, de 15 de julio).**
- **Criterios de calificación: 100% comprensión lectora. 0,5 cada respuesta correcta.**

2. ANSWER the questions below. COPY no more than 10 words and/or a number from the text to answer each question. (1.5 points)

- **Indicaciones:** se formulan **3** preguntas sobre el texto. El alumnado deberá copiar del texto el fragmento (palabras y/o cifras) que responda cada pregunta (un máximo de 10 palabras).
- **Criterios de evaluación 6 y 7 (BOC nº 136, de 15 de julio).**
- **Criterios de calificación: 100% comprensión lectora. 0,5 cada respuesta correcta.**

✓ copia el fragmento adecuado (no más de 10 palabras)	CORRECTA 0,5
X no copia el fragmento adecuado y/o copia más de 10 palabras	INCORRECTA 0

3. WRITE a synonym (syn), an opposite (opp), a definition or a sentence for each of the following words to show that you understand their meaning in the text. Use your own words. (1 point)

- **Indicaciones:** se pide al alumnado que demuestre que conoce el significado de **4** palabras según su acepción en el texto. Para ello, puede utilizar cualquiera de estas cuatro opciones: sinónimo, antónimo, definición o una oración. Si el alumnado utilizara más de una opción para cada palabra, sólo se valorará la primera opción.
- **Criterios de evaluación 6 y 7 (BOC nº 136, de 15 de julio).**
- **Criterios de calificación: 100% comprensión lectora. 0,25 cada respuesta correcta.** La incorrección lingüística no se penaliza salvo que dificulte la comprensión de lo que escribe.

✓ Demuestra claramente que conoce el significado de la palabra según su acepción en el texto utilizando un sinónimo, un antónimo, una definición o una oración	CORRECTA 0,25
x Palabras de distinta categoría gramatical x Oraciones copiadas íntegramente del texto o muy parecidas x Un prefijo incorrecto (honest ≠ <u>un</u> honest) x Oraciones como “My brother is violent ”, que no demuestra el significado de “ violent ” (podría sustituirse por cualquier otra palabra/no aclara nada)	INCORRECTA 0

4. READ this conversation and COMPLETE your part. Write the numbers (1-6) and complete each sentence on your exam paper. (1.5 points)

- **Indicaciones:** el alumnado deberá formar/completar **6** oraciones. No existe un mínimo de palabras para cada oración. Su extensión viene dada por la respuesta o pregunta de la que se deriva. En los casos en que haya un signo de interrogación al final del hueco, el alumnado tiene que escribir una pregunta. Sin embargo, si no hay ningún signo de puntuación, tiene libertad para decidir.
- **Criterios de evaluación 3 y 4 (BOC nº 136, de 15 de julio).**
Criterios de calificación: 50% comprensión lectora y 50% producción escrita. 0,25 cada respuesta correcta.

✓ La producción se adapta a la conversación y no contiene errores	0,25
✓ La producción se adapta a la conversación, pero contiene máximo 1 error	0,20
✓ La producción se adapta a la conversación, pero contiene entre 2 y 3 errores	0,15
x La producción tiene más de 3 errores	0
x La producción NO se adapta a la conversación	

5. Read the following situations and WRITE what you would say in each one to show that you understand the context of the situation. Write between 10 and 25 words. (1.5 points)

- **Indicaciones:** se presentan al alumnado **3** situaciones. El alumnado tiene que escribir lo que diría en la situación descrita. El comentario, la observación o el consejo que el alumnado proponga tiene que demostrar una funcionalidad comunicativa específica, esto es, estar adaptada a la situación a la que se hace referencia y no debe ser de tipo general.
- **Criterios de evaluación 3 y 4 (BOC nº 136, de 15 de julio).**
- **Criterios de calificación: 50% comprensión lectora y 50% producción escrita. 0,5 cada respuesta correcta.**

	Muestra muy buen manejo de ideas, estructuras y vocabulario	Muestra manejo limitado de ideas, estructuras y vocabulario
✓ La producción se adapta a la situación y no contiene errores	0,5	0,3
✓ La producción se adapta a la situación, pero contiene 1 error	0,4	0,2
✓ La producción se adapta a la situación, pero contiene 2 errores	0,3	0,1
✓ La producción se adapta a la situación, pero contiene entre 3 y 4 errores	0,2	0
x La producción tiene más de 4 errores	0	
x La producción NO se adapta a la situación o tiene menos de 10 palabras		

6. WRITE a composition of about 120-150 words on the following topic (3 points):

- **Indicaciones:** el alumnado deberá elaborar una redacción en lengua inglesa con una extensión de 120-150 palabras acerca del tema propuesto.
 - ✓ De no abordarse el tema propuesto, la calificación será **0**.
 - ✓ De no cumplirse el número de palabras exigido, la puntuación se prorrateará, quedando establecidas las **puntuaciones máximas** siguientes para la pregunta 6:

✓ Producción entre 120-150 palabras	3
✓ Producción entre 120-100 palabras	2
✓ Producción entre 100-60 palabras	1,5
✓ Producción inferior a 60 palabras	1

- **Criterios de evaluación 8, 9 y 10 (BOC nº 136, de 15 de julio)**
- **Criterios de calificación: 100% producción escrita.**

(Tabla en la página siguiente)



						0.6
PRESENTACIÓN de la INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ texto limpio y letra legible ➤ márgenes e interlineado apropiado ➤ organización apropiada de párrafos ➤ correcta puntuación 					
ORGANIZACIÓN de la INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ estructura discursiva acorde al tipo de texto (email; for & against essay; opinión essay) ➤ registro lingüístico adecuado (formal/informal) ➤ ideas bien ordenadas y enlazadas ➤ uso apropiado de conectores 					
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ enfoque correcto del tema (no se va por las ramas) ➤ ideas suficientes, variadas y relevantes ➤ claridad expositiva ➤ ausencia de repeticiones innecesarias 					
CORRECCIÓN GRAMATICAL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ correcta estructuración oracional ➤ variedad de estructuras oracionales, con diferentes grados de complejidad ➤ ausencia de errores gramaticales ➤ ausencia de traducción literal del español 					
USO DEL VOCABULARIO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ vocabulario rico y variado ➤ vocabulario acertado, adecuado al tema ➤ ausencia de repeticiones / uso del mismo vocabulario ➤ uso correcto de reglas ortográficas 					
						0.45
						0.3
						0.15
						0
						El apartado cumple <u>todos</u> los requisitos
						El apartado <u>incumple 1</u> requisito
						El apartado <u>incumple 2</u> requisitos
						El apartado <u>incumple 3</u> requisitos
						El apartado <u>incumple todos</u> los requisitos