TESIS DOCTORAL

2021/ 2022

EL MÉTODO CONTRASTIVO PARA EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS MEDIANTE EL LIBRO DIGITAL ENRIQUECIDO

CLARA RODRÍGUEZ SALGADO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOLOGÍA. ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS.

DIRECTORA: DRA. Mª ELENA BÁRCENA MADERA

A mi familia,

“La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.”

Eduardo Galeano

AGRADECIMIENTOS

Quisiera comenzar por expresar mi agradecimiento a la Dra. Elena Bárcena por su dirección de esta tesis, sus aportaciones y consejos a lo largo de estos años de trabajo. Ha sido un gran aprendizaje para mi trabajar a su lado y siempre será una fuente de inspiración en mi carrera académica. También por proponerme participar en el equipo de investigación ATLAS (Applying Technology to LAnguageS, Aplicación de la tecnología a las lenguas, con nº de referencia 87H31) que me ha brindado la oportunidad de formar parte de este proyecto y me ha servido como referente de lo que significa el trabajo de investigación en el campo de las lenguas.

Querría continuar agradeciendo a la Dra. María Goicoechea, por permitirme formar parte del Proyecto eLITE-CM (Edición Literaria Electrónica, nº H2015/HUM-3426), por su dulzura, por apoyarme y darme aliento en momentos complejos a lo largo de la investigación. Así mismo, me gustaría tener unas palabras de agradecimiento para todos los docentes de esta universidad que en algún momento me han ayudado a continuar y me han mostrado su apoyo en este proceso.

No quiero dejar de agradecer a todos los docentes de lenguas y compañeros que han participado en esta tesis, cuyos testimonios sirvieron de impulso a esta investigación y gracias a los cuales todo el trabajo cobra sentido.

Especialmente, a mi familia. A mis padres, por creer en mi y por ser la mirada de apoyo incondicional durante toda mi vida que me ha permitido llegar hasta aquí. A mi hermana, por sacarme una sonrisa en los momentos más oscuros, por ser compañera y amiga. A Nico, por ser mi pilar cada día, por creer en mi y crecer a mi lado en estos años, por su paciencia infinita y su amparo incansable.

Quisiera agradecer a todos aquellos familiares y amigos que, de un modo u otro, me han acompañado a lo largo de estos años de investigación dándome su apoyo y mostrándome su cariño en esta aventura.

ÍNDICE GENERAL

LISTADO DE TABLAS ix

LISTADO DE ILUSTRACIONES xi

LISTADO DE FIGURAS xii

PARTE I. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN 1

CAPÍTULO 1. Introducción 2

1. Motivación y justificación 3
2. Pregunta y objetivos de investigación 6
3. Metodología utilizada 9
4. Estructura de esta tesis 10

PARTE II. MARCO TEÓRICO 12

CAPÍTULO 2. Métodos y enfoques para la enseñanza de segundas lenguas: el uso de la primera lengua 13

1. Métodos y enfoques para el aprendizaje formal de lenguas: evolución histórica de la enseñanza de lenguas en relación con el tratamiento de la lengua materna 14

1.1. El desarrollo de la didáctica de lenguas hasta finales del siglo XX 14

1.2. Tendencias a finales del siglo XX: el enfoque comunicativo 21

1.2.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enfoque orientado a la acción 23

1.3. El siglo XXI: el posmétodo 44

2. El papel de la lengua materna en la enseñanza de lenguas 53

2.1. El aprendizaje contrastivo: la traducción en la enseñanza de lenguas 60

2.1.1. La traducción como proceso comunicativo 66

2.1.2. La traducción como actividad didáctica: la traducción pedagógica 69

3. Conclusiones 77

CAPÍTULO 3. Lectura, literatura y tecnologías digitales en la enseñanza de segundas lenguas 79

1. La lectura en la enseñanza de segundas lenguas 80

1.1. Concepto y definición de lectura 80

1.2. El aprendizaje de la lectura: ¿cómo leemos? 85

1.2.1. Modelos de lectura 86

1.2.2. Componentes del proceso lector 89

1.3. El tratamiento de la lectura en la enseñanza de segundas lenguas 93

1.3.1. El proceso lector en el aprendizaje de segundas lenguas 95

1.4. La lectura literaria: literatura y aprendizaje de segundas lenguas 99

2. Lectura y literatura mediante tecnologías digitales 103

2.1. La lectura digital: el hipertexto y la cibercultura 109

2.2. La literatura en soportes digitales: el libro digital enriquecido 117

2.2.1. El libro digital enriquecido 124

3. Conclusiones 130

PARTE III. APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN 131

CAPÍTULO 4. Presentación del trabajo desarrollado 132

1. Introducción 133

2. Contexto: el proyecto eLITE 133

2.1. Análisis general de necesidades 133

2.2. Descripción de la herramienta: *Calleja interactivo* 134

3. Marco metodológico 140

4. Participantes 143

5. Contexto de aplicación 144

6. Instrumentos de medición 146

6.1. Cuestionarios 146

6.1.1. Precuestionario 146
6.1.2. Postcuestionario 150
6.2. Entrevistas 154
6.3. Observación 158
7. Diseño de la herramienta contrastiva 160
7.1. Procedimiento del diseño de la herramienta contrastiva 160
7.2. Estructura 163
7.3. Contenido: actividades y tipología 169
CAPÍTULO 5. Discusión de los resultados obtenidos 179
1. Desarrollo de la investigación: pilotaje de la herramienta 180
2. Análisis de resultados 181
2.1. Precuestionario a los docentes participantes 182
2.2. Postcuestionario a los docentes participantes 195
2.3. Entrevistas a docentes participantes 225
2.3.1. Perfil de los participantes 226
2.3.2. Análisis de las entrevistas 227
2.4. Observación 242
3. Triangulación y síntesis 249
PARTE IV. CONCLUSIÓN 257
CAPÍTULO 6. Consideraciones finales 258
1. Recapitulación 259
2. Confirmación de la pregunta y los objetivos de investigación 265
3. Limitaciones del estudio, principales aportaciones, futuras investigaciones y prospectiva 270
BIBLIOGRAFÍA 272
ANEXOS 285

Anexo I. Descriptores de la competencia plurilingüe y pluricultural 286

Anexo II. Descriptores de mediación de textos 290

Anexo III: Email captación y contacto participantes 305

Anexo IV: Lanzamiento de la implementación 306

Anexo V: Ampliación del plazo de implementación 307

Anexo VI: Cuestionario final e instrucciones cierre del proyecto 307

Anexo VII: Cuestionario inscripción 308

Anexo VIII: Precuestionario 309

Anexo IX: Postcuestionario 312

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Objetivos y variables de investigación 9
Tabla 2. Niveles de referencia: escala global del MCERL (2001:26). 30
Tabla 3. Descriptores generales de mediación. (Consejo de Europa, 2018: 105) 44
Tabla 4. Diferencias entre traducción pedagógica (escolar) y traducción profesional (Grellet, 1991). Traducción libre. 71
Tabla 5. Propuesta de actividades contrastivas de mediación 76
Tabla 6. Datos relativos a los centros participantes en la implementación de la herramienta 145
Tabla 7. Relación de las preguntas del precuestionario y los objetivos del estudio..... 147
Tabla 8. Relación de las variables del precuestionario y el postcuestionario..... 151
Tabla 9. Relación de las preguntas del postcuestionario y los objetivos..... 152
Tabla 10. Datos de los docentes seleccionados para las entrevistas..... 155
Tabla 11. Relación de los objetivos del estudio y el guión de las entrevistas 157
Tabla 12. Relación de las áreas de observación con los objetivos del estudio. 159
Tabla 13. Correspondencia de actividades contrastivas y subcompetencias del MCERL (2001). 170
Tabla 14. Equilibrio de las actividades contrastivas a lo largo de los cuatro cuentos.. 178
Tabla 15. Uso del enfoque didáctico contrastivo en el aula de L2 183
Tabla 16. Tipos de actividades que implementarían mediante el enfoque didáctico-contrastivo. 184
Tabla 17. Competencia más trabajada mediante otros enfoques didácticos..... 184
Tabla 18. Uso de actividades de traducción en el aula de L2..... 185
Tabla 19. Frecuencia de lectura en el aula de L2 186
Tabla 20. Tipos de textos utilizados en la lectura en el aula de L2 186
Tabla 21. Frecuencia de lectura literaria en L2 187
Tabla 22. Materiales utilizados para trabajar la lectura literaria en L2 188
Tabla 23. Tipos de actividades trabajadas habitualmente en la lectura literaria en L2 190
Tabla 24. Uso del conocimiento explícito de la L1 en la lectura literaria..... 190
Tabla 25. Ventajas y desventajas del uso de la herramienta digital 193
Tabla 26. Efectividad del enfoque didáctico contrastivo en las aulas 198

Tabla 27. Influencia del uso del conocimiento explícito de la L1 en las competencias199
Tabla 28. Efectividad de las actividades planteadas en el material 200
Tabla 29. Relación entre las áreas de análisis de las entrevistas y los objetivos del estudio..... 226
Tabla 30. Perfil de los docentes participantes en las entrevistas 226

LISTADO DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Figura explicativa de las actividades de la lengua. (Consejo de Europa, 2018:32) 35
Ilustración 2. Componentes de la competencia comunicativa. (De Arriba y Cantero, 2004) 36
Ilustración 3. Páginas web de Proyecto Gutemberg, Biblioteca Virtual Cervantes y Biblioteca Digital Hispánica 118
Ilustración 4. Páginas web de Small Places y Manuel Bartual 119
Ilustración 5. Muestra del libro digital enriquecido La Señora Wobbles y La Casa Mandarina 126
Ilustración 6. Muestra de la primera página de El Quijote Interactivo 127
Ilustración 7. Muestra de las anotaciones que incluye El Quijote Interactivo 128
Ilustración 8. Presentación de la recopilación de obras de la Biblioteca Digital Ciberia 129
Ilustración 9. Portada del libro digital en las tres versiones 135
Ilustración 10. Clasificación de las anotaciones de la herramienta 137
Ilustración 11.Imagen de los cuatro cuentos desarrollado en la versión bilingüe 164
Ilustración 12. Visión de los textos paralelos de la versión bilingüe 165
Ilustración 13. Botones de funcionamiento de la herramienta contrastiva 166
Ilustración 14. Muestra de la leyenda de iconos de la herramienta contrastiva 167
Ilustración 15. Muestra de la propuesta didáctica de las guías docentes. 168
Ilustración 16. Ejemplo de actividad de texto y contexto. 171
Ilustración 17. Ejemplo de actividad de vocabulario. 172
Ilustración 18. Ejemplo de actividad de gramática. 173
Ilustración 19. Ejemplo de actividad de comunicación. 174
Ilustración 20. Ejemplo de actividad de contexto y cultura. 175
Ilustración 21. Ejemplo de actividad de fonética. 176
Ilustración 22. Ejemplo de actividad de indagación gamificada. 177

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1.Esquema del MCERL 24
Figura 2. . Estructura del Marco (Consejo de Europa 2018, apud Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O. and Pamula, M., 2011). 38
Figura 3. Esquema de la estructura del Marco (Fuente: Volumen Complementario, 2018)..... 40
Figura 4. Representación piramidal de las destrezas lectoras. Basado en Foncubierta y Fonseca-Mora (2018) y Legaz-Torregrosa (2018). 92
Figura 5. Aplicabilidad de la literatura en el aula de segundas lenguas..... 102
Figura 6. Evolución histórica de la lectura. Basado en Sanz (2009) y Ravettino Destefanis (2019)..... 109
Figura 7. Estructura en red del hipertexto, adaptado de Landow (2009) 111
Figura 8. Estructura axial del libro digital enriquecido (basado en Landow, 2009). ... 125
Figura 9. Espiral de ciclos de la investigación-acción de Lewin, adaptada de Albert (2007) 142
Figura 10. Estructura de la herramienta contrastiva 161
Figura 11. Metodología del diseño del enfoque contrastivo 162
Figura 12. Proceso del diseño de la herramienta contrastiva 162
Figura 13. Actividades trabajadas frecuentemente de manera general 185
Figura 14. Tipos de actividades trabajadas frecuentemente en las lecturas 187
Figura 15. Aportaciones de la lectura literaria al aprendizaje de L2..... 189
Figura 16. Predisposición de los docentes a las actividades contrastivas 191
Figura 17. Frecuencia de uso de libros literarios digitales 192
Figura 18. Número de veces que se ha utilizado la herramienta en el periodo de prueba 196
Figura 19. Tiempo dedicado a la lectura con la herramienta en el periodo de prueba . 196
Figura 20. Lugar donde se ha utilizado la herramienta en el periodo de prueba..... 197
Figura 21. Influencia del enfoque didáctico-contrastivo en las competencias comunicativas 199
Figura 22. Incidencia de las actividades de traducción en el aprendizaje de la L2. 200
Figura 23. Actividades contrastivas según su efectividad..... 201

Figura 24. Actividades contrastivas seleccionadas por los docentes para implementar en sus aulas. 202
Figura 25. Utilidad de las actividades de lectura para el aprendizaje de L2 205
Figura 26. Aspectos adquiridos en mayor medida durante la lectura literaria contrastiva. 206
Figura 27. Influencia del conocimiento explícito de la L1 en la comprensión lectora. 207
Figura 28. Aportaciones del texto literario contrastivo al aprendizaje de la L2. 208
Figura 29. Aspectos positivos de la lectura digital en el aprendizaje de L2..... 212
Figura 30. Tres aspectos más aprovechados del material digital. 212
Figura 31. Aspectos destacados del entorno multimodal de la herramienta 213
Figura 32. Nivel de dificultad en la comprensión de los contenidos..... 214
Figura 33. Dificultades de implementación de la herramienta digital en el aula 216

PARTE I.
PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1. Introducción

1. Motivación y justificación

La presente tesis doctoral nace de una profunda reflexión personal de la autora durante su experiencia como docente de segundas lenguas, principalmente de lengua inglesa, a alumnos hispanohablantes en diferentes niveles y en enseñanzas tanto formales como no formales, a diversos grupos de edad. Muchos docentes y alumnos manifestaban la necesidad de un cambio metodológico en los materiales utilizados en los diferentes contextos, puesto que la mayoría presentaban carencias que no permitían desarrollar las sesiones siguiendo métodos adaptados a los grupos de alumnos, ni tampoco a las necesidades actuales que estos manifestaban. La falta de hibridación de modelos y métodos de enseñanza, junto con la carencia de una contextualización cultural de la lengua de aprendizaje eran dos de los aspectos más demandados repetidamente tanto por docentes como por discentes.

La larga sucesión de métodos y enfoques de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas a lo largo de las últimas décadas, junto con el auge del enfoque comunicativo a principios del siglo XXI, respaldado por la Comisión Europea y el MCERL (2001), ha confluido en una gran variedad de formas de enseñanza de idiomas, que en muchos casos atienden a criterios diversos y que no se sustentan en teorías consistentes. El enfoque comunicativo, heredero de sus predecesores, como el método audiolingüístico o el enfoque natural, se centra en utilizar únicamente la lengua meta como medio de comunicación en el aula de idiomas, esto ha resultado en un sinfín de situaciones complejas que bloquean o interrumpen el aprendizaje, impidiendo que este se produzca de manera fluida y continua.

El uso de la lengua materna en el aula de idiomas quedó completamente denostado tras el auge del Método Directo, sucesores de una larga tradición mantenida por la mayoría de métodos y enfoques durante décadas, muchos docentes continúan evitando completamente el uso de la lengua materna en las aulas. Sin embargo, en los últimos años se ha comenzado a defender un uso consciente y meditado de la lengua materna, que sirva como apoyo en el aprendizaje de la segunda lengua, desde una perspectiva contrastiva que compare diferentes aspectos en ambas lenguas y que sirva como

impulso para el aprendizaje. Esta nueva perspectiva está respaldada por el marco legislativo europeo que avala la política lingüística en los países miembros, recogida en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas —en adelante MCERL— elaborado por la Comisión Europea (2001). Este documento presenta una clara apuesta por una enseñanza de lenguas desde una prisma transversal que forme hablantes multilingües y multiculturales, como se recoge en el último Volumen Complementario (2018). Esta idea de multilingüismo choca de forma clara con la denostación del uso de la lengua materna para el aprendizaje de segundas lenguas, puesto que si el fin último es desarrollar un marco educativo para formar ciudadanos multilingües, resulta necesario trabajar varias lenguas al mismo tiempo y fomentar un uso constante de todas ellas en el alumnado.

Por su parte, la nueva Ley Orgánica de Educación española —Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación— conocida por sus siglas, LOMLOE, presenta entre sus grandes apuestas un cambio muy significativo a este respecto, ya que introduce entre las competencias básicas del alumnado la competencia plurilingüe, diferenciándola de la competencia en comunicación lingüística. La primera hace referencia al manejo lingüístico de varias lenguas durante el periodo de escolarización del alumnado, mientras que la segunda recoge los aspectos comunicativos necesarios para cualquier alumno al margen de la lengua que utilice. Esta nueva ley no hace más que desarrollar el marco legislativo europeo, siguiendo las directrices indicadas en el MCERL (2001) y en el Volumen Complementario (2018) que apuestan por un claro desarrollo del multilingüismo como punto fuerte de la convivencia entre las culturas de los países miembros.

Además de la atención que reclama este contexto pluricultural en el que vivimos actualmente, la autora de este estudio encontró otra motivación en la necesidad de la integración de las tecnologías digitales en las aulas de idiomas y su forma de aplicarlas. Existen numerosos estudios que revisan la situación actual respecto a la implementación de nuevas tecnologías para el aprendizaje de segundas lenguas, sin embargo, a pesar de la variedad de materiales en abierto que se pueden encontrar en la Red, no muchos han sido desarrollados en base a un rigor pedagógico, ni bajo un contexto de innovación *per se*. Uno de los principales reclamos de los docentes de segundas lenguas es la falta de

innovación en los materiales digitales, siendo muchos de ellos simplemente digitalizados, pasando del papel a la pantalla sin apenas sufrir cambios. El hecho de implementar tecnologías digitales en las aulas de idiomas ha de comportar de forma paralela un cambio sustancial en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo. En la actualidad nos encontramos en un momento de hibridación de métodos y formas de enseñanza que, en su conjunto, conforman un marco de enseñanza-aprendizaje conocido como posmétodo. Cabe destacar la importancia de este momento didáctico y la oportunidad que este supone para realizar cambios sustanciales que atiendan a las demandas de la sociedad del conocimiento.

La tercera y última motivación que promovió la realización de este estudio fue la carencia de textos literarios originales que se encuentran entre los materiales didácticos de segundas lenguas, ya sean analógicos o digitalizados. Podemos considerar que la lectura literaria ha caído en desuso en las últimas décadas y que las nuevas generaciones no están heredando hábitos de lectura favorables al desarrollo del conocimiento en general, probablemente dado por el contexto tecnológico en el que vivimos. Por ello, hemos de ser conscientes de la necesidad de inculcar la lectura como un hábito constante e integrarla en el aprendizaje como un elemento clave. En concreto, en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, además, cabe destacar la importancia de la literatura como elemento necesario para la transmisión cultural en la que se contextualizan las lenguas de aprendizaje. Así pues, la lectura literaria de textos originales debe ser un elemento integrado e integrador en cualquier ámbito de la enseñanza de lenguas y es necesario que se adapte a los nuevos modelos didácticos y métodos de enseñanza de lenguas, así como al contexto actual de digitalización en el que nos encontramos.

De acuerdo con todo lo expuesto anteriormente, a continuación se señalan los siguientes aspectos que justifican la relevancia del presente estudio:

1. Falta de desarrollo de nuevas formas de enseñanza de segundas lenguas que atiendan al contexto actual del posmétodo en el que nos encontramos, siguiendo las directrices de la Comisión Europea, recogidas en el MCERL (2001), así

como en el Volumen Complementario (2018) y que atiendan a las necesidades del marco legislativo educativo español.

2. Importancia de la creación de materiales de enseñanza de segundas lenguas que atiendan a las necesidades del contexto de posmétodo en el que nos encontramos e hibriden diferentes métodos y enfoques de enseñanza-aprendizaje, como *microlearning*, el aprendizaje por indagación o la gamificación, entre otros.

3. Necesidad de creación de materiales educativos digitales que fomenten la lectura literaria entre los jóvenes, tanto en la lengua materna como en segundas lenguas, fomentando la integración de la lectura literaria como parte de los contenidos a impartir, así como elemento representativo de la cultura de la lengua que se aprende.

2. Pregunta y objetivos de investigación

La presente investigación se ha vertebrado en torno a tres elementos fundamentales: la lectura, el uso de las nuevas tecnologías y la metodología contrastiva. En relación con estos tres elementos, la presente tesis doctoral tiene como principal finalidad responder a la siguiente pregunta de investigación:

> ¿Se pueden mejorar las competencias lingüístico-comunicativas en una segunda lengua mediante el uso de la metodología contrastiva a través de la lectura de textos literarios en un entorno digital?

A partir de dicha pregunta de investigación, se plantean los siguientes objetivos generales y subobjetivos de investigación:

1. Analizar la eficacia del enfoque didáctico contrastivo para el desarrollo de competencias lingüísticas en segundas lenguas.

    1.1. Evaluar la eficacia del enfoque contrastivo en la mejora de las competencias lingüísticas formales en la segunda lengua.
    1.2. Evaluar la eficacia del enfoque contrastivo en la mejora de la competencia pragmática y sociolingüística.
2. Estudiar el impacto de la lectura literaria enriquecida en el aprendizaje de segundas lenguas.

    2.1. Analizar los efectos de la lectura como hilo conductor de una experiencia didáctica.
    2.2. Analizar las ventajas y limitaciones del uso del enfoque contrastivo en las estrategias de comprensión lectora.
3. Explorar las ventajas y limitaciones del libro digital como soporte didáctico para la mejora de una segunda lengua.

    3.1. Evaluar la usabilidad del libro digital.
    3.2. Analizar los efectos psicopedagógicos del uso del libro digital.
    3.3. Explorar la ganancia cognitiva asociada a elementos de un entorno digital como la multimodalidad y el enriquecimiento textual.

Se establecen las siguientes variables de investigación en función de los objetivos establecidos y en torno a los tres aspectos fundamentales del estudio: metodología contrastiva, lectura literaria y nuevas tecnologías, como se muestra en la Tabla 1.

OBJETIVO	**1. Analizar la eficacia del enfoque didáctico contrastivo para el desarrollo de competencias lingüísticas en segundas lenguas.** 1.1. Evaluar la eficacia del enfoque contrastivo en la mejora de las competencias lingüísticas formales en la segunda lengua. 1.2. Evaluar la eficacia del enfoque contrastivo en la mejora de la competencia pragmática y sociolingüística
VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	✓ Visión docente del uso de la L1 en el aula de L2. ✓ Uso de la L1 en el aula. ✓ Uso de materiales que incorporen la L1 como soporte para el aprendizaje de la L2. ✓ Uso de actividades de traducción. ✓ Competencias más trabajadas en función del método utilizado.
OBJETIVO	**2. Estudiar el impacto de la lectura literaria en el aprendizaje de segundas lenguas.** 2.1. Analizar los efectos de la lectura como hilo conductor de una experiencia didáctica. 2.2. Analizar las ventajas y limitaciones del uso del enfoque contrastivo en las estrategias de comprensión lectora.
VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	✓ Hábitos de lectura en la clase de L2, textos utilizados y actividades que se realizan ✓ Hábitos de lectura literaria, materiales, aportaciones de la literatura como género textual y actividades que se realizan. ✓ Forma de trabajar aspectos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos mediante la lectura literaria y el enfoque contrastivo. Actividades. ✓ Recurrencia al uso de la L1 para la comprensión lectora en L2.
OBJETIVO	**3. Explorar las ventajas y limitaciones del libro digital enriquecido como soporte didáctico para la mejora de una segunda lengua.** 3.1. Evaluar la usabilidad del libro digital. 3.2. Analizar los efectos psicopedagógicos del uso del libro digital. 3.3. Explorar la ganancia cognitiva asociada a elementos de un entorno digital como la multimodalidad y el enriquecimiento textual.

VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	✓ Materiales de literatura que se utilizan y disposición hacia el libro digital enriquecido. ✓ Motivación del alumnado hacia materiales digitales. Forma de interactuar con los materiales didácticos tecnológicos. Aspectos psicopedagógicos. ✓ Aportaciones del uso de libros de lectura digitales. Ganancia cognitiva

Tabla 1. Objetivos y variables de investigación

3. Metodología utilizada

La presente investigación se enmarca dentro del campo de la investigación educativa, en concreto, utiliza la metodología de la investigación-acción. Este tipo de investigación presenta un carácter práctico y aplicado, ya que se basa en el análisis y observación de un problema por el investigador, que forma parte del entorno que investiga, en este caso la docencia de segundas lenguas. Por tanto, en la investigación-acción, el investigador cobra un doble rol, el de participante además del de investigador, cuyo objetivo es mejorar la práctica docente (Cohen, Manion y Morrison, 2011). La investigación-acción se encuentra dentro de la dimensión epistemológica de la investigación (Albert, 2007), con un carácter aplicado, que se desarrolla mediante prácticas de carácter etnográfico. La investigación etnográfica estudia fenómenos en relación con su entorno y contexto social, por lo que la investigación educativa suele tener cabida en este tipo de estudio. En concreto, dado su carácter etnográfico, esta investigación se ha desarrollado dentro del paradigma cualitativo, puesto que presenta un carácter descriptivo y no directamente observable.

Así pues, esta investigación se ha llevado a cabo dentro del marco de la investigación-acción mediante un estudio cualitativo de carácter etnográfico. De acuerdo con lo establecido, esta investigación ha seguido los siguientes pasos propios de este tipo de metodología:

1. Identificación del problema a partir de la práctica docente
2. Establecimiento de la metodología
3. Implementación práctica

4. Análisis descriptivo de los datos en relación al contexto

En último lugar, tras la recogida y análisis de los datos, se realizó un proceso de triangulación a fin de contrastar los datos recabados por los diferentes instrumentos. La triangulación que se llevó a cabo fue una triangulación de datos espacial (Aguilar Gavira *et al.*, 2015), consistente en la recogida de datos de manera simultánea mediante herramientas distintas, para poder confrontarlos posteriormente y obtener un análisis de mayor profundidad sobre los resultados

4. Estructura de esta tesis

La presente tesis doctoral consta de cuatro partes; una primera parte de presentación e introducción del trabajo, seguida de la parte dos en la que se presenta la fundamentación teórica y el estado de la cuestión que suponen los cimientos teóricos sobre los que se sustenta el resto del estudio; esta parte se compone de los capítulos dos y tres. En la tercera parte de este trabajo, se presenta la investigación en sí, que se recoge en los capítulos cuatro y cinco; en ellos se incluye una descripción pormenorizada de las fases de la investigación, así como de la recogida y análisis de los resultados. Por último, la parte cuarta consta del capítulo sexto, en el que se recogen las conclusiones del estudio, se presentan las limitaciones de este y posibles investigaciones futuras. A continuación, se expone una descripción más detallada de cada uno de los capítulos.

El presente capítulo corresponde al capítulo uno, que presenta una introducción al estudio. En él se exponen las motivaciones que han llevado a la autora a realizar esta tesis, así como los distintos aspectos que justifican la relevancia de esta investigación en el panorama académico actual. Además, en este primer capítulo se presentan los objetivos de la investigación, junto con la pregunta de investigación y las posibles variables de la misma, así como la metodología aplicada en el estudio. Por último, se expone la estructura del documento detallando las diferentes secciones y capítulos. El capítulo dos, el primero de los dos capítulos que componen el marco teórico de esta investigación, se centra en realizar un recorrido cronológico por las diferentes tendencias en los métodos y enfoques de la enseñanza de segundas lenguas y la forma

en que cada uno de ellos ha abordado el uso de la lengua materna como elemento de aprendizaje. Por su parte, el tercer capítulo presenta una revisión del concepto de lectura desde una perspectiva técnica. Además, presenta una exposición de la lectura en relación con las segundas lenguas, así como sus implicaciones para el aprendizaje de las mismas. Este capítulo incluye también una revisión de la lectura literaria y su relevancia en el aprendizaje de segundas lenguas como elemento clave en la transmisión de conocimientos culturales y contextuales. En último lugar, el capítulo expone una síntesis de la lectura en soportes digitales y la relevancia de los cambios sustanciales que esta supone para el proceso lector en general. Finalmente, se presentan las características de los principales soportes digitales, en especial el libro digital enriquecido que nos ocupa en este estudio.

La segunda parte de esta tesis presenta la investigación en sí misma. El capítulo cuarto comienza haciendo una descripción del contexto de la investigación, el Proyecto eLITE, así como de la herramienta mediante la cual se ha llevado a cabo el presente estudio, el libro digital enriquecido *Calleja Interactivo*. A continuación, se detallan el marco metodológico, los participantes y herramientas utilizadas para la recogida de datos. Posteriormente, este capítulo presenta una descripción detallada de las fases de la investigación. En primer lugar, se desarrolló la herramienta de la investigación para, posteriormente, aplicarse en el aula y recoger datos. En esta parte del capítulo se describe la tipología de actividades de la herramienta, así como los componentes de la misma. Por otra parte, en el capítulo quinto, se presenta el análisis de los resultados seguido de la triangulación y discusión de los mismos. En último lugar, el capítulo seis recoge las conclusiones de este estudio, además de corroborar la pregunta de investigación y confirmar los objetivos establecidos. Así mismo, se presentan las limitaciones y principales aportaciones de este estudio y también las líneas de futuras investigaciones. Por último, tras este capítulo, se recogen las referencias bibliográficas incluidas a lo largo de todo el documento. Para dicho apartado, se ha consultado la normativa APA (American Psychological Association) puesto que se encuentra entre las más utilizadas en el campo académico de las humanidades. En este caso, se ha consultado el Manual de la normativa de la séptima edición en español. A continuación de la bibliografía, se incluyen en anexos aquellas tablas e imágenes complementarias al estudio, ya que resultaban muy grandes e interrumpían la lectura fluida del documento.

PARTE II.
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2.
Métodos y enfoques para la enseñanza de segundas lenguas: el uso de la primera lengua

1. Métodos y enfoques para el aprendizaje formal de lenguas: evolución histórica de la enseñanza de lenguas en relación con el tratamiento de la lengua materna

1.1. El desarrollo de la didáctica de lenguas hasta finales del siglo XX

El aprendizaje de una lengua es un complejo proceso del cerebro humano que ha sido uno de los misterios más difíciles de descifrar a lo largo de la historia y que, aun hoy, no es muy conocido. La comunicación verbal nos diferencia como especie y ha permitido la evolución del ser humano y gran parte del desarrollo intelectual del que gozamos hoy en día. Los humanos aprendemos nuestra lengua materna de forma inconsciente desde una temprana edad, a partir de nuestro entorno y del contexto cultural en el que vivimos y vamos perfeccionándola a lo largo de los años, sin dejar nunca de adquirirla y desarrollarla; es por ello que cuando estudiamos el concepto de adquisición de una lengua, debemos ser conscientes de que este es un proceso en constante evolución que no termina de completarse nunca a lo largo de la vida, pues los sistemas lingüísticos son cambiantes y activos.

Del mismo modo, el aprendizaje de segundas lenguas es motivo de grandes debates lingüísticos, educativos y de índole social. No es sencillo determinar cómo aprendemos una segunda lengua de manera artificial, ni tampoco qué método de aprendizaje puede ser el más apropiado, si bien es cierto que a lo largo de la evolución de las metodologías de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, sí se ha dado un punto en común: la aceptación de que un método es siempre necesario para poder conseguir un nivel de competencia suficiente y alcanzar la comunicación. No obstante, como veremos en este capítulo, el uso de un método único se ha puesto en cuestión en los últimos años y las nuevas tendencias abogan por formatos eclécticos de modelos de aprendizaje que integren aspectos de métodos y enfoques diferentes centrándose en el perfil del aprendiz y en el contexto.

El área de la enseñanza de lenguas ha experimentado un largo recorrido de métodos y enfoques en función de los momentos históricos y las bases teóricas que primaban respecto al proceso del aprendizaje lingüístico. Así, la historia del área de la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas comenzó con el incipiente y estático método gramática-traducción, basado en el aprendizaje de las lenguas clásicas, y llegó al siglo XX con el enfoque comunicativo como principal núcleo de las metodologías de esa

época. Han sido muchos los métodos y enfoques propuestos a lo largo de los años a fin de afrontar un reto tal como el de la enseñanza de una lengua extranjera, dicha variedad refleja claramente la evolución del área de la didáctica de lenguas y, gracias a ello, se ha conformado una visión global de su enseñanza y aprendizaje tanto por parte de los docentes como de los discentes (Richards y Rodgers, 2001).

En nuestros días, acudimos a un contexto plurilingüístico y pluricultural en el que la globalización y las nuevas tecnologías han permitido que la comunicación se dé en un nuevo paradigma en el que esta es, si cabe, un instrumento más poderoso y potente a nivel internacional. Este nuevo contexto en el que vivimos desde hace algunas décadas ha revertido los planteamientos de la enseñanza de idiomas, centrada ahora en la comunicación al margen de formalismos o dogmas estrictos de cómo conseguirlo. Como ya predecía Howatt (1984), muchos de los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas que se han dado a lo largo de la historia no han sido especialmente nuevos, sino más bien una reedición de otros previos, adaptados a las necesidades contextuales de cada momento histórico y de los objetivos de aprendizaje.

La evolución de los diferentes estudios sobre el aprendizaje formal de lenguas resulta tan extensa como estudiada. Han sido muchos los autores que han arrojado luz en este ámbito del saber y son numerosas las clasificaciones y estudios que hemos podido encontrar al respecto. Entre las perspectivas más recurrentes y destacadas encontramos la perspectiva cronológica (Coleman, 1929; Titone, 1968; Kelly, 1969; Darian, 1972; Howatt, 1984, Richards y Rodgers, 2001) que recoge los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje de idiomas por orden de aparición en la historia.

Por otra parte, muchas voces han realizado clasificaciones relevantes de los diferentes tipos de metodologías de enseñanza de lenguas en función de otros criterios. Uno de los autores más destacados en cuanto al estudio de la enseñanza de lenguas es Nunan (2000), que realiza una clasificación en función de la influencia de tres áreas: la lingüística, la psicológica y la sociológica. Así, engloba las metodologías en tres grandes grupos:

- **La tradición psicológica:** basada en la aplicación de teorías psicológicas generales en torno al aprendizaje a la enseñanza de segundas lenguas. Se asocia a esta corriente el audiolingüismo y el código cognitivo, procedente de la gramática transformacional y la psicología cognitiva.

- **La tradición humanista:** basada en la aplicación de las teorías sociológicas y la influencia de los factores emocionales y afectivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Dentro de esta corriente encontramos el método silencioso, la sugestopedia y el aprendizaje de una lengua en comunidad.
- **La tradición de la adquisición de segundas lenguas:** basada en la aplicación y el desarrollo de teorías meramente lingüísticas. Encontramos el enfoque natural de Krashen (1983) y la respuesta física total.

Por otra parte, otros autores como Sánchez Pérez (2009) presentan clasificaciones en función de las corrientes teóricas existentes que principalmente se resumen en las siguientes:

- **Estructuralismo:** surgió en Estados Unidos a mediados de siglo XX, siguiendo las teorías lingüísticas de Bloomfield (1933) e introdujo por primera vez aspectos de la psicología en la enseñanza de lenguas. Esta corriente entiende la lengua como un conjunto de estructuras características y se basa en la lengua oral. El método por excelencia fue el método audiolingüístico o audio-oral, liderado por Brooks (1960) y Lado (1964), quienes defendían la creación de hábitos para el aprendizaje de lenguas mediante la repetición sistemática de estructuras, primando en todo caso las habilidades orales sobre las escritas.
- **Generativismo:** nacido en la segunda mitad del siglo XX a partir de las teorías lingüísticas de Chomsky (1965) y el enfoque cognitivo de la lengua. La idea de la Gramática Universal supuso un cambio sustancial en el análisis de las lenguas y su estudio, si bien esta corriente no introdujo ningún método directamente, sí influyó en propuestas posteriores como la de Terrel y Krashen (1983) que diferenciaban entre aprendizaje y adquisición y proponían cinco hipótesis como teoría de aprendizaje de lenguas.
- **Perspectiva Sociocultural:** durante las últimas décadas del siglo XX, la influencia de la psicología y las ciencias sociales en el área de la lingüística aplicada se vio incrementada, llegando incluso a introducirse en algunas propuestas para la enseñanza de lenguas. Tal fue el caso de las propuestas del sociólogo Vigotsky (1954) quien apostaba por un enfoque interdisciplinar para el aprendizaje de lenguas, que tuviera en cuenta el pensamiento y las emociones del

aprendiz para desarrollar la lengua. Relacionó lenguaje y pensamiento de forma directa y estrecha, planteando la existencia de lo que llamó *zona próxima al desarrollo* en la que se dan las condiciones idóneas para que el alumno maximice su aprendizaje.

- **Perspectiva comunicativa:** surgió en las últimas décadas del siglo XX a partir de las aplicaciones de la lingüística textual y el estudio de aspectos pragmáticos en la comunicación, que dieron lugar al Currículo Nocional-Funcional de Wilkins (1976). A partir de esta corriente se desarrolló en MCERL (Consejo de Europa, 2001) que ha asentado los pilares sobre los que se han construido los enfoques más modernos del ámbito de la enseñanza de lenguas.

En el marco de este trabajo, cabe resaltar la importancia de los análisis de los diferentes métodos de enseñanza de lenguas en función del uso de la lengua materna como parte del aprendizaje de una lengua extranjera (Widdowson, 2003; Malmkjaer, 2004; Cook, 2010). Entre todos ellos, destaca la clasificación de Cook (2010) por su enfoque global y transversalidad. Este análisis es relevante por su perspectiva cronológica y su estudio de la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras en relación con los diferentes enfoques y métodos y su tratamiento de la lengua materna.

Para Cook (2010), se pueden distinguir las siguientes etapas: una primera etapa de rechazo de la traducción y la lengua materna en el aprendizaje de segundas lenguas; una etapa posterior de silencio en la que ningún método propuesto incluía la lengua materna en el proceso de aprendizaje; y la etapa actual de resurgimiento de la L1 y la traducción para la enseñanza de lenguas.

1. *Periodo de rechazo:*

Para Cook (2010) el punto de partida del periodo de rechazo de la L1 y la traducción en la enseñanza de idiomas comenzó con el Movimiento Reformista de finales del siglo XIX, que abogaba por un cambio radical en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, tomando como referencia los errores del hasta entonces vigente, método gramática-traducción.

Este Movimiento, liderado por Prendergast y su método el *Mastery System* (1864), se basaba en la idea de que el aprendizaje de segundas lenguas debía ser lo más similar

posible al aprendizaje de la lengua materna y para ello el aprendiz debía estar inmerso en la lengua meta de manera completa.

Entre los líderes de este cambio destacó Jacotot, que promovía una enseñanza de lenguas sin explicaciones teóricas ni clases magistrales, sino con una perspectiva crítica que aportara independencia al alumno para utilizar la lengua de forma gradual. Además, también fueron muy reseñables los trabajos de Gouin y Sweet que promovían el aprendizaje de las destrezas orales y que, con sus bases metodológicas, fueron precursores de propuestas posteriores como la respuesta física total (Asher, 1977) o la enseñanza situacional, muy popular en Gran Bretaña.

A pesar de los cambios, la ausencia de comunicación en el aprendizaje de la lengua seguía patente en estos autores, como se puede apreciar en las diferentes propuestas. Estas voces se centraban en atender las carencias que había presentado el método gramática-traducción. El hecho de que el aprendizaje hubiera sido artificial y descontextualizado había llevado a los lingüistas a fijarse en la adquisición de la lengua materna y comprobar que la contextualización era necesaria para la comprensión del significado. Además, el aprendizaje de la lengua había tenido como principal fin su propio análisis y estudio teórico, sin embargo, ellos abogaban por un aprendizaje práctico. Para ello, se fijaron en los procesos de adquisición natural de la lengua materna, en la que la práctica oral ocurre de forma previa a la práctica escrita, en tanto que la primera se da de forma natural y la última es una práctica artificial de la lengua.

No cabe duda de que el método gramática-traducción supuso la sistematización del aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas y con él se establecieron las principales bases lingüísticas que aún hoy en día permanecen. Muchos autores coinciden en que el auge del Movimiento Reformista a finales del siglo XIX fue fruto de una reacción a la larga tradición del método gramática-traducción y a las secuelas que sus carencias habían dejado en los hablantes de segundas lenguas, principalmente de índole oral (Cook, 2010). La necesidad real de un uso oral y práctico de las lenguas extranjeras, en tanto que lenguas vivas y de comunicación, trajo consigo la aparición de un cambio completo en las metodologías utilizadas hasta el momento, y conllevó el destierro del uso de la lengua materna y la traducción de cualquier contexto de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas (Cook, 2010).

2. Periodo de silencio:

Cook (2010) agrupa en el este periodo de silencio varios métodos de aprendizaje que clasifica a su vez en dos tipos: un primer periodo en que los métodos propuestos se centran en la forma y un segundo periodo centrado en el significado.

Fruto de las propuestas del Movimiento Reformista, pronto surgieron una variedad de métodos nuevos que introducían los principios establecidos por los líderes de la reforma. Estos se centraron en la forma lingüística, como herencia principal de la trayectoria que había tenido la enseñanza de lenguas. El primer método más reseñable de esta época fue el Método Directo, que siguió las consignas del Movimiento Reformista y proponía un aprendizaje de la lengua basado en la importancia de la lengua oral sobre la escrita y la enseñanza de las reglas gramaticales de forma inductiva. Además, en muchos casos se valoraba que los docentes fueran nativos de la lengua meta ya que el uso de la lengua materna quedaba completamente restringido y se hacía especial énfasis en los aspectos orales, como la pronunciación o la corrección gramatical en los discursos.

En este periodo, la lengua materna quedó completamente al margen del aprendizaje de las lenguas extranjeras y, como indica Cook (2010), se hizo un silencio en cuanto a su uso. Todo el ámbito académico entendió y asumió que la negación de la L1 era lo correcto en el aprendizaje de lenguas, y así, tomó la lengua meta como compartimento estanco e individual en el que la influencia de otra lengua no podía sino tener una interferencia negativa en el aprendizaje de la L2.

Ya en el siglo XX, destacó el método audiolingüístico, desarrollado principalmente en Estados Unidos y con una gran influencia estructuralista, liderado por Fries. Este método, que también negaba el uso de la L1 en el aula, rebatía algunos de los preceptos del método Directo puesto que, para los estructuralistas la lengua debía ser aprendida mediante la repetición y memorización de patrones lingüísticos fijos. Como indica Cook (2010), la forma sigue prevaleciendo frente al significado en todo este periodo y aspectos como la precisión y pronunciación eran de gran relevancia para los audiolingüistas.

En esta época, uno de los lingüistas más posicionados en contra del uso de la lengua materna en el aula fue Robert Lado que defendía la idea de que las interferencias entre el sistema lingüístico de la lengua materna y el de la lengua meta eran el origen de las

dificultades de aprendizaje de esta última. Lado desarrolló el Análisis Contrastivo de lenguas (1957) que predecía los posibles errores que se podían dar por la interferencia de dos sistemas lingüísticos concretos. Además, su propuesta establecía una serie de materiales y ejercicios de repetición para trabajar estos errores y evitarlos. Sin duda, la propuesta de Lado supuso una nueva visión de los sistemas lingüísticos y conllevó una concepción de las lenguas diferente. Esta propuesta del Análisis Contrastivo tuvo una gran repercusión internacional en el ámbito de la enseñanza de lenguas, ya que respaldó la denostación de la lengua materna en los contextos de aprendizaje por completo, una característica que continuó aplicándose en las posteriores propuestas de enseñanza de lenguas que se dieron a lo largo de las décadas siguientes.

Siguiendo la misma tendencia, durante la primera mitad del siglo XX surgieron los conocidos como enfoques humanistas, que tuvieron una importante influencia de la psicología y la sociología y desarrollaron propuestas novedosas y alternativas. Estos enfoque fueron más minoritarios ya que, de algún modo, se presentaban como métodos alternativos a los estrictamente lingüístico. Aun a día de hoy podemos encontrar propuestas metodológicas inspiradas en la sugestopedia, la respuesta física total, el aprendizaje de lenguas en comunidad o el método silencioso.

La segunda parte de este periodo de silencio a la que Cook (2010) hace referencia, recoge el enfoque natural de Terrel y Krashen (1983) que presentaron una propuesta en la que integraban aspectos de varios métodos previos manteniendo las bases del Movimiento Reformista en cuanto a la forma de aprendizaje de la lengua y la negación del uso de la L1 en este proceso.

El trabajo de estos autores fue de gran relevancia en el ámbito puesto que varias de las propuestas que recogían eran muy significativas, entre ellas cabe destacar la diferenciación entre aprendizaje y adquisición, con influencia de las propuestas del generativista Chomsky; la influencia de la psicología y las propuestas humanistas en su hipótesis del filtro afectivo y también, la importancia que concedían al significado de la lengua sobre la forma. Este enfoque proponía un aprendizaje de la lengua centrado en el alumno y en el significado, no tanto en la forma, como explicaban en sus hipótesis del monitor y el orden natural. Probablemente, este aspecto fue la principal novedad de esta propuesta que, a pesar de todo, mantenía las bases del Movimiento Reformista y la negación del uso de la L1 y la traducción en el aula.

Prácticamente de forma simultánea, surgió a finales del siglo XX el enfoque Comunicativo, que tomaba las propuestas del Generativismo y las teorías de Chomsky como punto de partida, junto con los trabajos posteriores de Halliday, Hymes y Canale y Swain. Los comienzos de este enfoque fueron bastante cercanos a las teorías anteriores, sin embargo, su desarrollo ha significado un gran cambio en el paradigma del aprendizaje de lenguas y ha conllevado la apertura del tercer y último periodo propuesto por Cook (2010).

3. ***Periodo de resurgimiento y reconocimiento del bilingüismo:***

En esta última etapa, Cook (2010) incluye las nuevas tendencias surgidas en los primeros años del siglo XXI en las que el bilingüismo vuelve a ser reconocido como realidad contextual del propio aprendizaje de lenguas. Así se recoge en el propio MCERL (Consejo de Europa, 2001) que ha sido el referente de los pilares de las nuevas tendencias de enseñanza de lenguas y el ya conocido como posmétodo.

A continuación, realizaremos un análisis más exhaustivo de las últimas corrientes y propuestas para el aprendizaje de lenguas que han ido surgiendo a partir del enfoque Comunicativo y principalmente, desde la publicación de MCERL (Consejo de Europa, 2001) que, sin duda, ha sido la piedra angular a partir de la que se han desarrollado las últimas propuestas.

1.2. Tendencias a finales del siglo XX: el enfoque comunicativo

A partir de las teorías generativistas de Chomsky (1965) en las que por primera vez apareció la dicotomía de competencia y actuación, se comenzó a desarrollar una nueva vía de la enseñanza de lenguas basada en una visión práctica y aplicada a la comunicación entre hablantes, que no se centrara únicamente en los aspectos meramente lingüísticos, sino que abarcara estudios de carácter más amplio como la sociolingüística o la filosofía, a fin de que se planteara un enfoque que entendiera el uso lingüístico como parte de un proceso comunicativo más amplio.

Los trabajos de Chomsky fueron claves en el desarrollo de esta corriente, en la que además, contribuyeron sociolingüistas y antropólogos como Lavob y Hymes, filósofos como Austin y Searle (Richards y Rodgers, 2001) y funcionalistas con M.A.K.

Halliday. Los planteamientos de Chomsky fueron continuados por Hymes (1971) que ahondó en el concepto de "competencia comunicativa". Este término ha sido foco de interés durante décadas y ha sido desarrollado en diferentes aspectos y con diferentes aplicaciones.

En lo que concierne a la puesta en práctica del enfoque comunicativo, este se ha llevado a cabo de múltiples formas, cabe resaltar que este enfoque no planteaba unas pautas concretas para el profesor de lenguas, sino que marcaba unos objetivos concretos y un uso comunicativo de la lengua. A continuación, recogemos un resumen de algunas de las características más significativas que toda aplicación comunicativa debe incorporar (Sánchez Pérez, 2009):

1. Las actividades deben tener un fin comunicativo real teniendo una mayor relevancia el contenido frente a la forma.
2. La comunicación producida en las actividades debe estar siempre contextualizada, de forma que el contexto forme parte del proceso comunicativo.
3. La actividad debe tener siempre un interés comunicativo común a todos los participantes para evitar que se interrumpa fácilmente.
4. En todas las tareas se da una aplicación práctica de los contenidos, no se contemplan aspectos abstractos en ellas.
5. La gramática se utiliza como herramienta de comunicación, en ningún caso como fin del estudio de la lengua. Esta debe servir como reglamento del código lingüístico utilizado para la comunicación.

Durante las últimas décadas del siglo XX, la Unión Europea buscaba un cambio en el ámbito educativo, que estaba centrado en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, dada la amplia variedad lingüística de la Unión y la necesidad de desarrollar una comunidad pluricultural y plurilingüe, en la que el aprendizaje de segundas lenguas era crucial. Así pues, existía una necesidad imperiosa de encontrar un método de enseñanza de lenguas efectivo que pudiera ser utilizado de manera generalizada en los diferentes países de la Unión (Richards y Rodgers, 2001:65).

El Consejo de Europa utilizó los últimos trabajos en el ámbito del enfoque comunicativo, como los de Canale y Swain en cuanto a la competencia lingüística y comunicativa, los trabajos de Wilkins en torno a las Programas Nocional-Funcionales y las propuestas de Van Ek sobre el Nivel Umbral, para desarrollar una nueva forma de

enseñanza de lenguas que resultara aplicable a las diferentes coyunturas de los países miembros y sus realidades lingüísticas. Tras múltiples investigaciones y trabajos lingüísticos de importante calado, el Consejo de Europa desarrolló un marco de actuación en el que se enmarcaría la enseñanza de lenguas en la Unión, a fin de unificar y dar un sentido común al uso de las lenguas entre los diferentes países. Este marco conceptual tenía como objetivo marcar unas pautas generales de actuación con una gran flexibilización aceptando múltiples y variadas formas de enseñanza. Este proyecto culminó con la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* en 2001, dando comienzo a un nuevo paradigma didáctico con la llegada del nuevo siglo.

1.2.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enfoque orientado a la acción

En 2001, el Consejo de Europa publicó el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante MCERL o Marco). Se trata de un documento de corte teórico que recoge los aspectos esenciales de la concepción de la enseñanza de lenguas en los países del entorno con la finalidad de proporcionar un sentido de uniformidad en este ámbito.

La Unión Europea se mantenía en la búsqueda de una política lingüística plural y al mismo tiempo uniforme para todos los países miembros. En los años setenta, se publicó el popular Nivel Umbral (Van Ek, 1975) cuyas bases pueden verse reflejadas en el MCERL, el cual continúa la perspectiva lingüística funcional y comunicativa que se desarrolló a finales del siglo XX y que ha servido, desde su publicación, como referencia de propuesta integradora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas a escala mundial.

El Marco, que fue publicado en 2001 por primera vez y del que se han hecho numerosas traducciones y análisis para su aplicación, sigue siendo estudiado y ampliado de manera constante por la Comisión. En 2018, se publicó un volumen complementario en el que se profundizaba en algunos aspectos concretos poco desarrollados en la primera publicación, principalmente los conceptos de plurilingüismo, pluriculturalismo y mediación.

El MCERL es una propuesta orientativa que plantea una enseñanza integradora de los idiomas; su principal finalidad es crear una sociedad plurilingüe y pluricultural en la

que los ciudadanos puedan comunicarse en diferentes lenguas sin que estas supongan una barrera para la convivencia. El propio documento se define como una "base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa" (Consejo de Europa, 2001: 1).

Puesto que el objetivo principal de la Comisión es desarrollar la cooperación internacional mediante el uso y conocimiento de las lenguas de los diferentes países, el MCERL concibe la lengua como una herramienta de comunicación y un elemento esencial en las sociedades modernas (Consejo de Europa, 2018: 27)

> The CEFR takes an innovative stance in seeing learners as language users and social agents, and thus seeing language as a vehicle for communication rather than as a subject to study […] The methodological message of the CEFR is that language learning should be directed towards enabling learners to act in real-life situations, expressing themselves and accomplishing tasks of different natures.

En líneas generales, podríamos considerar que el Marco se asienta en tres pilares fundamentales: la lengua, la cual desglosa en diferentes actuaciones y niveles; el hablante, al cual identifica como agente social, y las competencias, las actuaciones que el hablante realiza mediante la lengua, como muestra la Figura 1.

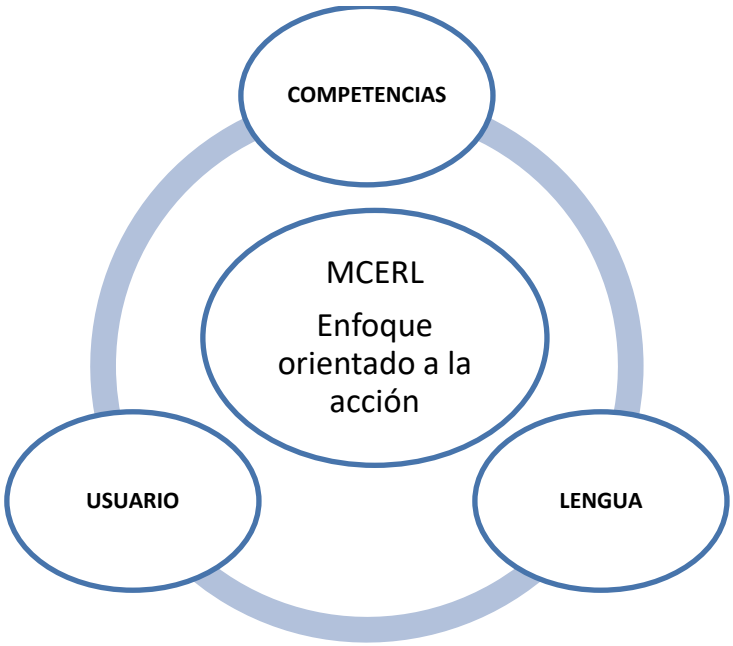


Figura 1.Esquema del MCERL

Al mismo tiempo, no podemos olvidar el carácter didáctico del documento, recogido en su propio título: "aprendizaje, enseñanza, evaluación", sin duda, el documento está orientado a docentes y profesionales de la enseñanza de idiomas, por lo que también incluye aspectos metodológicos. El Marco aboga por un enfoque centrado en la acción (Consejo de Europa, 2001: 9)

> Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

Sin duda, este planteamiento, aunque abierto y con cabida para diferentes aplicaciones y análisis, apuesta por un modelo de enseñanza de lenguas comunicativo que mantiene la tendencia de finales del siglo XX y viene a profundizar y asentar las bases que se habían desarrollado en el seno de la Unión Europea con los programas nocional-funcionales (Sánchez Pérez, 2009).

Por otra parte, el enfoque orientado a la acción (en adelante E.O.A.) es considerado por varios autores una prolongación del enfoque por tareas con ciertas variantes (Martín Peris, 2009; Robles Ávila, 2017), ya que entiende la acción como tarea del hablante o usuario (Consejo de Europa, 2018: 27)

> The methodological message of the CEFR is that language learning should be directed towards enabling learners to act in real-life situations, expressing themselves and accomplishing tasks of different natures.

Las tareas se clasifican en dos tipos: las tareas de la vida real y las tareas pedagógicas. Las primeras son aquellas que el usuario lleva a cabo como agente social dentro de un contexto sociocultural concreto y que además no tienen por qué ser únicamente de carácter comunicativo, sino que pueden atender a cualquier otra faceta social del individuo. Por otro lado, las tareas de índole pedagógico son aquellas que se planifican para simular situaciones de la vida real en un contexto de enseñanza y tienen un fin único: utilizar la lengua en contextos que simulen la realidad. Esta concepción de las tareas coincide con el planteamiento de Nunan (1991) recogido en el enfoque por tareas (*apud* Robles Ávila, 2017). En cambio, otros autores como Puren (2014) defienden que, si bien se da un cierto paralelismo, existe una diferencia entre las tareas

del enfoque por tareas y las de este enfoque, ya que la clave del E.O.A. es que se centra en la acción como elemento social y no como un enfoque meramente centrado en la comunicación de forma pedagógica, como lo hace el enfoque por tareas.

La realización de tareas supone la activación de diferentes estrategias que el usuario necesita desarrollar para aprender la lengua meta. Estas tareas pueden englobar varias pequeñas subtareas y pueden ser de carácter muy diverso: cada tarea puede utilizar la lengua en mayor o menor medida, ser abstracta o concreta, complicada o sencilla en mayor o menor medida (Consejo de Europa, 2001).

Todas las tareas se centran siempre en el alumno o hablante. En el Marco, el hablante o aprendiz es concebido como un usuario de la lengua y, por tanto, desde esta perspectiva completamente funcional, este actúa con la lengua, es decir, realiza acciones, que, además, se llevan a cabo en un contexto social, un aspecto clave de la perspectiva metodológica del Marco. El carácter pragmático del E.O.A. y del propio Marco es evidente en cada uno de sus componentes; en el caso del usuario, concebido como agente social, hace siempre un uso de la lengua contextualizado en un marco sociocultural, por ello, este puede utilizar la lengua en diferentes ámbitos que el Marco clasifica en cuatro tipos: el ámbito público, el ámbito personal, el ámbito profesional y el ámbito educativo. El uso de la lengua cambiará en función del ámbito en el que el usuario se comunique en cada momento, este aspecto también se recoge dentro de las competencias que un aprendiz debe adquirir y que analizaremos más adelante en este apartado.

Si bien todos los aspectos del Marco están interrelacionados, cabe destacar un último aspecto directamente relacionado con el usuario: las actividades de la lengua. El MCERL contempla cuatro tipos distintos de actividades que el usuario puede hacer: dos primarias: la comprensión y la expresión; y dos secundarias: la interacción -que alterna comprensión y expresión- y la mediación -que incluye la traducción y la interpretación. Este aspecto será tratado en profundidad más adelante cuando analicemos la mediación como elemento central del Marco (cfr. Mediación).

El Marco plantea, además, ciertas estrategias de las que el hablante puede hacer uso para llevar a cabo la comunicación en cada tipo de actividad. Las estrategias se definen como la forma en la que el usuario utiliza sus recursos para activar procedimientos que permitan la comunicación (Consejo de Europa, 2001). En función del tipo de actividad

de la lengua, el usuario necesitará recurrir a tipos de estrategias distintos que debe conocer y manejar para poder comunicarse.

Directamente relacionado con las estrategias del usuario, encontramos el segundo elemento base del Marco: las competencias. Estas son "la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones" (Consejo Europa, 2001:9). Según el MCERL, un hablante o usuario de la lengua cuenta con dos tipos de competencias: las competencias generales y las competencias comunicativas de la lengua.

Las competencias generales del usuario tienen una relación directa con el hablante y reflejan claramente el carácter pragmático del E.O.A., estas se desglosan en:

- el **conocimiento declarativo**, es decir, el conocimiento del mundo, la consciencia intercultural o el conocimiento sociocultural, entre otros.
- la **competencia existencial**, o saber ser, esta incluye el conocimiento de los valores y creencias de una sociedad y su cultura.
- la **capacidad de aprender**, referente a la reflexión sobre la propia lengua que se aprende, su forma de comunicación y el sistema lingüístico.

Por su parte, las competencias comunicativas de la lengua hacen referencia a tres aspectos: (1) las competencias lingüísticas, (2) las competencias sociolingüísticas y (3) las competencias pragmáticas.

Las **competencias lingüísticas** comprenden a su vez tres competencias que todo usuario de la lengua debe manejar y que exponemos a continuación (Consejo de Europa, 2001: 106-115):

- La **competencia léxica**, que hace referencia al "conocimiento del vocabulario de la lengua y la capacidad para utilizarlo. Se compone de elementos léxicos y gramaticales."
- La **competencia gramatical**, que hace referencia al "conocimiento de las características gramaticales de la lengua y la capacidad de usarlas".
- La **competencia semántica**, que engloba la "conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el usuario."
- La **competencia fonológica**, que incluye el "conocimiento y destreza en la percepción de la producción de unidades de sonido, rasgos fonéticos distintivos, estructura silábica y prosodia."

- La **competencia ortográfica**, que hace referencia al "conocimiento y destreza en la percepción y producción de los símbolos de que se componen los textos escritos."
- La **competencia ortoépica**, que se refiere al hecho de "saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita."

En lo que respecta a las **competencias sociolingüísticas**, estas "comprenden el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua" (Consejo de Europa, 2001: 116). Entre ellas encontramos: el uso de marcadores lingüísticos de relaciones sociales (uso del saludo, formas de tratamiento, etc.); las normas de cortesía; las expresiones de sabiduría popular; el dialecto, el acento y las diferencias de registro.

Por último, en cuanto a las **competencias pragmáticas** —claves para entender el enfoque orientado a la acción que propone el MCERL— estas hacen referencia al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios por los que los mensajes se ordenan, se realizan y se secuencian (Consejo de Europa, 2018: 120). Estas competencias comprenden: la competencia discursiva; la competencia funcional y la competencia organizativa.

El último elemento en el que se basa el Marco es la lengua, que aparece de forma transversal a lo largo de los diferentes capítulos del documento. Como ya hemos indicado anteriormente en este apartado, el MCERL hace una interpretación práctica y aplicada de la lengua. Esta es concebida como herramienta y medio de comunicación y el hablante debe entenderla como tal, por lo que su aprendizaje ha de ser práctico y aplicado a contextos comunicativos. Este planteamiento conlleva que el enfoque adoptado permita al alumno ser el centro del proceso de aprendizaje ya que es él quien debe hacer uso de la lengua de forma constante para llegar a aprenderla.

Para llevar a cabo la concreción de este aspecto, el Marco propone una serie de niveles de referencia de dominio de la lengua basándose en descriptores que recogen las actividades comunicativas, las estrategias y las competencias, previamente descritas en este apartado.

Estos descriptores son una de las principales características novedosas introducidas por el Marco frente a otras propuestas previas. En primer lugar, destacan por ser universales, es decir, son aplicables a cualquier lengua del mundo, esto se debe a que

estos descriptores analizan el nivel de lengua del hablante mediante las estrategias, las competencias y las tareas comunicativas. De este modo, cualquier hablante de cualquier lengua podría medir su nivel siguiendo los descriptores aquí propuestos. Además, el MCERL propone unos descriptores generales (Tabla 2) y unos descriptores más específicos clasificados en función de la actividad de la lengua: comprensión, expresión, interacción y mediación, por lo que es sencillo para el docente o evaluador centrarse en actos concretos que el hablante puede realizar para medir su nivel de lengua.

El Marco propone seis niveles de referencia, a saber:

- Nivel acceso o introductorio (A1)
- Nivel plataforma (A2)
- Nivel umbral (B1)
- Nivel avanzado (B2)
- Nivel dominio operativo eficaz (C1)
- Nivel maestría (C2)

Estos niveles podrían recogerse en los tres niveles tradicionales que equivaldrían a lo siguiente:

- Nivel básico (A1 y A2): integraría los niveles acceso y plataforma
- Nivel intermedio (B1 y B2): integraría los niveles umbral y avanzado
- Nivel avanzado (C1 y C2): integraría los niveles dominio operativo eficaz y maestría.

USUARIO INDEPENDIENTE	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

USUARIO COMPETENTE	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
USUARIO BÁSICO	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Tabla 2. Niveles de referencia: escala global del MCERL (2001:26).

Por último, entre los aspectos principales de la política lingüística que incluye el Marco, cabe destacar que el aprendizaje de lenguas se ve como un proceso para toda la vida (Consejo de Europa, 2001), esto quiere decir que, si bien se establecen una serie de niveles de competencia lingüística, el aprendizaje de una lengua no se alcanza en un nivel concreto, sino que esta debe seguir siendo aprendida de forma constante, incluso

tratándose de la propia lengua materna. Este aspecto es fundamental para comprender el espíritu formativo e integrador que tiene el Marco.

Dos de los aspectos que se han desarrollado en mayor profundidad en el Volumen Complementario de 2018, han sido la competencia plurilingüe y la mediación. La primera comporta una característica esencial del hablante del siglo XXI, que ya no tiene como modelo el hablante nativo, ni aprende las lenguas como compartimentos separados, sino que utiliza todo su conocimiento lingüístico, incluso interlingüístico, para aprender nuevas lenguas y mejorar las que ya conoce. En cuanto a la segunda, en la publicación de 2018, el Consejo desarrolla la mediación como actividad de la lengua clave en las sociedades modernas, plurilingües y pluriculturales. La mediación es para el MCERL una categoría más que se debe adquirir para ser comunicativamente competente. Pasamos, por tanto, a analizar en profundidad estas dos características idiosincrásicas del Marco, haciendo una revisión de la versión de 2001 y de las actualizaciones incorporadas en el Volumen Complementario de 2018.

1.2.1.1. La competencia plurilingüe y pluricultural

La competencia plurilingüe y pluricultural es una de las principales aportaciones del Marco frente a las propuestas previas a este. El concepto de plurilingüismo, que en un primer momento fue definido como el hecho de que un hablante conociera y utilizara varias lenguas, ha sido elaborado de forma más extensa y en mayor profundidad en la nueva publicación del MCERL de 2018. La idea de plurilingüismo se basa en la capacidad de un hablante para utilizar todo su conocimiento lingüístico de forma transversal, desarrollando una competencia comunicativa (Consejo de Europa, 2018). El Marco defiende la idea de que el alumno no aprende una nueva lengua de forma independiente a las que ya conoce, sino que este adquiere un carácter plurilingüe y pluricultural con la nueva lengua, ampliando los conocimientos de los que ya gozaba con la lengua que conocía previamente. (Consejo de Europa, 2001: 47)

> Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales.

El volumen de 2018 define la competencia plurilingüe y pluricultural como la habilidad para utilizar de forma flexible un repertorio plurilingüe a fin de expresarse y comprender a una persona en diferentes lenguas, cambiar de una lengua a otra en las interacciones, utilizar el conocimiento de las diferentes lenguas en la comprensión, reconocer palabras y mediar entre aquellas personas que no puedan alcanzar la comunicación por impedimentos lingüísticos (Consejo de Europa, 2018).

Este planteamiento de plurilingüismo se distancia del concepto de multilingüismo, de acuerdo con el cual las lenguas se aprenden de forma compartimentada y conviven en una misma sociedad de manera separada. En el caso de plurilingüismo, este aspecto queda difuminado, ya que las lenguas pueden utilizarse de forma indistinta en función de las necesidades del hablante. Esto hace que aspectos como el modelo del hablante nativo, tan fuertemente defendido por muchos de los métodos y enfoques previos al MCERL, quede obsoleto, pues el objetivo de un aprendiz de lenguas es desarrollar las diferentes capacidades lingüísticas para poder comunicarse mediante la lengua meta (Consejo de Europa, 2018: 28)

> The CEFR distinguishes between multilingualism (the coexistence of different languages at the social or individual level) and plurilingualism (the dynamic and developing linguistic repertoire of an individual user/learner). Plurilingualism is presented in the CEFR as an uneven and changing competence, in which the user/learner's resources in one language or variety may be very different in nature to those in another. However, the fundamental point is that plurilinguals have a *single*, inter-related, repertoire that they combine with their general competences and various strategies in order to accomplish tasks

Este planteamiento conlleva la perspectiva de que el aprendizaje de lenguas no es algo estanco ni temporal, sino que es un aprendizaje para toda la vida y no termina al alcanzar un nivel de lengua concreto.

Junto con el concepto de plurilingüismo, el MCERL desarrolla el de pluriculturalismo. Este concepto implica el hecho de que una lengua está necesariamente ligada a la cultura de la sociedad que la utiliza. El alumno se convierte en plurilingüe y desarrolla la interculturalidad (Consejo de Europa, 2018), es decir, que el conocimiento de una lengua nueva hace que el hablante modifique su concepto de cultura y añada los conocimientos nuevos a este; de este modo, el conocimiento de una lengua nueva contribuye a crear una conciencia, destrezas y capacidades interculturales

(Consejo de Europa, 2018). Este prisma desde el que el Marco presenta la lengua tiene una relación directa con el enfoque cultural (*apud* Sánchez Pérez, 2009), que plantea el estudio de la lengua como parte de un sistema social y dentro de una cultura. Sin duda, con este planteamiento el MCERL hace una interpretación funcional del lenguaje, aplicando los conceptos de base del enfoque comunicativo, tomando la pragmática como parte fundamental de la lengua, entendiendo al alumno como usuario de la misma y poniendo sobre la mesa una visión integradora de la lengua a nivel internacional.

A partir de este planteamiento, en el Volumen Complementario de 2018, el Consejo de Europa propone una serie de descriptores concretos para el desarrollo y aplicación práctica de la competencia plurilingüe y pluricultural, que se basan en los siguientes preceptos (Consejo de Europa, 2018:157):

- La interrelación entre las lenguas que un individuo conoce y por tanto la imposibilidad de tratarlas como compartimentos separados.
- La relación entre lengua y cultura como elementos inherentes.
- La contribución del conocimiento lingüístico a la competencia comunicativa del individuo.
- Las barreras lingüísticas pueden ser evitadas mediante el uso de las diferentes lenguas que conozca un individuo.
- La capacidad de tratar la alteridad como elemento para contrastar conocimiento cultural y colaborar en la comunicación.
- La capacidad de utilizar el conocimiento lingüístico previo como elemento para aprender nuevas lenguas.
- La capacidad individual de utilizar todo el repertorio plurilingüístico y pluricultural para adaptar el lenguaje a las diferentes situaciones sociales y facilitar la comunicación.

Partiendo de estas premisas, el Volumen Complementario (2018) desarrolla los descriptores de la competencia plurilingüe y pluricultural (ver Anexo I), centrados en tres ámbitos principales: la construcción de un repertorio pluricultural, la construcción de un repertorio plurilingüe y la comprensión plurilingüe.

No cabe duda de que el análisis integrador que el Marco hace del aprendizaje de lenguas y su uso mediante la competencia plurilingüe y pluricultural guarda una relación directa con la actividad de la mediación lingüística, pues desde el momento en

que se entiende que el individuo interconecta el conocimiento lingüístico de varias lenguas, este puede ser utilizado para mejorar los diferentes sistemas que se utilicen mediante la mediación. Trovato (2015: 171) en su análisis del MCERL de 2001, ya indicaba que "el hecho de que el MCERL subraye la importancia del plurilingüismo, puede ser ya de por sí la justificación de que se le conceda a la mediación lingüística un lugar destacado en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras". En el siguiente apartado profundizaremos en la actividad lingüística de la mediación, explicaremos su ubicación dentro del MCERL y su desarrollo en los últimos años en el Volumen Complementario de 2018.

1.2.1.2. La mediación

Una de las principales características que el MCERL (2001) es el enfoque integrador que propone para el uso y aprendizaje de lenguas. No cabe la menor duda de que, si por algo destaca el Marco es por su planteamiento global en el que la lengua es un medio para la comunicación y con la que el usuario va evolucionando con el paso del tiempo.

Como ya señalábamos en la primera parte de esta sección, el Marco propone un cambio sustancial respecto a las propuestas metodológicas previas conocidas, que seguían la dicotomía de las cuatro destrezas lingüísticas: hablar, leer, escribir y escuchar. En su lugar, el MCERL engloba estas como componentes de las actividades de la lengua en las que incluye dos primarias: recepción y producción, que englobarían las cuatro destrezas lingüísticas; y dos secundarias: interacción y mediación.

El hecho de incorporar la interacción y la mediación al mismo nivel que la comprensión y la producción, no es sino una muestra del cambio de paradigma que la propuesta del Consejo de Europa ha supuesto en las últimas décadas, ya que, con ellas incorpora la dimensión social como una parte más que el usuario debe conocer.

La interacción combina la utilización de la producción y la recepción, y al mismo tiempo, integra la construcción de significado conjunto, situando el uso de la lengua entre el nivel individual y colectivo (Nord y Piccardo, 2016). En lo que respecta a la mediación, es importante señalar que esta no se produce sin las tres destrezas anteriores, es decir, para que haya mediación lingüística es necesaria la interacción y para que esta última se dé necesita de la recepción y la producción.

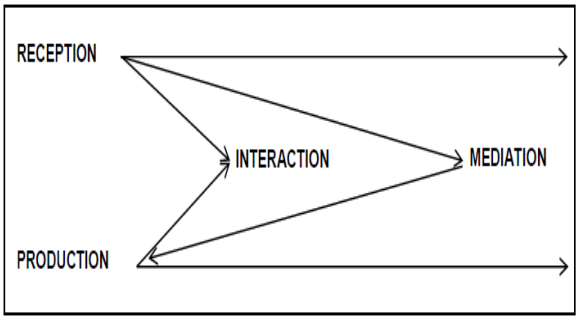


Ilustración 1. Figura explicativa de las actividades de la lengua. (Consejo de Europa, 2018:32)

La Ilustración 1 muestra de forma clara la interpretación del Marco respecto a las actividades de la lengua. A la izquierda, aparecen las dos actividades primarias: recepción y producción; ambas se dan a nivel del individuo y pueden producirse por sí solas. En el centro, la interacción, núcleo de toda comunicación, en ella intervienen necesariamente las dos actividades primarias (recepción y producción). Por último, a la derecha, la mediación, que necesita de todas las anteriores para producirse y que conforma el nivel social de la lengua junto con la interacción.

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, la mediación se sitúa como paso intermedio entre las dos destrezas básicas, puesto que para que la mediación se produzca, se necesita un proceso de descomposición y recomposición del texto a fin de que este sea, primero, comprendido y después, producido. Este aspecto es una característica idiosincrásica de la mediación únicamente y es importante contemplarla como tal para entender las actividades de mediación que pueden darse, como por ejemplo la traducción. Además, esta característica es relevante porque nos permite entender la mediación como parte del proceso de comunicación (Consejo de Europa, 2001: 14 - 15)

> Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades.

Así pues, esta perspectiva de las actividades de la lengua nos lleva a la conclusión de que las actividades de mediación, tales como la traducción y la interpretación —entre muchas otras— cuya competencia comunicativa ha sido duramente criticada y marginada, no solamente sí lo son, sino que, además, deben formar parte de las capacidades de un hablante comunicativamente competente en un panorama plurilingüe como en el que vivimos. Así lo afirman también otros autores del ámbito, como De Arriba y Cantero (2004) y Trovato (2015), quienes abogan por desarrollar dichas actividades para implementar y mejorar la adquisición de las estrategias de mediación en los aprendices de lenguas.

Si bien el Marco no recoge la competencia mediadora como tal, algunos autores, como De Arriba y Cantero (2004) y Trovato (2015) recogen este término para referirse a los aspectos relativos a la mediación que engloba la competencia comunicativa. Para estos autores, la competencia mediadora es una parte de la competencia traductora (cfr. 1.2.1) tal y como la entiende Hurtado Albir (2001) excluyendo los aspectos profesionales de la misma. De este modo, siguiendo los postulados de estos autores, la competencia mediadora sería una más de las competencias comunicativas ya explicadas anteriormente (cfr. 1.2.) y se configuraría de la siguiente manera:

Ilustración 2. Componentes de la competencia comunicativa. (De Arriba y Cantero, 2004)

Como se puede observar en la Ilustración 2, la competencia mediadora sería, junto con las competencias lingüística, discursiva y sociolingüística, el cuarto componente de la competencia comunicativa. Sin embargo, el Volumen publicado en 2018 no incluye dicha competencia y mantiene las tres competencias iniciales como componentes de la competencia comunicativa. Además, esta publicación hace especial énfasis en el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural en la enseñanza de idiomas, lo que podría llevar a plantearnos si la competencia mediadora y la competencia plurilingüe y pluricultural pueden solaparse de alguna manera. Retomaremos esta cuestión más adelante en este trabajo, cuando tratemos la competencia traductora y su ubicación dentro del enfoque comunicativo.

El Volumen de 2018 se centra principalmente en desarrollar los aspectos de la mediación que no se habían desarrollado en la publicación de 2001, si bien esta ya había sentado las bases para su desarrollo. Cabe la posibilidad de que la carencia de la que adolecía la versión de 2001 se debiera a la concepción metodológica de finales del siglo XX en la que aún se entendía el aprendizaje de lenguas como elementos individuales, compartimentos estancos que no estaban interrelacionados en la mente del individuo (Coste y Cavalli, 2015).

El Volumen Complementario de 2018 viene a reforzar y ampliar aquellos aspectos del Marco que no habían sido culminados en la publicación de 2001. En su preámbulo, se justifica su publicación y se explican los diferentes aspectos en los que la Comisión Europea continúa trabajando para mejorar el MCERL (2001). Entre los aspectos más necesarios, dada la evolución de las sociedades modernas y el plurilingüismo, se encuentra el desarrollo de la mediación, para poder implementarlo en las aulas y reconocerlo en las evaluaciones oficiales. De ahí que este volumen se centre principalmente en el desarrollo de los descriptores y actividades de mediación y, por ende, en la competencia plurilingüe y pluricultural (Consejo Europa, 2018: 22)

> However, for mediation, an important concept introduced in the CEFR which has assumed even greater importance with the increasing linguistic and cultural diversity of our societies, no validated and calibrated descriptors existed. The development of descriptors for mediation was, therefore, the longest and most complex part of the project that led to the production of this CEFR Companion Volume.

A modo de síntesis y para entender la ubicación de la mediación dentro de la estructura del Marco, podemos considerar que este se basa en cuatro concepto clave: las competencias generales y las comunicativas, que hemos explicado en la primera parte de esta sección, las actividades comunicativas y las estrategias comunicativas.

Como hemos indicado anteriormente, el Volumen de 2018 no ha modificado las competencias en relación con la mediación, más allá del desarrollo que ha supuesto la propia competencia plurilingüe y pluricultural. Este trabajo se ha centrado principalmente en el desarrollo de las actividades de mediación, englobadas dentro de las actividades de la lengua, como ya hemos explicado; así como de las estrategias de mediación, como parte de las estrategias comunicativas de la lengua y necesarias para cualquier individuo que desarrolle su competencia comunicativa. El siguiente esquema de la Figura 2 representa la estructura del Marco y recoge los dos ámbitos de la mediación que han sido desarrollados y ampliados en la publicación del 2018.

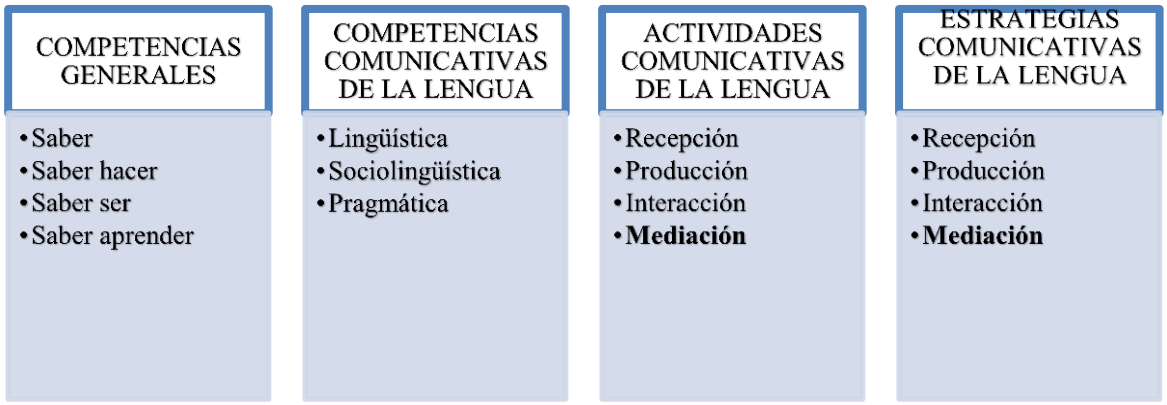


Figura 2. . Estructura del Marco (Consejo de Europa 2018, apud Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O. and Pamula, M., 2011).

Las actividades de mediación

Como podemos observar en la ilustración anterior, las actividades de mediación se engloban dentro de las actividades comunicativas de la lengua, que el Marco presenta como la vía para activar la competencia lingüística y comunicativa del usuario (De Arriba y Cantero, 2004). Estas se organizan en tres ámbitos diferenciados por los

términos en los que la mediación se suele dar: la mediación textual, la mediación conceptual y la mediación comunicativa.

- **Mediación textual:** engloba aquellas actividades en las que el mediador transmite la información contextual de un texto al que el receptor no tiene acceso por diferentes razones. Este fue el sentido que el Marco (2001) dio a la mediación de manera general. Desde la publicación del Volumen Complementario (2018) la mediación ha sido desarrollada en más ámbitos. Además, se incluye también la posibilidad de mediar textualmente para sí mismo, como puede ser el caso de la toma de notas o las reacciones ante un texto.
- **Mediación conceptual:** supone el proceso de facilitar el acceso al conocimiento y los conceptos. Este tipo de mediación incluye actividades que ayuden a construir significado y también aquellas que faciliten las condiciones para que se produzca un intercambio conceptual; podemos destacar la colaboración en un grupo o el liderazgo de un grupo para conseguir dicha comunicación.
- **Mediación comunicativa:** se centra en facilitar el entendimiento entre los hablantes que presentes diferencias culturales, para que se produzca una comunicación exitosa. Entre las actividades de mediación comunicativa, podemos señalar el hecho de facilitar la comunicación entre personas que no están de acuerdo o actuar como mediador en situaciones informales.

A continuación, en la Figura 3, se presenta el cuadro de actividades de mediación que el Volumen Complementario (Consejo de Europa, 2018) incluye como parte del desarrollo del concepto de mediación lingüística y en que se pueden observar claramente las diferentes tipologías de mediación descritas anteriormente y cada una de las actividades de la lengua que con ellas se asocian.

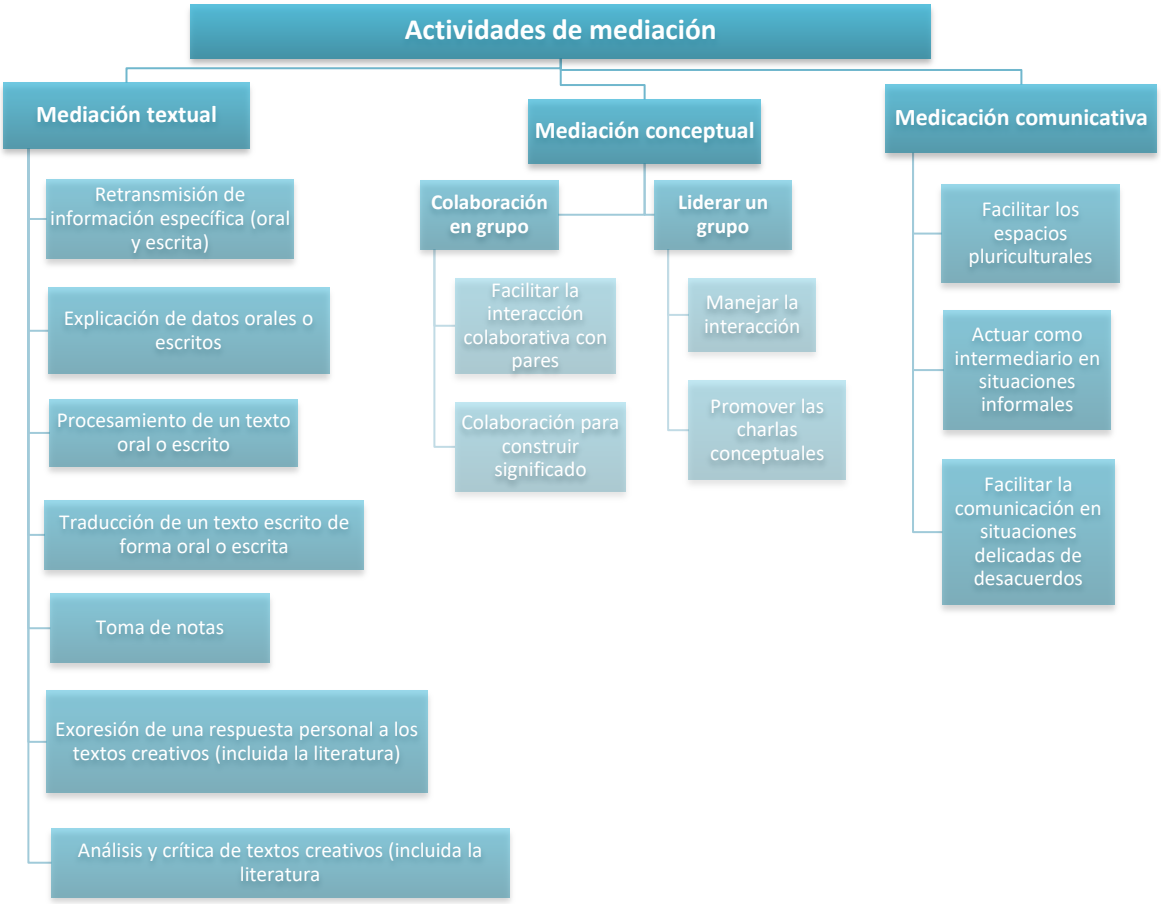


Figura 3. Esquema de la estructura del Marco (Fuente: Volumen Complementario, 2018)

Las estrategias de mediación

Por otro lado, dentro del concepto de mediación, el Volumen Complementario (Consejo de Europa, 2018) se centra en el desarrollo de las estrategias de mediación que los usuarios deben adquirir al aprender una lengua para poder actuar como mediadores en diferentes contextos. Ya en la publicación de 2001, el concepto de estrategia se definía de la siguiente manera (Consejo de Europa, 2001: 61)

> El uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: *planificación, ejecución, control y reparación* de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación. El término «estrategias» se ha usado de distintas formas. Aquí nos referimos al hecho de adoptar una línea concreta de acción con el fin de maximizar la eficacia.

Por tanto, en el ámbito de la mediación, las estrategias se centran en facilitar la comunicación de terceros que, por las razones que sean, no pueden alcanzar una comunicación satisfactoria, y esto puede darse por medios escritos u orales (Consejo de Europa, 2018: 126)

> Mediation strategies are the techniques employed to clarify meaning and facilitate understanding. As a mediator, the user/learner may need to shuttle between people, between texts, between types of discourse and between languages, depending on the mediation context.

Dichas estrategias de mediación se clasifican en dos tipos: estrategias para explicar un nuevo concepto y estrategias para simplificar un texto. Estas estrategias han sido concebidas especialmente para el aprendizaje de lenguas, pero al mismo tiempo teniendo en cuenta que la mediación es cada vez más necesaria como parte de cualquier aprendizaje, dada su idiosincrasia (Consejo de Europa, 2018).

Dentro de las estrategias para explicar nuevos conceptos encontraríamos:

- La **relación con el conocimiento previo**, por ejemplo, plantear preguntas clave para activar conocimientos, hacer comparaciones o dar ejemplos.
- El **desglose de la información compleja**, como puede ser presentar las ideas por separado.
- La **adaptación del lenguaje**, mediante paráfrasis o explicaciones terminológicas.

Por otro lado, entre las estrategias para simplificar un texto, encontramos:

- **Amplificación de un texto denso**, mediante la repetición o la adaptación del estilo, entre otros.
- **Extractar un texto**, mediante la simplificación del contenido y la relevancia de los conceptos clave, entre otros.

Todas estas estrategias de mediación evidencian la cantidad de formas en las que el usuario de la lengua puede activar la mediación realizando actividades lingüísticas de índole variada que permitan alcanzar la comunicación por medio de un tercer participante entre emisor y receptor.

Las estrategias aquí citadas, así como las actividades de mediación previamente descritas, se concretan en el Volumen Complementario (Consejo de Europa, 2018) por medio de los descriptores de la mediación que analizamos en el apartado siguiente.

Descriptores de la mediación

El Marco, dentro de sus niveles de lengua ya establecidos en 2001, en el Volumen de 2018, presenta los descriptores correspondientes a la mediación. Para ello, los descriptores han sido elaborados en relación con los niveles de lengua y las actividades y estrategias de mediación (Anexo II).

Al mismo tiempo, el Volumen Complementario presenta unos descriptores generales de la mediación, en relación con los niveles de lengua y las actuaciones que el aprendiz debe poder realizar en torno a la mediación lingüística. Debemos destacar en este punto que el Marco no sólo contempla la mediación lingüística de terceros, sino también la propia mediación del individuo, como queda evidenciado en las actividades de mediación. Los descriptores generales establecen una progresión en la capacidad de mediación del usuario correspondiente a su nivel de lengua y capacidad de actuación en el resto de elementos que componen el Marco y que, en definitiva, conforman la competencia comunicativa del hablante.

A continuación, en la Tabla 3 se exponen los descriptores generales de la mediación establecida en el Volumen Complementario de 2018. En ella se puede observar que estos se han creado en relación con la mediación textual, conceptual y comunicativa.

OVERALL MEDIATION	
C2	Can mediate effectively and naturally, taking on different roles according to the needs of the people and situation involved, identifying nuances and undercurrents and guiding a sensitive or delicate discussion. Can explain in clear, fluent, well-structured language the way facts and arguments are presented, conveying evaluative aspects and most nuances precisely, and pointing out sociocultural implications (e.g. use of register, understatement, irony and sarcasm).
C1	Can act effectively as a mediator, helping to maintain positive interaction by interpreting different perspectives, managing ambiguity, anticipating misunderstandings and intervening diplomatically in order to redirect talk. Can build on different contributions to a discussion, stimulating reasoning with a series of questions. Can convey clearly and fluently in well-structured language the significant

	ideas in long, complex texts, whether or not they relate to his/her own fields of interest, including evaluative aspects and most nuances.
B2	Can establish a supportive environment for sharing ideas and facilitate discussion of delicate issues, showing appreciation of different perspectives, encouraging people to explore issues and adjusting sensitively the way he/she expresses things. Can build upon other's ideas, making suggestions for ways forward. Can convey the main content of well-structured but long and propositionally complex texts on subjects within his/her fields of professional, academic and personal interest, clarifying the opinions and purposes of speakers.
	Can work collaboratively with people from different backgrounds, creating a positive atmosphere by giving support, asking questions to identify common goals, comparing options for how to achieve them and explaining suggestions for what to do next. Can further develop other people's ideas, pose questions that invite reactions from different perspectives and propose a solution or next steps. Can convey detailed information and arguments reliably, e.g. the significant point(s) contained in complex but well-structured texts within his/her fields of professional, academic and personal interest.
B1	Can collaborate with people from other backgrounds, showing interest and empathy by asking and answering simple questions, formulating and responding to suggestions, asking whether people agree, and proposing alternative approaches. Can convey the main points made in long texts expressed in uncomplicated language on topics of personal interest, provided that he/she can check the meaning of certain expressions.
	Can introduce people from different backgrounds, showing awareness that some questions may be perceived differently, and invite other people to contribute their expertise and experience, their views. Can convey information given in clear, well-structured informational texts on subjects that are familiar or of personal or current interest, although his/her lexical limitations cause difficulty with formulation at times.
A2	Can play a supportive role in interaction, provided that other participants speak slowly and that one or more of them helps him/her to contribute and to express his/her suggestions. Can convey relevant information contained in clearly structured, short, simple, informational texts, provided that the texts concern concrete, familiar subjects and are formulated in simple everyday language.
	Can use simple words to ask someone to explain something. Can recognise when difficulties occur and indicate in simple language the apparent nature of a problem. Can convey the main point(s) involved in short, simple conversations or texts on everyday subjects of immediate interest provided these are expressed clearly in simple language.
A1	Can use simple words and non-verbal signals to show interest in an idea. Can convey simple, predictable information of immediate interest given in short, simple signs and notices, posters and

	programmes.
Pre-A1	*No descriptors available*

Tabla 3. Descriptores generales de mediación. (Consejo de Europa, 2018: 105)

Sin duda, el desarrollo de los descriptores de mediación es una de las principales carencias que presentaba el MCERL (2001) y ha sido el objetivo principal de la publicación complementaria del Consejo de Europa de 2018. Por último, cabe añadir que, en los descriptores desglosados de la mediación (Anexo II), se puede observar la relación entre estos, los niveles de lengua y las actividades y estrategias de mediación.

En definitiva, el MCERL ha supuesto en las últimas décadas un avance notable en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, en primer lugar, por proponer una unificación de la enseñanza a todos los niveles y entre las diferentes lenguas. Además, por hacer un planteamiento integrador de las lenguas y su aprendizaje, y por último y no menos importante, por tratar de consolidar un enfoque comunicativo que venía elaborándose desde décadas atrás y al cual complementa y desarrolla, sirviendo como paraguas inclusivo de diferentes metodologías con un mismo criterio y para un mismo fin: la comunicación lingüística.

Para terminar, no debemos dejar de mencionar el tratamiento que el MCERL hace de la lengua materna del usuario o aprendiz. Sin duda, y como se ha analizado en este apartado, este documento presenta un enfoque completamente novedoso respecto al tratamiento de las lenguas que conoce el hablante, incluida la L1, al integrarlas en la competencia comunicativa del usuario, como parte activa de la lengua y considerando la lengua materna un elemento positivo y favorecedor de la comunicación mediante las actividades y estrategias de mediación.

1.3. El siglo XXI: el posmétodo

Como hemos ido viendo en los apartados anteriores, a lo largo de los siglos XIX y XX se ha dado una gran proliferación de propuestas metodológicas en el área de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Sin embargo, nunca

se ha llegado a un consenso en cuanto a las características más apropiadas de un método útil a todos los niveles. Durante todo este tiempo se han sucedido de forma consecutiva marcos teóricos, propuestas didácticas y métodos que trataban de ocupar el lugar de su predecesor y ser el "elegido" como método o enfoque infalible y duradero en el tiempo (Brown, 2002).

Los siglos XIX y XX se conocen en la actualidad como la "etapa del método" o "etapa del enfoque", dado que todas las corrientes y escuelas lingüísticas buscaban encontrar el enfoque y el método definitivo con el que aprender una lengua en todos los ámbitos.

Muchos autores han tratado de delimitar el concepto de método en busca de un sentido común que aúne todas las propuestas surgidas hasta el momento con la finalidad de marcar un punto de partida hacia la creación de un posmétodo. Para Richards y Rodgers (2001: 245) el método se define como:

> Specific instructional design or system based on a particular theory of language and language learning. It has detailed specifications of content, roles of teachers, teaching procedures and techniques. It is fixed in time and there is little scope to personal interpretation. They are learned through training.

Para estos autores, el método se diferencia del enfoque, siendo este último un estudio previo al primero y definen el concepto de enfoque de la siguiente manera (Richards y Rodgers, 2001: 244):

> (…) a core set of theories and beliefs about nature of language and language learning and a derived set of principles for teaching a language. None of them leads to a specific set of prescriptions and techniques to be used in teaching a language. (…) They allow for individual interpretation and application.

Mientras que para Richards y Rodgers (2001) se establece una relación directa entre los conceptos de enfoque y método, no todos los autores encuentran esta misma relación. Por su parte, Kumaravadivelu (2003) establece una relación de contraste entre los conceptos de método y metodología, siendo esta última la puesta en práctica de las teorías establecidas por el método, el cual define de la siguiente manera (Kumaravadivelu 2003:24):

> The term method, as currently used in the literature on second and foreign language (L2) teaching, does not refer to what teachers actually do in the classroom; rather, it refers to established methods conceptualized and constructed by experts in the field.

Además, Kumaravadivelu (2003) expone que los métodos propuestos hasta el momento no son completamente opuestos, ni determinan formas radicalmente diferentes de aprender y enseñar una lengua, sino todo lo contrario: muchos de ellos se solapan y retoman aspectos de métodos anteriores, teniendo una fundamentación común. Así, este autor argumenta que todos los métodos de enseñanza de lenguas pueden ser agrupados en tres categorías:

1. **Métodos centrados en la lengua:** utilizan formas lingüísticas preestablecidas, aplican un aprendizaje memorístico y se centran en la forma. Este sería el caso del método audiolingüístico. Entienden el aprendizaje como algo lineal, acumulativo y consciente.
2. **Métodos centrados en el aprendiz:** se centran en el uso de la lengua y las necesidades del aprendiz. Aplican un enfoque formal y funcional de la lengua, como es el caso de los métodos comunicativos. Al igual que los métodos centrados en la lengua, estos entienden el lenguaje como un proceso consciente del aprendiz. A diferencia de los anteriores, estos métodos se centran en un uso comunicativo del lenguaje para contextos reales e interacciones sociales.
3. **Métodos centrados en el aprendizaje:** estos métodos se centran en los procesos de aprendizaje de la lengua en sí y buscan la interacción significativa como forma de aprendizaje de la lengua. Para estos métodos el aprendizaje no es linear ni acumulativo, sino inconsciente y accidental. Un ejemplo de este tipo de métodos es el método natural.

Kumaravadivelu (2003) establece además unas ciertas limitaciones al concepto de método, ya que encuentra que todos ellos han sido creados teniendo en cuenta contextos de aprendizaje idealizados y, por tanto, no pueden afrontar las diferentes variables que se dan en los contextos de aprendizaje. Por ello, este autor considera que el método como tal no es una solución para el día a día del docente ya que no sirve como herramienta de trabajo en todos los casos y añade lo siguiente (2003: 30):

> "Over time, teachers develop and follow a carefully delineated task-hyerarchy, a weighted sequence of activities not necessarily associated with any established method."

Es evidente que la principal carencia de todos los métodos que han ido surgiendo hasta el momento ha sido siempre la falta de cobertura de la gran variedad de necesidades que surgen en los contextos educativos. Algunos autores como Richards y Rodgers (2001) hacen una crítica a la forma en la que los métodos se han establecido a lo largo de los años (*top-down criticism*), el hecho de que los métodos de enseñanza de lenguas hayan sido establecidos desde los ámbitos académicos y teóricos e impuestos de forma cerrada a los docentes y discentes ha provocado que estos hayan sido poco aceptados e incluso rechazados en muchas ocasiones, dado que no tomaban en cuenta las características y necesidades reales de los contextos de aprendizaje y se basaban en idealizaciones de la lengua y los entornos educativos. Además, ningún método contaba con permitir una cierta libertad al docente para su propia iniciativa. A este respecto, Martín Peris (2009) señala que la relación entre teoría y praxis siempre ha sido unidireccional (*top-down*), sin embargo, esta debería ser bidireccional a fin de poder retroalimentarse y adaptarse a los contextos prácticos. Este autor explica, además, que el hecho de que los métodos sean creados de manera unidireccional hace que estos se centren, en la mayoría de los casos, en el objeto, cuando en realidad deberían centrarse en el sujeto, es decir, en el alumno, que no debe tener un rol pasivo, sino formar parte activa de su propio aprendizaje.

Tras todos estos planteamientos y análisis, muchos autores llegan a la conclusión de que no existe un método único, ideal y extensible a todos los ámbitos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas (Brown, 2002), por lo que es necesario trabajar en busca de un modelo de posmétodo que se adapte a las necesidades contextuales y educativas de cada docente y discente y atienda al mismo tiempo las teorías de aprendizaje lingüístico subyacentes (Kumaravadivelu, 2003).

En la actualidad, las nuevas propuestas apuestan por dejar atrás la idea de buscar un enfoque o método único que sea considerado infalible y abogan por el estudio de un planteamiento general y transversal. Esta época se conoce ya como la época del posmétodo.

El concepto del posmétodo parte de la idea de buscar una alternativa a las propuestas anteriores con el fin de encontrar nuevas vías para desarrollar el campo de la enseñanza-

aprendizaje de idiomas atendiendo las características y necesidades contextuales de la enseñanza de lenguas de nuestros días. La idea del posmétodo no es en ningún caso buscar un nuevo método alternativo a los ya existentes (Richards y Rodgers, 2001; Brown, 2002; Kumaravadivelu, 2006), sino encontrar un marco metodológico común que permita desarrollar diferentes maneras de enseñanza-aprendizaje en función de los contextos y necesidades de cada caso, como indica Brown (2002: 11): " We can think in terms of a number of possible methodological –or shall we say, pedagogical– options at our disposal for tailoring classes to particular contexts."

En 1994, Brown publicó su obra *Teaching by Principles*, en la que planteaba ya doce principios en los que debería basarse cualquier método de enseñanza de lenguas. Estos principios establecían un marco genérico con margen suficiente para la intervención del docente en función de las necesidades contextuales en las que se desarrolle su docencia. Podríamos considerar esta publicación como un precedente del después llamado posmétodo, que ha ido teniendo más auge durante las primeras décadas del siglo XXI.

Brown (1994) establecía que hay tres tipos de principios que intervienen en el aprendizaje de una lengua: principios cognitivos, principios emocionales y principios puramente lingüísticos. Siguiendo esta taxonomía, clasificó los doce principios a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo la enseñanza de lenguas.

Entre los **principios cognitivos** encontramos:

- La automaticidad: hace referencia al control automático de ciertas formas lingüísticas que permiten la comunicación.
- El aprendizaje significativo: se aboga por un aprendizaje contextualizado de la lengua que sea retenido a largo plazo por el aprendiz.
- La recompensa anticipada: se trata de crear oportunidades de reconocimiento de progreso en el alumno a fin de que este vea sus avances de forma evidente.
- La motivación intrínseca: se considera un elemento necesario para el aprendizaje de una lengua.
- La inversión estratégica: hace referencia al esfuerzo necesario que se requiere del aprendiz a la hora de aprender una lengua.

En los **principios emocionales**, Brown incluye:

- El ego de la lengua: hace referencia a las inseguridades que el alumno puede sentir ante el uso correcto de la lengua.
- La autoconfianza: directamente relacionado con el principio anterior, es necesario que el alumno se sienta emocionalmente seguro para poder utilizar la lengua.
- La toma de riesgo: este principio está directamente relacionado con los dos anteriores, ya que tiene en cuenta la necesidad comunicativa del aprendiz y su interés por conseguir alcanzar la comunicación. Para ello, este toma un riesgo al utilizar la lengua.
- La conexión con la cultura de la lengua: este principio hace referencia al hecho de que, a la hora de aprender una lengua, es necesario tener en cuenta el contexto cultural de la misma.

Como **principios lingüísticos**, establece:

- El efecto la lengua materna: este principio se da, sobre todo en los niveles principiantes, aunque se mantiene a lo largo de todo el aprendizaje, establece una relación con las interferencias de la lengua materna del alumno y los posibles fallos que pueda presentar en la lengua extranjera o segunda lengua.
- La interlengua: se retoma aquí el concepto de Selinker (1972) para considerar el carácter evolutivo de la lengua que el aprendiz va creando a medida que avanza en su conocimiento de la segunda lengua.
- La competencia comunicativa: este último principio hace referencia a la importancia de la función comunicativa del lenguaje. Cualquier forma de aprendizaje de lenguas debe tener en cuenta esta característica y aplicarla constantemente.

Según Brown (2002), siguiendo estos principios, el docente debe siempre hacer un diagnóstico de las necesidades y características contextuales en las que va a trabajar; seleccionar la manera de tratar dichas características del contexto para que se produzca el aprendizaje y, por último, realizar una evaluación tanto de lo enseñado como del tratamiento dado.

La idea del posmétodo ha sido posteriormente desarrollada por Kumaravadivelu (2003 y 2006), que realiza un planteamiento de marco de aplicación, estableciendo

parámetros y lo que él denomina macroestrategias de aprendizaje. Para este autor, la idea del posmétodo implica tres aspectos fundamentales:

En primer lugar, la búsqueda de una alternativa al método, en lugar de un método alternativo. Esta alternativa al método debe partir de un planteamiento desde abajo, desde los docentes hacia los teóricos, justo de forma opuesta a cómo se vienen planteando los métodos (*top-down*). Para este autor es primordial reconfigurar la relación que se da entre los docentes y los teóricos del aprendizaje de lenguas, para él el posmétodo debe empoderar a los practicantes —docentes— para construir su propia teoría de aprendizaje (2003).

En segundo lugar, la condición del posmétodo debe implicar una mayor autonomía para el docente, que hasta el momento se limitaba a aprender los métodos dados y aplicarlos en el aula (Kumaravadivelu, 2003: 33).

> It also promotes the ability of teachers to know how to develop a critical approach in order to self-observe, self-analyse and self-evaluate their own teaching practice with a view to effecting desired changes.

En tercer lugar, el posmétodo debe basarse en el pragmatismo de aquello que los docentes pueden aplicar en el aula; en ningún caso, el posmétodo debe caer en el eclecticismo, pues supondría atender al concepto del método como tal y tomar aquello que consideremos de cada uno de los métodos, lo que llevaría a una aplicación de diferentes aspectos de los métodos sin criterio y sin fundamentación teórica que sustentara su uso.

Siguiendo estos tres aspectos fundamentales, Kumaravadivelu (2003) establece tres parámetros en los que debe desarrollarse la pedagogía del posmétodo:

1. Particularidad: este parámetro atiende a las necesidades de cualquier grupo de aprendices en cualquier contexto educativo, por tanto, debe partirse siempre de la observación del contexto para después aplicar una forma de aprendizaje. Kumaravadivelu 2003: 34) indica lo siguiente a este respecto: “Any language pedagogy, to be relevant, must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners, pursuing a particular set of goals.” Queda establecido, por tanto, que el primer parámetro de cualquier condición de posmétodo posible debe atender a la

intervención del docente y nunca pretender que un mismo modo de enseñanza sea válido para cualquier contexto, como se ha dado por sentado en la etapa del método.

2. Practicidad: este parámetro se centra en el papel del docente como generador de teoría de aprendizaje. Kumaravadivelu afirma que cualquier teoría de aprendizaje será válida en tanto que sea útil y aplicable a la práctica (2003: 35), por tanto, es importante que el planteamiento del posmétodo parta siempre de la aplicación práctica de cualquier teoría que se produzca. En este proceso, el docente cobra un papel fundamental, ya que es él quien debe identificar las características del grupo, evaluar la información con la que cuente y seleccionar los medios y forma de trabajo.

3. Posibilidad: este último parámetro hace referencia a la identidad del grupo y si realidad social. Es primordial que cualquier propuesta de aprendizaje sea posible en el contexto para el que se ha creado y esta, además, tiene que ver con las relaciones que se producen en dicho contexto, Kumaravadivelu (2003: 36): "Any pedagogy is implicated in relations of power and dominance, and is implemented to create and sustain social inequalities."

Kumaravadivelu crea un marco estratégico para la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras partiendo de estos tres parámetros principales a partir de los cuales desarrolla diez macroestrategias, siguiendo los pasos de Brown, estas macroestategias contextualizan la realización del aprendizaje y además, son concretadas por una serie de microestrategias. Las macroestrategias planteadas por Kumaravadivelu son las siguientes:

1. Maximizar oportunidades de aprendizaje.
2. Minimizar los desajustes perceptuales.
3. Facilitar la interacción negociada, participativa y significativa.
4. Promover la autonomía del alumno.
5. Fomentar la conciencia lingüística.
6. Activar el descubrimiento intuitivo.
7. Contextualizar el *input* lingüístico.
8. Integrar las destrezas lingüísticas.
9. Asegurar la relevancia social.
10. Aumentar la conciencia cultural.

Podemos deducir, de todo lo expuesto hasta este punto, que la filosofía del posmétodo se centra en el rol del docente como creador de teoría, establece una relación bidireccional, como indicaba Martín Peris (2009) entre teóricos y docentes, y parte de la idea de que el profesor debe ser autónomo en su práctica y debe contar con la formación necesaria para llevar a cabo los cambios pedagógicos y metodológicos que se requieran en cada contexto en función de las características y necesidades particulares. Como también recogen Richards y Rodgers (2001:250), el docente debe crear su propio enfoque personal de la enseñanza de lenguas basándose en su rol en el aula, las dificultades que presenta el alumnado y su manera de enfrentarlas, aquellas actividades con mejor y peor resultado y la forma de organizar y estructurar las sesiones.

Por su parte, Sánchez Pérez (2009) recoge la idea del posmétodo en lo que él denomina método integrado o método integral. Este autor busca una teoría lingüística menos dogmática, que esté en relación con las realidades de aprendizaje e integre las aportaciones de diferentes disciplinas. Para este Sánchez Pérez (2009: 342), los elementos que deben subyacer a la teoría lingüística de un método integral deben ser los siguientes:

1. La comunicación debe ser tomada como la función primaria de la lengua, en cualquier caso.
2. La lengua es interactiva y dicha interacción pueden producirse tanto de forma oral como escrita.
3. Es necesario que el hablante conozca el código (gramática) en el que se organiza y sistematiza una lengua.
4. No sólo existe la gramática propia de una lengua, sino que, además, cada lengua cuenta con una gramática comunicativa en la que intervienen los hablantes y con la que configuran los mensajes.
5. La cultura está directamente ligada a la lengua, y por tanto debe tomarse esta última como reflejo de la primera.

Como podemos observar, Sánchez Pérez sigue la línea de Kumaravadivelu a la hora de plantear los aspectos clave que sentarían los pilares de una pedagogía de posmétodo o método integral como Sánchez Pérez lo denomina. En cualquier caso, queda de manifiesto que esta nueva etapa del posmétodo, plantea un cambio claro en el paradigma de la enseñanza de lenguas, estableciendo como principal diferencia la

creación de nuevos planteamientos partiendo de las necesidades contextuales reales, en lugar de plantear métodos ideales que no puedan llegar a ser aplicados por carecer de realismo o incluso de herramientas adaptables a los diferentes contextos.

En segundo lugar, el rol del docente toma un protagonismo inexistente hasta el momento y, sobre todo, este pasa a ser reconocido como parte del propio modelo de enseñanza, algo que en la etapa del método no se tenía en cuenta.

Por otro lado, el rol del discente toma un nuevo cariz, que venía definiéndose en los métodos comunicativos de las últimas décadas del siglo XX. Este pasa a ser parte activa del aprendizaje y toma consciencia del mismo. Además, el posmétodo añade un planteamiento de enseñanza y aprendizaje personalizado, lo que se conoce como *personalised learning* que junto con otro de los conceptos clave de la enseñanza del siglo XXI, el aprendizaje social (*social learning*) conforma el nuevo rol del alumno, implicado de lleno de forma pasiva en la elaboración del marco de actuación del posmétodo y protagonista principal del mismo.

Por último, cabe resaltar que todos los planteamientos sobre el posmétodo coinciden con las principales características lingüísticas de los métodos comunicativos, cuya máxima representación encontramos hoy en día en el MCERL (2001). Como se ha expuesto en el apartado anterior, este propone un modelo de enseñanza orientado a la acción y un planteamiento integrador de diferentes aspectos de la lengua siempre entendida como herramienta de comunicación.

2. El papel de la lengua materna en la enseñanza de lenguas

En el apartado anterior hemos descrito la evolución de las metodologías de enseñanza de lenguas a lo largo de la historia, viendo cómo, después del método gramática-traducción, el uso de la lengua materna en el aula quedó denostado y ningún otro método o enfoque posterior lo incorporó como elemento didáctico en sus propuestas. El uso de la L1 en el proceso de aprendizaje ha sido menospreciado durante siglos en el ámbito de la didáctica de lenguas, a pesar de las múltiples voces y las numerosas evidencias de que este podía suponer un aporte positivo en el proceso de aprendizaje de la lengua.

Durante el siglo XX, fueron muchas las propuestas metodológicas que se sucedían una tras otra, aportando novedades en la forma (no así en el fondo) de aprender un idioma (Cook, 2010). No vamos a debatir en este trabajo las razones por las que se determinó negar el uso de la lengua materna como impulsora de aprendizaje de nuevas lenguas durante todo un siglo de avances metodológicos; creemos más conveniente centrarnos en la situación actual y las nuevas perspectivas que se plantean al respecto, para poder contribuir en el avance de esta área.

El siglo XXI se presenta ante nosotros con una visión fresca y renovada en el ámbito de la enseñanza de lenguas; centrada en la comunicación, como determinó el MCERL en 2001, que afianzó el enfoque comunicativo como clave común para avanzar en todos los aspectos. La enseñanza de lenguas trata de mirar ahora hacia delante y adoptar un planteamiento pragmático a la vez que ecléctico en cierto modo. En este contexto, el uso de la lengua materna como herramienta e impulso para el aprendizaje de segundas lenguas vuelve a tomar fuerza y empieza a cobrar el valor que le fue arrebatado hace más de un siglo.

La sociedad del siglo XXI poco tiene que ver con la de comienzos del siglo pasado; nos presentamos ante un mundo global y globalizado en el que la comunicación internacional es clave para el desarrollo de toda sociedad. Ante este panorama, evidentemente plurilingüe por necesidad, algunos ámbitos como la sociología, la etnografía o la psicología toman fuerza e intervienen en el área de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Las sociedades no contemplan ya, en ningún caso, panoramas monolingües en los que la influencia de la globalización y el desarrollo mundial no hayan tenido ningún tipo de interferencia lingüística del tipo que sea (Cook, 2010:43):

> The extent of contemporary migration and globalization have made them [bilingualism and multilingualism] more so however, especially where there has been extensive immigration into societies which were largely monolingual in the past. Crystal (1997) estimates that monolingualism is now almost certainly a minority phenomenon in the world, and that bilingualism and multilingualism is the commoner case, both for individuals and societies.

Este hecho, recogido en numerosos estudios, tiene una influencia directa en los métodos de enseñanza de lenguas, pues es evidente que no enseñamos a los mismos alumnos que hace medio siglo y que nuestras perspectivas como miembros de la sociedad contemplan más de una lengua de uso además de la lengua materna. Ello

modifica completamente el prisma desde el que se analizan la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, que toman un cariz cuanto menos práctico e integrado.

Directamente relacionado con este aspecto, uno de los conceptos que sin duda más ha evolucionado a lo largo del siglo pasado ha sido el concepto de comunicación. Hoy en día, la comunicación se entiende como un concepto cada vez más amplio, un término bajo el cual se incluyen una serie de aspectos que resultaban inimaginables hace algunas décadas. La comunicación se toma ahora como un proceso complejo en el que intervienen no solamente factores lingüísticos, sino, además, una serie de factores extralingüísticos que guardan relación con la lengua, esto hace que la comunicación sea no sólo compleja, sino también muy diversa (Cook, 2010), pues conocemos cada vez más formas de comunicación nuevas y diferentes. Sin duda, las nuevas tecnologías son un factor esencial en todo este cambio de paradigma que estamos describiendo, por esta razón, el capítulo 3 del presente trabajo se centra en el uso de las nuevas tecnologías y su relación con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Como ya hemos explicado, en el contexto plurilingüe en el que se encuentran las sociedades modernas, la enseñanza de idiomas ha pasado a ocupar un primer plano en las prioridades de los ciudadanos y de las instituciones educativas, que apuestan cada vez más, por promover el aprendizaje de varias segundas lenguas, siendo este uno de los principales temas de debate en el ámbito.

Sin embargo, a pesar del contexto mundial tan interrelacionado como el que describimos, llama la atención el hecho de que, en la actualidad, la mayoría de las propuestas que se aplican efectivamente en las aulas de idiomas siguen manteniendo la exclusión de la L1 en el proceso de aprendizaje e incluso se sigue penalizando su uso. Al mismo tiempo, sabemos que las propuestas que integran el uso de la lengua materna en el proceso de aprendizaje no vienen a modificar las bases pedagógicas de las metodologías ya existentes, sino que, únicamente plantean añadir y hacer uso de unos conocimientos de los que el alumno ya dispone antes de comenzar un nuevo aprendizaje y ampliar las formas de enseñanza con el objetivo único de mejorar y hacerlas más efectivas (Cummins, 2007; Laviosa, 2014).

El hecho de que el método de enseñanza utilizado deje la lengua materna al margen del proceso de aprendizaje no implica que el alumno no continúe haciendo uso de ella. Los avances y análisis de los diferentes métodos han demostrado que es irremediable que el alumno utilice de forma inconsciente la L1 durante el proceso de aprendizaje de

una L2; Hurtado Albir (1988) denomina a este fenómeno "traducción interiorizada" y varios autores posteriores han mantenido que este es un fenómeno inevitable por más que el docente la penalice o trate de eliminarla, pues en muchas ocasiones es la forma en la que el alumno accede al significado (Pintado, 2012).

Esta visión negativa del uso de la L1 en el aula no es más que el reflejo de la herencia de una larga tradición metodológica monolingüe. No es una visión que muestren únicamente los docentes, varios estudios (Prodromou, 2000, Turnbull, 2001) han demostrado que los propios discentes entienden el uso de su lengua materna como algo negativo pero inevitable. Sin embargo, las tendencias actuales y los últimos estudios demuestran que el uso de la lengua materna en el aula de lenguas extranjeras puede tener más beneficios que perjuicios, como recoge Martín Peris (2009:12)

> La realidad del plurilingüismo cuestiona principios sólidamente arraigados, si bien superados por muchos docentes desde otros supuestos distintos; me refiero, por ejemplo, a la prevención ante la lengua materna y sus posibles interferencias negativas y por extensión a las de otras lenguas que domine el alumno […] Pero [el plurilingüismo] no sólo cuestiona esos principios, sino que exige la toma en consideración de los conocimientos y habilidades lingüísticas con los que el alumno llega al aula, todo un auténtico repertorio comunicativo que puede convertirse en un verdadero trampolín y dejar de ser visto como una supuesta barrera imaginaria que obstaculizara el recorrido por un camino expedito hacia la competencia estanca de una determinada L2.

Además, estudios de los últimos años han comprobado que el uso de la lengua materna en el aula de idiomas puede repercutir de forma positiva en aspectos característicos de diferentes métodos monolingües populares en el siglo XX, (Prodromou, 2002; Nation, 2003; Cummins, 2007; Norman, 2008; Mohebby & Alavi, 2014) como el desarrollo de la interlingua y el desarrollo sociolingüístico, que afecta principalmente a las teorías de Vigotsky y el aprendizaje social o el famoso andamiaje (*scaffolding*) de Terrel y Krashen (1983), como veremos más adelante.

Es importante remarcar el hecho de que, a pesar de su asunción, no existe ninguna evidencia de que el uso moderado y controlado de la lengua materna en el aula pueda ser un impedimento al aprendizaje de segundas lenguas (Cummins, 2007; Bhooth, Azman, Ismail, 2014). Además, el uso de la lengua materna puede ser una herramienta que facilite el aprendizaje al alumno por varias razones:

Por una parte, el uso de la lengua materna en el aula permite llevar a cabo tareas cognitivamente más avanzadas, lo que facilitará el uso de la lengua en contextos más desarrollados y por tanto permitirá que el alumno pueda acceder a un nivel lingüístico superior y avanzar de forma más rápida (Storch y Wigglesworth, 2003; Bhooth, Azman, Ismail, 2014). No debemos olvidar que, en ocasiones, el uso único de la lengua meta impide un aprendizaje rápido, pues supone una constante superación de obstáculos en la comprensión por parte del alumno, principalmente en niveles iniciales. Así pues, desde una perspectiva cognitiva, la L1 puede utilizarse como una forma de retomar el conocimiento previo sobre el que construir conocimiento nuevo (Bransford, Brown & Cocking, 2000, *apud* Cummins, 2007) y vemos cómo el andamiaje de Terrel y Krashen al que hacíamos referencia antes se ve facilitado gracias a la L1.

Asímismo, desde un plano social, se ha demostrado que el alumno trabaja de forma más efectiva en la Zona de Desarrollo Personal (ZDP) propuesta por Vigotsky en el enfoque sociocultural (1954), si se hace un uso puntual de la lengua materna que actúe como un andamiaje —el conocido *scaffolding* propuesto por Terrel y Krashen, en el método natural (1983)— que le permita acceder a los conocimientos trabajados (Wells, 1999; Bhooth, Azman, Ismail, 2014).

Por último, Cook (2010) afirma que la L1 facilita la comprensión lingüística del alumno y, por tanto, el aprendizaje, siempre y cuando se haga un uso concreto y puntual de la misma, evitando crear una dependencia en el alumno. En todo caso, a medida que el alumno avanza en su conocimiento de la lengua meta, este presenta una menor dependencia de la lengua materna y una mayor capacidad lingüística, tanto de comprensión como de expresión, en la lengua meta.

Por su parte, Galindo Merino (2012) hace una recopilación de los beneficios que el uso de la L1 en el aula supone para el aprendizaje de la L2, recogiendo los últimos estudios realizados a este respecto. Entre los aspectos más relevantes, cabe destacar:

- Ahorro de tiempo en los niveles iniciales. Las aclaraciones que se realizan en L1 agilizan las explicaciones y cuestiones relacionadas con nuevo contenido.
- Fomento y comprobación de la comprensión de la L2.
- Conexión de conocimientos nuevos de la L2 con conocimiento previo de la L1.
- Gestión de aula, establecimiento de normas, instrucciones, metodología, etc.

- Mejora del filtro afectivo de los aprendices. El uso de la L1 de forma puntual permite al alumno comprobar que sigue la clase correctamente y reduce las barreras afectivas.
- Reflexión sobre la lengua, análisis contrastivo de la L1 y la L2 encontrando similitudes y diferencias que reducen los errores de transferencia.

Podemos observar que varios de los aspectos recogidos por Galindo Merino (2012) coinciden con los expuestos anteriormente por otro autores y vienen a reforzar muchas de las teorías metodológicas expuestas previamente y pertenecientes a métodos y enfoque monolingües de enseñanza de lenguas. Esto demuestra que varias de las premisas que se han utilizado durante todo el siglo XX para denostar el uso de la L1 en el aula han sido analizadas favorablemente para integrar su uso en el proceso de aprendizaje de forma positiva.

Cummins (2007) debate el cuestionamiento del uso de la L1 y los tres principios en los que se ha basado siempre su negación de uso en el aula, que denomina "asunciones":

1) La asunción de método directo (*The Direct Method assumption*): los diferentes enfoques y métodos de enseñanza de lenguas que han ido surgiendo a lo largo de los años han asumido como base el hecho de que un método correcto debía ser siempre monolingüe.
2) La asunción de la no traducción (*The no translation assumption*): debido a la asunción del método directo, se ha dado por hecho también que la traducción no debía utilizarse como actividad práctica en el aula de lenguas, ya que el método siempre debía ser monolingüe.
3) La asunción de las dos soledades (*The two solitudes assumption*): durante todo el siglo XX y aun en la actualidad, muchos métodos entienden los sistemas lingüísticos como bloques separados que en nada se relacionan con las diferentes lenguas que conoce un alumno. En cambio, las últimas tendencias, avaladas por el MCERL (2001 y 2018) abogan por una perspectiva plurilingüística y pluricultural, en la que el aprendiz de lenguas pueda interrelacionar los conocimientos lingüísticos que ya tiene y aprovecharlos para aprender más rápidamente una nueva lengua. En referencia a este aspecto, Cummins recoge lo siguiente (2007: 229):

> Considerable subsequent research has documented convincingly the enhancement of metalinguistic awareness that bilingual students experience as a result of processing two languages. If students in bilingual or immersion programs spontaneously focus on similarities and differences in their two languages, then they are likely to benefit from systematic encouragement by the teacher to focus on language and develop their language awareness. Unfortunately, rigid and complete separation of languages makes this kind of cross-language instructional focus impossible.

Por su parte, Cook (2007) señala que un hablante monolingüe tiene estructuras mentales distintas de los hablantes plurilingües y que, por ello, es importante hacer uso de todo su repertorio lingüístico de forma comparada. De ese modo, el aprendiz podrá utilizar sus conocimientos previos y las habilidades lingüísticas adquiridas en la L1 para transferirlas a la nueva lengua (Cummins, 2007).

Por último, queremos hacer especial hincapié en el hecho de que ninguno de los autores que defienden el uso de la lengua materna en el aula abogan por un uso único o continuado de este que suponga una reducción de la exposición a la lengua meta por parte del alumno. El uso de la L1 debe ser siempre moderado, planeado y dirigido a fin de que tenga una función de soporte o herramienta para mejorar el aprendizaje y no ralentice la adquisición de la lengua de ningún modo. Cummins (2007) hace algunas propuestas para aplicar el uso de la lengua en el aula, como, por ejemplo, la traducción de falsos amigos o cognados; los intercambios entre clases hermanadas y también la creación de libros y proyectos multimedia en dos idiomas. Este último es sin duda de gran relevancia para la elaboración del presente trabajo, ya que recoge la esencia del mismo.

En conclusión, podemos considerar que el uso de la lengua materna en el aula de idiomas no tiene por qué tener una influencia negativa en el aprendizaje, sino que se ha demostrado que su interferencia puede ser positiva para el desarrollo del conocimiento lingüístico de segundas lenguas.

Las nuevas perspectivas metodológicas que se abren camino en el siglo XXI abogan por un enfoque integrado de las lenguas, en el que la enseñanza de las mismas se adapte a las necesidades de los aprendices que hoy en día son, no sólo plurilingües, sino también pluriculturales y que buscan en su aprendizaje lingüístico la adquisición de una serie de conocimientos y competencias que les permitan manejarse en entornos internacionales, globales propios del contexto histórico que vivimos. Son muchos los

autores, como V. Cook (2010), que apuestan por una apertura metodológica integradora en un sistema multilingüe: "*It is time to open a door that has been firmly shut in language teaching for over one hundred years, namely that systematic use of the L1 in the classroom*."

La aceptación de la L1 en el aula de idiomas conlleva el uso de técnicas contrastivas que produzcan el aprendizaje, como ya hemos señalado. Entendemos que dicho contraste, que en adelante denominaremos aprendizaje contrastivo de lenguas, implica el reconocimiento de la traducción como herramienta para la enseñanza de lenguas, si bien no todos los autores lo entienden así.

En el siguiente apartado revisaremos los beneficios que el uso de la traducción tiene para el aprendizaje de segundas lenguas y expondremos las razones por las que consideramos que esta debe entenderse como parte de la aceptación de la lengua materna en el aula.

2.1. El aprendizaje contrastivo: la traducción en la enseñanza de lenguas

El interés por la traducción ha crecido notablemente en las últimas décadas y especialmente en los últimos años se ha dado un creciente interés por ella como parte de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Varias voces vienen defendiendo estas propuestas desde hace años y la publicación del MCERL en 2001 y muy especialmente la del Volumen Complementario en 2018, potenció el desarrollo de esta vía aun con más fuerza, al abogar por la mediación como una de las destrezas lingüísticas que componen las actividades de la lengua.

Uno de los autores más relevantes defensores de esta idea es Duff, traductor y profesor de idiomas que publicó su obra *Translation* en 1989, en la que hacía una apuesta prácticamente visionaria sobre el nuevo planteamiento de la traducción en el campo de la enseñanza de lenguas. Este autor abogaba por crear un nuevo modelo de enseñanza de lenguas en el que la traducción fuera parte integrada del mismo. Otros autores apoyaron sus ideas posteriormente, como Newmark que respaldó su planteamiento con su obra *Manual de traducción* (1992) en la que hacía una propuesta para integrar la traducción en el aula de idiomas. Por su parte, Malmkjaer publicó su obra *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation* en

1998, haciendo una profunda justificación del uso de la traducción en el aula de lenguas. Sin embargo, estas propuestas, a pesar de ser bien acogidas por cierta parte del mundo académico, no llegaron a tener un auge tal como para expandirse a gran escala. Esto se debió a que la traducción seguía siendo cuestionada como parte activa del proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Ya hemos expuesto, en este trabajo, las razones por las que el uso de la L1 debe asumirse como parte positiva del proceso de aprendizaje de segundas lenguas, sin embargo, hay quienes entienden que la aceptación de la L1 no conlleva necesariamente la aceptación de la traducción como herramienta de aprendizaje de lenguas. Este aspecto es fundamental en la cuestión que nos ocupa, ya que entendemos que el uso de la traducción es parte de la aplicación de la L1 de forma contrastiva en el aula (Ruiz de Mendoza (2008: 122) *apud* Romo Simón, 2015: 10):

> Ruiz de Mendoza recuerda que un aprendizaje de cualquier LE que se apoye en el contraste cognitivo —no meramente formal o en la búsqueda de sinónimos— con la LM "ayuda al aprendiente a trasladar conceptos metafóricamente desde su L1 a la L2, así como a identificar los que son diferentes, sabiendo que codifican el significado de otra forma nueva"

Una de las principales razones que nos llevan a defender esta idea es el hecho de que el propio MCERL no sólo recoge la mediación en su versión de 2001, sino que la enfatiza y profundiza en ella aún más en su nueva edición en 2018. El Marco determina dos tipos de mediación: la mediación intralingüística y la interlingüística. Esta última engloba, entre otras actividades, la de la traducción.

Asimismo, cabe la posibilidad de que una de las razones de este rechazo de la traducción se deba a la vaguedad de la delimitación del término y su debida justificación conceptual. El término "traducción" es amplio y engloba una variedad de actividades lingüísticas que afectan a numerosos campos de la sociedad. No obstante, una de las definiciones más recientes y que más aceptación tiene en la actualidad, ha sido la de Hurtado Albir (2001:25):

> La traducción es una habilidad, un *saber hacer* que consiste en saber recorrer el proceso traductor, sabiendo resolver los problemas de traducción que se plantean en cada caso. La traducción más que un *saber* es un *saber hacer*; […] tendremos que calificar el saber

> traducir como un conocimiento esencialmente de tipo operativo y que, como todo conocimiento operativo, se adquiere fundamentalmente por la práctica.

La autora entiende la traducción como un proceso, una operación lingüística que se produce entre dos lenguas, ya sea de forma oral o escrita, mediante un hablante que interviene en el proceso. Sin duda, esta definición del concepto guarda una relación directa la con definición que el MCERL (2001: 60) hace de la mediación:

> En la mayoría de los casos, el usuario como hablante o autor de un texto escrito está produciendo su propio texto para expresar sus propios significados. En otros, está actuando como un canal de comunicación (a menudo, pero no necesariamente, en distintas lenguas) entre dos o más personas que por un motivo u otro no se pueden comunicar directamente. Este proceso, denominado *mediación*, puede ser interactivo o no.

Queda por tanto establecido que el propio MCERL acepta e integra el uso de la traducción como actividad de lengua y parte de la competencia comunicativa de un hablante.

Al hablar de traducción, además, debemos ser conscientes de que esta es una disciplina largamente aplicada en muchos y variados ámbitos y se ha desarrollado en diferentes direcciones para atender diferentes objetivos. De ahí que encontremos varios tipos de traducción en función de su finalidad. Hurtado Albir (2001) plantea una primera dicotomía entre lo que denomina "traducción natural" y "traducción profesional". La traducción natural es la "habilidad innata y rudimentaria de mediación entre lenguas que posee cualquier hablante plurilingüe" (Harris y Sherwood, 1978: 2 *apud* Hurtado Albir, 2001). Llama la atención el uso del término *mediación* en esta definición que, aunque pertenece a los años setenta, bien podría atribuirse al contexto actual del área que nos ocupa. Por su parte, la traducción profesional requiere de una formación y el desarrollo de una competencia traductora (Hurtado Albir, 2001).

Además de esta clasificación primaria, Hurtado Albir (2001), propone una segunda clasificación de los tipos de traducción en función de su utilidad, es decir, "cuando la traducción cumple una función mediadora para otro fin" (Hurtado Albir, 2001: 55). Siguiendo este criterio, establece los siguientes tipos de traducción (Hurtado Albir, 2001: 55):

- La **traducción profesional** o su aprendizaje: aquella que tiene como fin en sí mismo traducir, en función del texto a trabajar.
- La **traducción pedagógica**: uso de la traducción para el perfeccionamiento lingüístico en el contexto de aprendizaje de lenguas.
- La **traducción explicativa**: uso concreto y consciente de la traducción como herramienta para dar acceso al significado o conocimiento de otra lengua.
- La **traducción interiorizada**: uso espontáneo que hace el aprendiz de segundas lenguas para contrastar sus conocimientos de la lengua materna con los nuevos conocimientos de la segunda lengua y así acceder mejor al conocimiento para consolidar su adquisición.

El análisis de Hurtado Albir es sin duda sólido y propone una clasificación muy completa. No obstante, entendemos que, desde un punto de vista didáctico, la traducción pedagógica podría englobar la traducción interiorizada y la traducción explicativa, que pueden ser utilizadas con el fin único de aprender una lengua o mejorarla. Por ello, en este trabajo incluiremos estas dos últimas dentro de la traducción pedagógica, teniendo en cuenta que, si bien por sí mismas podrían ser independientes, en el ámbito didáctico, interactúan directamente dentro del ámbito de la traducción pedagógica.

Por su parte, García-Medall (2001) establece una clasificación de binarismos en los que se puede clasificar la traducción en función de diferentes parámetros. Así establece:

- Traducción microlingüística y macrolingüística, que se ocupa de las estructuras gramaticales en función de sus distintas unidades. La traducción microlingüística se ocupa de la oración y sus componentes, mientras que la traducción macrolingüística toma el texto como unidad de estudio.
- Traducción directa e inversa, en función de la direccionalidad de los códigos lingüísticos.

En cuanto a la traducción pedagógica, este autor refiere dos clasificaciones. Una primera en función de la competencia lingüística de los alumnos:

- Traducción profesional y traducción pedagógica
- Traducción literal y traducción libre

Y una segunda clasificación en función del protagonismo del profesor o el alumno:

- Traducción explicativa, basada en las aclaraciones contrastivas del docente (*apud* Hurtado Albir, 1988).
- Traducción interiorizada, basada en la traducción natural que el alumno realiza de forma inconsciente (*apud* Hurtado Albir, 1988).
- Traducción interlingüal, en la que el aprendiz realiza una traducción en función de sus conocimientos previos (*apud* Zurita, 1997).

Como podemos observar, siguiendo el planteamiento de binarismos que hace García-Medall, tiene sentido enmarcar la traducción explicativa y la traducción interiorizada dentro del contexto de la traducción pedagógica.

La competencia traductora y la mediación lingüística

Dentro de este análisis, el estudio de la definición y tipologías de la traducción nos lleva de nuevo a tratar los conceptos de competencia mediadora y competencia traductora (cfr. 1.2.1.2.). Hemos explicado previamente que el Marco no propone como competencia la mediación, a la cual ubica como actividad y estrategia. Sin embargo, en tanto en el Marco (2001) como en el Volumen Complementario, se habla extensamente de la competencia plurilingüe y pluricultural. Si bien esta competencia no es equiparable con las tres competencias de la lengua —lingüística, sociolingüística y pragmática— puesto que integra el conocimiento de más de una lengua, algo que no todo hablante necesariamente ha de tener para ser comunicativamente competente; cierto es que el usuario requerirá de esta competencia para poner en marcha gran parte de las estrategias y actividades de mediación. Así pues, en este apartado queremos analizar brevemente las características principales de la competencia traductora y valorar qué aspectos son coincidentes con la competencia plurilingüe y, por tanto, aplicables a las estrategias y actividades de mediación.

Siguiendo a Hurtado Albir (2001: 385), la competencia traductora es “la habilidad de saber traducir” que consta de cinco subcompentecias:

- La competencia lingüística en las dos lenguas.
- La competencia extralingüística, que consiste en el conocimiento cultural y temático.
- La competencia de transferencia o translatoria, que consiste en saber comprender el texto original y reexpresarlo en la lengua meta.

- La competencia profesional, que consiste en conocer el entorno profesional traductor y las condiciones laborales que se dan en el ámbito.
- La competencia estratégica, que consiste en saber resolver los posibles problemas comunicativos que puedan surgir.

Realizando un análisis rápido de las características que el MCERL atribuye a la mediación, podemos comprobar que un usuario plurilingüe ha de contar al menos con tres de las cinco subcompetencias de traducción que recoge Hurtado Albir (2001), a saber:

- La competencia lingüística como punto de partida de todo usuario de la lengua, si bien dicha competencia puede alcanzar diferentes niveles de lengua.
- La competencia extralingüística, ya que partimos de la idea de que la lengua es intrínseca a una cultural y el usuario ha de ser plurilingüe y pluricultural.
- La competencia de transferencia o translatoria, en la medida en la que la actividad de mediación implica la intervención de un usuario que logre la comunicación y que, por tanto, ha de ser capaz de comprender el texto de partida y recomponerlo en la lengua meta, como explicábamos en las características de la mediación como actividad de la lengua (cfr. 1.2.1.2.).

Siguiendo este análisis, coincidimos por tanto con De Arriba y Cantero (2004) y Trovato (2015) en el análisis de que la competencia traductora forma parte de la mediación, si bien entendemos que no existe una competencia mediadora como tal, sino que esta forma parte de la competencia plurilingüística y plurilingüe propuestas por el Consejo de Europa (2001 y 2018).

Así pues, en la didáctica de lenguas, el uso de la traducción ha de buscar desarrollar aquellas subcompetencias de la competencia traductora que repercutirán en las actividades y estrategias de mediación del usuario. No es necesario buscar en ningún momento, desarrollar una competencia traductora profesional en los aprendices de lenguas, pero sí es deseable que como usuarios de lenguas disfruten de una competencia plurilingüe completa, lo cual incluye la traducción, que permitirá desarrollar un perfil plurilingüe y pluricultural en el que la traducción permitirá la comunicación.

2.1.1. La traducción como proceso comunicativo

A lo largo de los años, la traducción ha sido cuestionada en muchos ámbitos lingüísticos, como hemos podido ver en apartados anteriores de este trabajo. Uno de los principales cuestionamientos que se ha hecho de la traducción ha sido su sentido comunicativo.

A día de hoy, quizá parezca repetitivo y hasta innecesario explicar los aspectos comunicativos de la traducción. Este apartado no pretende ser un alegato en pro de la traducción como proceso comunicativo, pues la entendemos como tal. Nuestro objetivo es analizar los aspectos comunicativos del proceso de traducción y ver cómo estos guardan relación con la mediación lingüística para así, poner en valor la traducción en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas.

El abuso de las técnicas de traducción con un uso no comunicativo en las aulas de idiomas ha llevado a su rechazo por completo a lo largo de muchos años (Pintado, 2012). Sin embargo, la traducción es una actividad lingüística estrechamente ligada al aprendizaje de lenguas y esto se debe principalmente a que entraña en sí misma una serie de procesos beneficiosos no sólo para la lengua meta, sino también para la mejora de la propia lengua materna (Lavault, 1985).

Como ya conocemos, algunos métodos antiguos, como el de gramática-traducción, entendían el aprendizaje de lenguas como un proceso de memorización y automatización de estructuras fijas y compartimentadas, por ello, la aplicación de las técnicas de traducción que se practicaban resultaba inútil e insignificante a los aprendices, que en muchas ocasiones no comprendían sus propias traducciones ya que eran literales, centradas en el significado individual de las palabras y los enunciados. Erróneamente, se entendía la traducción como la suma de los significados de los enunciados, una creencia que fue fuertemente descartada con la teoría de la traducción del sentido, propuesta por Seleskovitch y Lederer (1984). La traducción, tal y como se interpretaba en el método gramática-traducción, era lo que muchos han denominado “transcodificación”, ya que consistía en encontrar equivalentes semánticos entre palabras de ambas lenguas, sin dar un sentido conjunto al mensaje del emisor. Sin embargo, la traducción del sentido es lo que entendemos hoy en día por una traducción como un proceso complejo en el que intervienen diferentes fases y que conlleva una comprensión completa del texto original como unidad lingüística.

Han sido numerosos los autores que han trabajado la traducción en esta línea interpretativa. En su publicación de 1984, Delisle acuñaba el término de *traducción comunicativa* en la línea de la propuesta de la traducción del sentido de Seleskovitch y Lederer, proponiéndola como herramienta para la enseñanza de lenguas. Años más tarde, Newmark (1992) en su obra *A Textbook of Translation* desarrolló este concepto estableciendo una dicotomía entre *traducción semántica* en la que se reproduce el significado exacto del texto original, y la *traducción comunicativa*, en la que el texto original se traduce adaptándose al receptor con el fin de que lo comprenda de la manera más cercana posible al original.

La propuesta de Newmark está directamente relacionada con los planteamientos de Lavault (1985) que indica que la traducción es un acto de comunicación y como tal implica a todos sus actores, siendo el traductor un intermediario entre el productor y el receptor. Partiendo de esta idea, esta autora entiende que la traducción no es una mera transferencia entre lenguas, sino que conlleva operaciones más complejas en las que el traductor, en tanto que mediador, debe operar para conseguir que se produzca la comunicación. Por su parte, Nord (1991) defiende esta misma interpretación de la traducción e integra la Teoría funcionalista del *skopos*, según la cual la traducción dependerá del público a la que se dirija y por tanto, las funciones del texto deben ser adaptadas en función de las necesidades del receptor.

Tanto la teoría de la traducción del sentido como la teoría del *skopos* han sido criticadas posteriormente en sus aspectos más radicales, ya que la traducción debe tener siempre un papel mediador y se debe a un emisor que es el autor del texto, por lo que el traductor no debe crear más allá de las barreras que el propio texto original establezca.

Partiendo de la teoría de la traducción del sentido, varios autores han establecido las diferentes fases de la traducción (Lavault, 1985; Hurtado Albir, 1999). Siguiendo estos postulados, podría concluirse que el proceso traductor consta de tres fases:

1. La comprensión de las ideas del texto.
2. La desverbalización de dichas ideas y la extracción de los conceptos clave.
3. La reexpresión de las ideas del texto de partida en la lengua meta.

Este proceso traductor guarda una clara relación con el planteamiento que hace el MCERL de las actividades de la lengua (cfr.1.2.1) en el que la mediación es una actividad que interviene de manera secundaria entre la producción y la recepción a fin

de que se produzca la comunicación. Vemos cómo en estas tres fases del proceso traductor encontramos las diferentes actividades de la lengua propuestas por el Marco estableciendo una relación similar entre ellas.

Por otra parte, en este proceso traductor podemos encontrar claramente cómo las tres competencias comunicativas de la lengua establecidas por el MCERL (lingüística, sociolingüística y pragmática) intervienen de forma transversal en cada una de las fases. Así, en la fase de comprensión el traductor necesita no sólo poner en marcha su competencia lingüística en la lengua de partida, sino que, además, necesita recurrir a su competencia sociolingüística para comprender el contexto en el que se produce el texto original y los componentes culturales que puedan intervenir. Sin duda, además, la competencia pragmática interviene para comprender el sentido conjunto del mensaje original y su función perlocutiva. De la misma manera, en la reexpresión del texto, estas tres competencias vuelven a intervenir, pues el traductor necesita tener en cuenta no sólo los aspectos lingüísticos, sino también, aquellos aspectos socioculturales y pragmáticos de los que está cargado el texto el texto traducido.

En esta misma línea, en los años noventa, varios autores estudiaron la relación entre la traducción y los contextos culturales en los que esta se producía. Backman (1994) entendía la traducción como un acto comunicativo en el que intervienen factores extralingüísticos y culturales, que deben ser interpretados por el traductor e integrados en el sentido final del texto meta. Por su parte, Snell-Hornby hizo un estudio etnológico de la traducción en su obra *Estudios de traducción: hacia una perspectiva integradora* (1999). Para este autor, la traducción podía utilizarse como herramienta de comunicación entre diferentes culturas. García-Medall (2001) aboga por la traducción como vía de comunicación que se enriquece con información de carácter cultural. Es evidente que, en todo proceso traductor, la competencia pluricultural y plurilingüe interviene en la comunicación entre el texto original y el texto meta, y por tanto el traductor, en tanto que mediador, ha de conocer ambas culturas y ser competente a nivel pluricultural para hacer las adaptaciones culturales necesarias y lograr una comunicación óptima.

Por último, si bien hemos analizado las partes del proceso de comunicación que se dan en el proceso traductor, no hemos mencionado un concepto clave en todo ello: la negociación del significado. Es evidente que en tanto que esta siempre se da en un

proceso comunicativo, y entendiendo que la traducción lo es, la negociación del significado tiene un papel clave en la traducción. La traducción se caracteriza, como ya hemos explicado, por requerir de un tercer sujeto que logre la comunicación entre el emisor y el receptor, por ello, en este caso, la negociación del significado pasa por el traductor, quien, en tanto que mediador, el responsable de encontrar la forma de transmitir las ideas del emisor y asegurarse de que el receptor alcanza la comunicación. En esta negociación del significado, como explica Nord (1991) no sólo intervienen las barreras comunicativas habituales, sino que se añade una lengua diferente y, por lo general, una cultura diferente. Estas suponen dos barreras clave en la comunicación de la traducción.

El estudio de la traducción desde un enfoque comunicativo ha sido objeto de múltiples trabajos y estudios a lo largo de los años. Cabe destacar los trabajos de Malmkjaer (1998), Hurtado Albir (1999) o Kirali (2000) que recogen los aspectos comunicativos más relevantes de la traducción y abogan por un uso práctico de la misma, tratando de sistematizar su proceso y los aspectos que intervienen en este. En esta misma línea, autores como Sánchez Iglesias (2009), Cook (2010), De Arriba y Cantero (2004) o Trovato (2015) continúan realizando trabajos e investigaciones al respecto de la traducción comunicativa. Los dos últimos autores plantean una adaptación de las actividades de didáctica de lenguas para integrar la traducción como proceso de comunicación necesario en el panorama plurilingüe en el que nos movemos.

En el siguiente apartado, vamos a analizar las aplicaciones que la traducción puede tener en el aula de lenguas, así como en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras en tanto que proceso comunicativo.

2.1.2. La traducción como actividad didáctica: la traducción pedagógica

Una vez revisados los aspectos comunicativos de la traducción, pasamos ahora a analizar la traducción pedagógica (en adelante TP). En este apartado queremos hacer un breve repaso de las principales características de la TP y las propuestas de actividades que se han ido haciendo a lo largo de los años, para finalmente presentar una propuesta de relación de la TP con el MCERL y sus competencias.

En términos generales, la TP es el uso de la traducción para la didáctica de segundas lenguas (Hurtado Albir, 2001). Una de las fundadoras de la TP fue Lavault (1985) que acuñó este término con el fin de diferenciarlo de la pedagogía de la traducción, el cual utilizó para referirse a la formación de traductores profesionales. Posteriormente, ha habido varios estudios relevantes sobre la traducción pedagógica, como los de Hurtado Albir (1988 y 1994), Duff (1989), Grellet (1991), Pegenaute (1996) y más recientemente los de De Arriba (2001) y Pintado (2012).

A pesar de todo, los trabajos existentes en el ámbito de la TP se han centrado en la justificación de la misma, pero el ámbito adolece de propuestas que planteen una sistematización de esta rama y una metodología aplicada para integrar en los *curricula* escolares (Pintado, 2012: 27)

> La inclusión de la traducción en el aula no obedece siempre a principios pedagógicos. Esta práctica necesita establecerse sobre pilares firmes y bien desarrollados que permitan que la traducción pedagógica se convierta en un ámbito interdisciplinario que dé cabida a una perspectiva global sobre la lengua, la cultura y los aspectos sociales contrastivos entre diferentes lenguas sin recurrir constantemente a la sintaxis por falta de formación u otros elementos ciertamente nocivos.

Por nuestra parte, trataremos de plantear un acercamiento metodológico de la TP para que esta pueda ser integrada en los programas de enseñanza de segundas lenguas de manera sistemática.

Para comenzar con el análisis y desglose de la TP, en primer lugar, debemos delimitar sus características más idiosincrásicas a fin de que esta no se confunda con la traducción profesional. Para ello, nos basaremos en el análisis de Grellet (1991) que establece las diferencias entre ambas disciplinas.

Para Grellet (1991), la TP o traducción escolar, como él la llamaba, se diferenciaba de la traducción profesional principalmente en cuatro aspectos: su finalidad, la situación comunicativa, la naturaleza del texto y el sentido de la traducción, como se muestra en la Tabla 4.

	TRADUCCIÓN ESCOLAR	TRADUCCIÓN PROFESIONAL
FINALIDAD	Puede ser simplemente un medio para aprender una lengua (para controlar la comprensión y explicar palabras o estructuras difíciles).	Es un fin en sí misma ya que su finalidad es transmitir un mensaje al os lectores que no puedan comprenderlo.
SITUACIÓN COMUNICATIVA	Se traduce "para el profesor". Por tanto, es posible traducir un texto fabricado, "neutralizado" sin contexto.	Sólo se puede traducir una vez se conocen todos los parámetros de la situación comunicativa: ¿dónde va a aparecer el texto? ¿para qué tipo de lectores?
NATURALEZA DEL TEXTO A TRADUCIR	Es posible que se traduzca sin comprender del todo ya que, en parte, el objetivo del texto es verificar la comprensión.	No se puede traducir si no se comprende el texto perfectamente.
SENTIDO DE LA TRADUCCIÓN	Versión o "tema"	Únicamente en el sentido L2 a L1

Tabla 4. Diferencias entre traducción pedagógica (escolar) y traducción profesional (Grellet, 1991). Traducción libre.

El análisis de Grellet, si bien es relevante como planteamiento contrastivo, carece de algunos aspectos hoy en día ya asumidos en la didáctica de lenguas. Es evidente que la finalidad de la TP es el aprendizaje de lenguas, mientras que en la traducción profesional la traducción es un fin en sí mismo. Sin embargo, en la TP las situaciones comunicativas pueden ser variadas, la idea de "traducir para el profesor" no es positiva en el ámbito de la TP ya que el modelo de hablante nativo o modelo ideal de hablante ha quedado cuestionado una vez asumimos que los aprendices de lenguas están desarrollando un perfil plurilingüe y pluricultural como indica en MCERL (2001) y su Volumen Complementario (2018) como ya hemos analizado en este trabajo (cfr. 1.2.1). Así pues, el uso de la TP no debe plantear modelos de traducción "perfecta" para que los estudiantes los alcancen, pues estarían incurriendo en un planteamiento estanco de las lenguas. Precisamente, a este respecto, Pintado (2012: 32) indica lo siguiente:

> Quizá el hecho de que en la actualidad no se lleve a cabo la búsqueda del enfoque de enseñanza perfecto, sino que se sigan cánones definitivamente eclécticos, como señala, entre otros, Sánchez Iglesias (2009), ha sido responsable de la integración de la traducción en la enseñanza de LL.EE

Debemos ser conscientes tanto de la finalidad principal de la TP, como del objetivo del aprendiz de lenguas, que busca un aprendizaje práctico y aplicado de la lengua, ya no teórico y abstracto, como tan erróneamente han planteado métodos pasados.

Por otro lado, Grellet plantea una traducción sin una comprensión completa del texto ya que se busca la verificación, este aspecto puede no darse siempre en la TP puesto que, como veremos más adelante, existen diferentes actividades en las que la TP puede ser utilizada, y si bien en ocasiones puede utilizarse para verificar la comprensión, esto se dará en casos puntuales principalmente para la comprensión de términos concretos, como indica Pintado (2012: 27):

> Ya no se trata de obligar al aprendiz a llevar a cabo una traducción literal y sin sentido de textos imposibles, sino que es una tarea que entraña la comprensión y la interpretación de un texto como ingredientes fundamentales.

Sin duda, si partimos de la premisa de que la traducción es una de las actividades de mediación de un hablante, como hemos expuesto previamente en este trabajo y como defiende el MCERL (2001) y teniendo en cuenta que la mediación es una actividad de lengua que integra todas las demás (producción, interacción y recepción) no es viable que el aprendiz de lenguas realice una traducción sin conocer su significado por completo.

Por tanto, la TP ha de ser significativa para el aprendiz de lenguas, debe darse en un contexto comunicativo y tener varias formas posibles sin que estas sigan un modelo ideal de traducción, como ocurría en el método gramática-traducción. Además, hemos de tener en cuenta que el aprendizaje memorístico de lenguas no puede ser ya una vía para los aprendices, que deben aprender la lengua mediante la puesta en práctica de las estrategias y las actividades de la lengua.

Una vez desglosados y diferenciados los rasgos de la traducción profesional frente a los de la TP, debemos realizar un análisis de las formas de TP existentes y de las que podemos hacer uso en el aula. Para ello, vamos a partir de la clasificación de Hurtado Albir (1996), que ha sido también seguida por De Arriba (2001) y presenta una base consistente en su clasificación. Así, estas autoras defienden que la TP puede darse en el aula de tres formas: la traducción de textos, la traducción explicativa y la traducción interiorizada.

En la traducción de textos, los alumnos trabajarán la comprensión y la reexpresión de textos con propósitos didácticos concretos. Se trata de la traducción pedagógica más clásica. La traducción explicativa hace referencia al uso que el docente hace de la traducción para explicar aspectos didácticos de la lengua. Por su parte, la traducción interiorizada es aquella que hace el alumno de manera inconsciente, recurriendo a su conocimiento lingüístico previo para comprender de mejor manera el contenido nuevo al que se enfrenta.

Partiendo de esta clasificación, este trabajo se centra en el desarrollo de la TP como tal, proponiendo su práctica en diferentes formatos y no sólo de manera escrita, sino también introduciendo la comprensión oral y aspectos de la oralidad.

A lo largo de los años, varios estudios se han centrado en explicar la finalidad de la TP, como es el caso de García-Medall (2001), Sánchez Iglesias (2009) o García Benito (2018). Sin embargo, entendemos que la propia definición de la TP, su integración en el MCERL, entendida como parte de las actividades y estrategias de mediación, tienen su justificación en su propia existencia, por lo que no es necesario ahondar más en este aspecto.

Otro aspecto tratado en los estudios previos de traducción ha sido el momento más idóneo para su integración en el aprendizaje de una lengua. De nuevo, partiendo de las premisas establecidas por el MCERL (2001) y su Volumen Complementario (2018), si entendemos la TP como parte de la mediación y teniendo en cuenta los descriptores indicados por el Consejo de Europa (2018), esta ha de ser introducida a todos los niveles de lengua y en todo momento del proceso de aprendizaje por ser una actividad de la lengua más y requerir de su puesta en marcha y del desarrollo de sus propias estrategias.

Sin embargo, el aspecto clave para nosotros en este trabajo es la manera en la que podemos implementar la TP en el proceso de aprendizaje de una lengua. Como indicábamos anteriormente, esta área adolece de un desarrollo aplicado que nos permita integrarla de manera directa en las aulas y este es el fin principal de nuestro estudio.

Para comenzar, haremos un repaso de las diferentes propuestas que se han hecho a lo largo de los años sobre la introducción de la TP y las actividades que esta puede o debe llevar a cabo en el aula.

Newmark (1992) hizo una propuesta práctica sobre la forma de aplicar la TP en los diferentes niveles de lengua. Así, diferenció tres niveles:

Nivel inicial:

- Comprobación de la comprensión de significados de términos concretos.
- Refuerzo del aprendizaje de las principales estructuras gramaticales.
- Facilitación de la comprensión de terminología concreta, como expresiones, y consolidación del léxico.

Nivel medio:

- Traducción de sinónimos y casos léxicos complejos característicos de la lengua.
- Tratamiento del error e interferencias lingüísticas.

Nivel avanzado:

- Traducción de textos completos. Menor dependencia de la L1 para desarrollar la L2. El alumno tiene más capacidad de expresión y comprensión en la L2 y no necesita recurrir tan frecuentemente a la L1.

Otro de los autores que propuso una aplicación de la TP por niveles fue Zurita (1997). En su propuesta, el autor distingue entre traducción explicativa y la traducción interlingüal, la TP propiamente dicha. El alumno de nivel inicial sería muy dependiente de la L1 y necesitaría traducir casi todo el contenido para comprenderlo. En el nivel intermedio el alumno comenzaría a tener cierta autonomía en la L2, pero aun requeriría la traducción de ciertas estructuras concretas o terminología desconocida. En el nivel avanzado, el alumno sólo recurriría a la traducción en casos concretos de incomprensión o con estructuras muy poco utilizadas que el alumno desconozca.

Esta propuesta, a pesar de presentar una estructuración nivelada, algo que no es muy generalizado entre las propuestas de uso de la TP, carece de una perspectiva práctica de la misma en el proceso de aprendizaje de la lengua, puesto que se presenta como recurso que ayuda a la comprensión, pero en ningún caso se aplica para la producción.

García-Medall (2001) hace una síntesis de los trabajos y propuestas de la aplicación de la TP en el aula. En ella podemos observar que, a pesar de la variedad de propuestas y enfoques que se han hecho para aplicar la TP en el proceso de aprendizaje de una

lengua, pocas presentan una sistematización de las diferentes actividades de traducción como parte del proceso de aprendizaje, ni tampoco relacionan estas con los niveles lingüísticos de los aprendices.

Presenta García-Medall (2001) en su trabajo, propuestas como la de Süss (1997) que distingue entre la traducción gramatical, la traducción dirigida y la traducción directa e incluye también la comparación de traducciones ajenas. Ninguna de ellas está asociada a niveles ni habilidades de la lengua, sino que se presentan como propuestas abiertas a subtipologías posteriores.

Otras propuestas son la de Moreno García (1997), que propone analizar la transferencia negativa y la interferencia lingüísitica, basándose en los universales lingüísticos. Esta autora hace una clasificación teórica de las diferentes interferencias posibles desde un plano teórico y poco aplicado.

Sin duda, la propuesta que hasta el momento parece más acertada y cercana a los contextos educativos es la de Newmark (1997) por presentar una clasificación, si bien general de los niveles de lengua, en la que se relacionan estos con los diferentes tipos de actividades de traducción que serían más convenientes para el proceso de aprendizaje del alumno.

Entre los diferentes estudios sobre la TP, García Benito (2018) recoge una serie de necesidades que se han encontrado en los diferentes autores de referencia de esta área. Entre las necesidades más relevantes caben destacar las siguientes (García Benito, 2018: 201):

- Trabajar las interferencias, falsos amigos, fraseología y problemas relacionados con el léxico (Corbacho, 2005).
- Desarrollo de los aspectos metacognitivos: diferencias lingüísticas y culturales entre la L1 y la L2 (Gomes, 2011).
- Desarrollo de la competencia intercultural (Gomes, 2011).
- Consolidación de actividades estructurales y funcionales (Lavault, 1985 y Sánchez Iglesias, 2009).
- Uso creativo de la L2 concienciando a los aprendices de las correspondencias léxicas y estructurales (Uzawa, 1997, *apud* Sánchez Iglesias, 2009).
- Posibilitar la comparación de códigos, ofreciendo una formación lingüística paralela (Tecchio y Bittencourt, 2011).

Sin duda, es necesario que el campo de la TP se desarrolle por vías aplicadas y prácticas que estén enmarcadas en los contextos de enseñanza actuales. Creemos firmemente que sólo de ese modo el campo de la TP podrá progresar y consolidarse como disciplina en el futuro.

Partiendo de las propuestas del MCERL (2001) y del Volumen Complementario (2018), proponemos una clasificación de actividades de TP concretas que mejoren el desarrollo de las competencias comunicativas de la lengua: competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática, cumpliendo los descriptores generales de mediación propuesto por el Consejo de Europa en el Volumen Complementario (2018). La nivelación de las diferentes actividades se daría en función de los descriptores y de la complejidad de la lengua que se utilice en cada actividad. Por tanto, la propuesta que aquí hacemos (Tabla 5) es una propuesta transversal válida para los diferentes niveles de lengua.

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	C. LÉXICA	- Traducción de palabras polisémicas. - Traducción de términos nuevos.
	C. GRAMATICAL	- Contraste de aspectos gramaticales en cada una de las lenguas.
	C. SEMÁNTICA	- Traducción de cognados y falsos amigos. - Traducción de palabras polisémicas que en una de las dos lenguas no lo son.
	C. FONÉTICA	- Comparación de la pronunciación de morfemas.
	C. ORTOGRÁFICA Y ORTOÉPICA	- Entonación y prosodia.
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA	- Traducción de términos culturales idiosincrásicos. - Traducción y reflexión de expresiones idiomáticas. - Tratamiento y cortesía.	
COMPETENCIA PRAGMÁTICA	Traducción de fragmentos de un texto para comparar los diferentes resultados y analizar diferencias contextuales.	

Tabla 5. Propuesta de actividades contrastivas de mediación

Es una propuesta basada en la reflexión del aprendiz sobre la lengua meta y en contraste con la lengua materna, por lo que contiene rasgos propios del enfoque contrastivo. Las actividades de TP propuestas son concretas y aplicables a los contextos educativos actuales, por lo que podrían integrarse de forma sencilla en el currículo. Además, la propuesta pretende ser suficientemente flexible para poder ser adaptada a los diferentes perfiles de aprendices que se puedan dar, así como a los niveles de lengua existentes. Hemos de tener en cuenta que el enfoque que aquí proponemos integra la TP como parte de la mediación lingüística que recoge el MCERL (2001), por ello, estas actividades deben ser concretas y precisas, perseguir en todo momento el desarrollo de la competencia lingüística del hablante o aprendiz. Por este motivo, creemos que es de vital importancia relacionar las actividades de TP con las competencias comunicativas, pues aquellas deben ser parte de estas, puesto que son parte de las actividades y estrategias de mediación.

La finalidad de la elaboración de actividades de TP concretas en consonancia con el MCERL no es otra que promover el desarrollo de esta disciplina en el ámbito de enseñanza de lenguas, con un marco teórico previo, como requieren muchos de los autores y estudiosos del área (García-Medall, 2001; De Arriba y Cantero (2004) y Pintado (2012) que indican en todos sus trabajos la falta de organización y clasificación de las actividades de TP en contextos reales de aprendizaje. A este respecto, García Benito (2018) indica lo siguiente:

> Creemos que en el futuro el debate debe centrarse no ya en la utilización o no de la traducción como actividad en clase de LE, sino en el uso que los docentes hagan de ella: cómo plantearla, explotarla, aprovecharla y cómo conseguir implicar en ella a sus alumnos […] en este sentido, de la difusión que se realice de la redacción definitiva del nuevo marco y de la agilidad con la que se trasladen sus modificaciones tanto a los programas formativos vigentes […] como a los manuales y materiales de trabajo […] dependerá que los docentes puedan llegar a integrar las actividades de mediación, y por ende de traducción, en su práctica diaria en las aulas de LE.

3. Conclusiones

En este capítulo se ha presentado una síntesis del uso de la traducción y la lengua materna en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas y su importancia en dicho

ámbito a fin de contextualizar la presente investigación centrada en la influencia de la traducción en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En primer lugar, se ha presentado una síntesis de la evolución histórica de los diferentes métodos y enfoques de enseñanza hasta el siglo XX desde el punto de vista del uso de la traducción en el aula. Se han presentado varias clasificaciones de los métodos más relevantes, desarrollando en profundidad la propuesta de Cook (2010) en la que se analiza de manera transversal la situación de la traducción como herramienta de aprendizaje de lenguas. Se ha pretendido exponer de forma clara y transversal cómo la traducción ha sufrido una gran denostación en el ámbito de la didáctica de lenguas durante todo el siglo XX, así como su situación actual de reaparición e integración en nuevos modelos didácticos.

Asimismo, se ha desarrollado un análisis del método comunicativo y su evolución desde finales del siglo XX hasta el momento actual, centrándonos en el desarrollo del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) y sus publicaciones complementarias posteriores, que integran la traducción y el uso de la lengua materna como parte de las actividades de la lengua y abren una vía a su integración como herramienta de aprendizaje en el aula de lenguas.

En segundo lugar, hemos presentado un análisis de las características del uso de la lengua materna para el aprendizaje de segundas lenguas y los diferentes trabajos que se han desarrollado al respecto, presentando una serie de aspectos positivos y beneficios que esta puede tener en el desarrollo de la segunda lengua y el aprendiz.

De igual modo, se ha presentado un análisis de las principales características de la traducción como proceso lingüístico, estableciendo una relación entre estas y las características contextuales de los procesos de aprendizaje de segundas lenguas.

Asimismo, se ha profundizado en los aspectos comunicativos de la traducción como parte del proceso comunicativo de la lengua, y su relación con la mediación lingüística defendida por el MCERL (Consejo de Europa, 2001).

En último lugar, se ha desarrollado un análisis más profundo de la traducción pedagógica y sus múltiples aplicaciones didácticas en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Para terminar, se expone la propuesta teórica en la que esta investigación se va a centrar a la hora de poner en marcha las herramientas pedagógicas que prueben la eficacia del uso de la traducción en el aula.

CAPÍTULO 3.
Lectura, literatura y tecnologías digitales en la enseñanza de segundas lenguas

1. La lectura en la enseñanza de segundas lenguas

Uno de los elementos principales de la comunicación humana es la lectura. La comprensión lectora ha formado parte de la transmisión de conocimientos a lo largo de la historia, teniendo una relevancia crucial en muchos hechos clave de la humanidad. En la actualidad, la lectura cobra un valor aún más relevante si cabe, debido al desarrollo de las nuevas tecnologías, las cuales integran el formato escrito en la comunicación inmediata y constante entre los individuos.

Es sabido que el proceso lector no es algo intrínseco a nuestra comunicación natural, sino que forma parte de un proceso artificial y aprendido en la infancia y a lo largo de nuestra vida. Este capítulo se ha elaborado desde una perspectiva didáctica de la lectura, comenzando con la delimitación del término y un recorrido por las claves del proceso lector como proceso cognitivo, para después analizar el uso y la integración de la lectura en segundas lenguas. Posteriormente, se analiza la lectura literaria como elemento clave en el aprendizaje de segundas lenguas. Finalmente se realiza un recorrido por la lectura digital, el uso de las tecnologías informáticas y las adaptaciones de la lectura a estos nuevos formatos, así como los cambios que suponen estos en el proceso lector y el lector como tal.

1.1. Concepto y definición de lectura

En esta primera sección del capítulo, vamos a presentar una definición del concepto de lectura en la que nos basaremos en el resto de secciones posteriores; el principal objetivo es establecer una delimitación del término, entendiendo los parámetros en los que se define y despejando las dudas a las que pueda conducir.

El concepto de lectura ha suscitado gran interés a lo largo de la historia, siendo estudiado desde diferentes perspectivas y campos científicos, como la Sociología, la Semiótica, la Filosofía o la Lingüística, la cual nos ocupa en este trabajo. El acto de leer no ha consistido siempre en lo mismo, así pues, hasta la Edad Media la transmisión de conocimientos era principalmente oral, tan solo las clases altas accedían a la lectura y esta se realizaba en su mayor parte en latín, lengua de cultura y en la que se registraban los documentos escritos. En la sociedad actual, la lectura, ya extendida a casi toda la población en Occidente, es una de las principales herramientas de comunicación y

acceso al conocimiento, ya no solo en lengua materna, sino también en lenguas extranjeras, como el caso del inglés. En la última mitad del siglo XX, la lectura ha cobrado un valor aún más importante si cabe, puesto que el concepto en sí está adquiriendo nuevas dimensiones, principalmente debido a las nuevas tecnologías y los cambios en las formas de comunicación. Por ello, se han llevado a cabo diferentes estudios en torno a su conceptualización y definición que analizaremos a continuación con el fin de delimitar este concepto tan complicado.

Para comenzar, resulta conveniente revisar la definición que presenta la Real Academia de la Lengua del término *lectura*:

Diccionario de la lengua española. (RAE)

Lectura (Del b. lat. *lectura*.)

1. f. Acción de leer.

2. f. Obra o cosa leída. *La Celestina es una de las lecturas del curso*.

3. f. Interpretación del sentido de un texto.

4. f. Variante de una o más palabras de un texto.

5. f. Disertación, exposición o discurso sobre un tema sorteado en oposiciones o previamente determinado.

6. f. En algunas comunidades religiosas, *lectoría*.

7. f. Cultura o conocimientos de una persona. U. m. en pl.

8. f. Der. Trámite parlamentario de deliberación sucesiva de un proyecto de ley. *Primera, segunda lectura.*

9. f. desus. En las universidades, tratado o materia que un catedrático o maestro explica a sus discípulos.

10. f. desus. *cícero* (‖ tipo de letra).

dar lectura a un escrito

1. loc. verb. Leerlo públicamente en voz alta.

Teniendo en cuenta esta definición, conviene incluir la definición del verbo *leer* del mismo diccionario para poder entender la definición anterior completamente:

leer (Del lat. *legĕre*.) Conjug. modelo.

1. tr. Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados.

2. tr. Comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica. *Leer la hora, una partitura, un plano*.

3. tr. Entender o interpretar un texto de determinado modo.

4. tr. En las oposiciones y otros ejercicios literarios, decir en público el discurso llamado lección.

5. tr. Descubrir por indicios los sentimientos o pensamientos de alguien, o algo oculto que ha hecho o le ha sucedido. *Puede leerse la tristeza en su rostro. Me has leído el pensamiento. Leo en tus ojos que mientes*.

6. tr. Adivinar algo oculto mediante prácticas esotéricas. *Leer el futuro en las cartas, en las líneas de la mano, en una bola de cristal*.

7. tr. Descifrar un código de signos supersticiosos para adivinar algo oculto. *Leer las líneas de la mano, las cartas, el tarot.*

8. tr. p. us. Dicho de un profesor: Enseñar o explicar a sus oyentes alguna materia sobre un texto.

De estas definiciones podemos concluir varios aspectos. En primer lugar, desde una perspectiva meramente lingüística, vemos que ambas palabras son polisémicas y por tanto afectan a diferentes ámbitos. Como tal, la lectura hace referencia a la acción en sí –el verbo *leer*– de cuya definición podemos deducir al menos tres parámetros: la decodificación del mensaje escrito y su interpretación posterior, lo cual, implica una interacción enmarcada en un proceso de comunicación. Por otro lado, la representación gráfica del mensaje, que ha de ser descifrado; en tercer lugar, la comprensión del texto, la cual atañe directamente al lector como actor directo del proceso de lectura.

En cuanto a la definición del término *lectura*, esta hace referencia a la interpretación del texto y el sentido del mismo, lo cual implica de nuevo al lector como actor clave en el proceso de comunicación. Además, incluye otros aspectos, como la definición de la obra en sí misma, es decir, el medio por el que se transmite el mensaje. Otra de las acepciones, hace referencia a los aspectos sociales y conocimientos de una persona, lo que incluye el ámbito sociocultural, esto es, la Sociología como ámbito científico relacionado. Por último, la definición de la RAE integra un parámetro semiótico al hacer referencia al signo, incluyendo no sólo textos escritos, sino también otro tipo de signos. A partir de estos parámetros establecidos en la propia definición del término *lectura*, presentamos a continuación un recorrido histórico por algunos autores relevantes que han estudiado el proceso lector como parte de su campo de investigación y desde diferentes perspectivas.

En un primer momento, la lectura ha sido entendida como un concepto meramente lingüístico en el que intervienen únicamente elementos de la comunicación escrita. El psicolingüista Weaver (1994) establecía tres parámetros mediante los que se produce la lectura: el reconocimiento fonético y pronunciación de las palabras escritas, la comprensión de cada palabra y la comprensión del significado del texto. Sin embargo, autores posteriores, como De Certeau (1996) y Jitrik (1998) añaden a este concepto el parámetro de la cultura como elemento relevante en el proceso lector. Ambos autores entienden que para comprender un texto ha de producirse una interacción entre el mismo y el lector. Partiendo de este concepto cultural de la lectura, años más tarde, Larrosa (2003) define la lectura como una "experiencia formativa", al tiempo que parte de la formación del sujeto y fuente de conocimiento. A día de hoy, la mayoría de los autores coinciden en que en el proceso lector intervienen un conjunto de elementos de diferente índole y no únicamente los aspectos lingüísticos. Estos incluyen aspectos culturales y sociales, aspectos afectivos o cognitivos entre otros.

Desde una perspectiva que combina lo pedagógico y lo lingüístico, podemos afirmar que la lectura constituye el enlace final de un proceso comunicativo en el que el medio –el texto– y el receptor –el lector– interactúan para llegar a la recepción del mensaje. Existen en esta parte de la comunicación dos procesos clave para la lectura: la decodificación textual y el recodificación del mensaje. Esto constituye la interacción entre el lector y el texto y en ambos intervienen de manera inconsciente aspectos ajenos

a lo lingüístico, como los elementos culturales y sociales, los aspectos semióticos del texto, así como aspectos afectivos que puedan intervenir en la interpretación que el lector haga del significado que extrae del texto. Todos estos mecanismos extralingüísticos deben ser tenidos en cuenta a la hora de elaborar una definición completa del intrincado concepto de la lectura.

Siguiendo con la revisión de la literatura en torno al concepto de lectura, encontramos el análisis que hace el *Proyecto Pisa* (2000) en el que se presenta una definición de la lectura amplia e integradora. En ella se incluyen elementos lingüísticos y extralingüísticos que intervienen en el proceso lector desde un marco actualizado de la comunicación del siglo XXI, como recoge Sanz Moreno (2005) y que tiene en cuenta una serie de parámetros que siguen vigentes en la actualidad en el citado proyecto.

En primer lugar, se entiende la lectura como un proceso activo entre el lector y el texto. Como hemos explicado anteriormente, la comunicación se produce al darse la interpretación del texto por parte del lector, de ello se desprende que el lector no sea definido como un mero sujeto pasivo que recibe la información, sino que este ha de actuar y relacionarse con el texto en base a sus conocimientos previos para poder llegar a una interpretación y, por tanto, a una comunicación.

En segundo lugar, la definición de lectura que el Proyecto PISA presenta incluye una perspectiva social de la misma. La lectura tiene numerosas facetas sociales en las que interviene como forma de comunicación, por lo que han de tenerse en cuenta los múltiples contextos en los que se produce y las diferentes modalidades. Además de cumplir una función social, al mismo tiempo, la lectura cumple una función individual ya que cada lector tiene un propósito concreto a la hora de enfrentarse a un texto. La lectura puede tener diferentes sentidos para el lector, ya sea informativo, estético, lúdico o académico, entre otros.

Por último, la definición del concepto de lectura que se presenta en el Proyecto integra una perspectiva crítica del individuo lector, es decir, la lectura potencia la capacidad crítica y la reflexión individual en el lector y, por ende, en la sociedad. Pisa (2000) en Sanz Moreno (2005:99):

> La capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad

Como se puede apreciar en la revisión del marco teórico que venimos presentando, a lo largo de los años, la lectura se ha estudiado desde diferentes enfoques y ámbitos de conocimiento, puesto que es un proceso que va más allá de lo meramente lingüístico, se trata de un proceso en el que se ven implicados numerosos aspectos humanos. A pesar de algunas voces que abogan por la lectura como un proceso meramente cognitivo, numerosos estudios han demostrado que en él intervienen, no únicamente mecanismos cognitivos, que son el núcleo del proceso, sino que también están implicados aspectos relacionados con mecanismos afectivos, como la motivación, y otros sociales y culturales, como la alfabetización (Foncubierta y Fonseca, 2018).

Todos estos aspectos de la lectura han de ser tenidos en cuenta a la hora de integrar esta en nuestro estudio, puesto que su implicación conlleva elementos extralingüísticos relacionados con el proceso de aprendizaje del alumno y el desarrollo de su competencia comunicativa en segundas lenguas más allá de lo estrictamente lingüístico.

1.2. El aprendizaje de la lectura: ¿cómo leemos?

El proceso lector y su aprendizaje han sido objeto de numerosos debates académicos a lo largo de los años. Como ya hemos visto en el apartado anterior, la lectura es un proceso complejo en el que intervienen numerosos factores de diferente índole y además puede darse de distintas maneras. A la hora de analizar dicho proceso, es importante tener en cuenta la relevancia de cada uno de los factores implicados y su intervención en el mismo. Existen diferentes teorías que explican el proceso lector; en este apartado analizaremos los diferentes elementos que lo componen, partiendo de una revisión de los principales modelos de lectura que se han aplicado a lo largo de los años, para después analizar los componentes del proceso lector junto con las destrezas y habilidades implicadas.

1.2.1. Modelos de lectura

Durante la primera mitad del siglo XX, los principales estudios sobre lectura entendían esta como un proceso meramente lingüístico, relacionado con el conocimiento que cada hablante tuviera de su lengua. Esta primera corriente estaba estrechamente relacionada con las corrientes lingüísticas más relevantes de la época, que entendían la lengua como un fin en sí misma, un hecho individual que únicamente relacionaban con los aspectos del individuo y su capacidad de comprensión y expresión.

Esta primera corriente entendía la lectura como una competencia lingüística (Rodríguez y Peñate, 2008) y se concretó en el Método Alfabético de lectura (Gough, 1972), también conocido como *Bottom-up* o Modelo Ascendente. Para este método, el proceso lector se basaba únicamente en el texto; la lectura consistía en un proceso lineal en el que el lector enlazaba elementos textuales, desde el grafema a la palabra, después a las oraciones, luego a los párrafos y finalmente llegaba al texto. Se trataba de una concatenación de letras independiente (Redondo Madrigal, 1994), un proceso serial en el que cada paso se daba justo después que el anterior, sin una visión global del texto ni de la comprensión del lector, la que se remitía a una decodificación correcta.

Esta corriente concebía la lectura desde una perspectiva simple –*Simple View of Reading* (Hoover y Gough, 1990) — que entendía que esta se basa en dos únicas destrezas: la comprensión de la lengua oral y la decodificación de la lengua escrita. Así pues, un lector alcanzaría la comprensión del texto siempre que tuviera un conocimiento lingüístico suficiente para comprender el vocabulario y a la vez, supiera descodificar los elementos textuales (Fernández-Corbacho, 2018). Como se puede apreciar, todo el Modelo Alfabético se basaba en el texto para explicar el proceso lector, por ende, los errores de comprensión lectora que se dieran se atribuían a una mala decodificación del texto, en ningún caso, existía otro tipo de interferencias en la interacción entre el lector y el texto para alcanzar la comprensión. Así pues, el Modelo Alfabético se centraba en el nivel más superficial del texto: las palabras y enunciados; sin embargo, no llegaba realmente a analizar niveles de mayor profundización en el proceso de lectura, como es la comprensión del significado del texto en sí.

Como principal oposición a este modelo, se dio la corriente de la lectura como competencia estratégica (Rodríguez y Peñate, 2008) que se concretó en el Método

Global, liderado por el psicolingüista Goodman (1970). El principal planteamiento de este método consistía en que el proceso de lectura se basaba en el lector, quien interroga al texto utilizando sus conocimientos previos y llega así al significado del mismo. Este método también se conoce como *Top-down o* Modelo Descendente, ya que presenta un planteamiento completamente opuesto al modelo anterior. Desde esta perspectiva, el lector parte de una aproximación global al texto y lo descompone hasta llegar a cada palabra y grafema.

En este caso, en lugar de entender el proceso lector como un proceso lineal y serial, como hacía el Modelo Alfabético, este se entiende desde una perspectiva psicolingüística en la que se tienen en cuenta aspectos relativos al lector que parten de su conocimiento previo del mundo, para que llegue a interactuar con el texto. Este modelo considera que el lector cuenta con tres fuentes de conocimiento previo a partir de las que recaba la información del texto (Piquer, 2015): el conocimiento sobre el mundo, el conocimiento sobre el lenguaje y el conocimiento sobre la relación de los sonidos y los grafemas. Para este planteamiento, la lectura consiste en la generación del significado del texto por parte del lector, el cual se basa en lo que ya conoce para alcanzar la comprensión, recabando información para responder a las preguntas y la hipótesis del texto que se ha planteado con antelación a la lectura.

El Modelo Global presenta un enfoque de la lectura desde una perspectiva más profunda, llegando a la comprensión del texto a nivel de significado. Esto se debe a que todo el planteamiento se hace en base al lector y su capacidad de análisis y contraste con lo que ya conoce. Por ello, este modelo justifica que los errores en la comprensión lectora se deben a las carencias de conocimientos previos que el lector pueda tener respecto a la información que ofrece el texto.

Como se puede apreciar, ambos modelos de lectura presentaban planteamientos muy opuestos que, sin embargo, parecían lo suficientemente sólidos académicamente. Con posterioridad a ambos modelos, surgió el Modelo Interactivo de la lectura, un modelo más flexible que aunaba aspectos de los otros dos. Hoy en día existe un amplio consenso sobre este modelo en el ámbito lingüístico por ser más actual y adecuado a la concepción de las lenguas que se tiene en la actualidad.

El Modelo Interactivo de la lectura considera que esta es "un producto de la interacción de las destrezas de procesamiento basadas en el texto (*Bottom-up*) con las destrezas de procesamiento basadas en el lector (*Top-down*)" (Foncubierta y Fonseca-Mora, 2018: 21). Este modelo combina los principales elementos de los modelos Ascendente y Descendente de la lectura de manera complementaria, entendiendo la misma como un proceso que se da a partir de la interacción entre el texto y el lector, poniendo así el foco en ambos por igual. Así pues, para este modelo, la comprensión lectora se produce mediante la combinación de la descodificación textual, partiendo de los grafemas para llegar al texto completo, y de forma paralela, se extrae el significado a partir del conocimiento que el lector tenga previamente y las ideas del texto (Perfetti, 2017). Cabe destacar también que este modelo presenta la decodificación de los aspectos lingüísticos como un proceso interconectado, negando la linealidad que planteaba el Modelo Ascendente para la decodificación.

Para el Modelo Interactivo, la lectura conlleva el procesamiento de los elementos textuales, así como la aplicación de los conocimientos previos del lector y sus expectativas sobre el texto. Ambos procesos, resumidos en el proceso lector como tal, integran una serie de destrezas clasificadas en dos tipos: destrezas de nivel superior y destrezas de nivel inferior (Grabe, 2014). Las destrezas de nivel inferior hacen referencia a la información textual, como los grafemas, letras, palabras, oraciones, entre otras. Al mismo tiempo, las destrezas de nivel superior incluyen aquellos aspectos conceptuales, como la representación mental, la organización de ideas o la combinación del conocimiento previo con las ideas nuevas del texto (Foncubierta y Fonseca-Mora, 2018). De este modo, el Modelo Interactivo de la lectura se explica a partir de la interacción de ambos tipos de procesos –procesos de nivel superior y de nivel inferior— que dan lugar al proceso de lectura y conducen a la comprensión textual. De esta manera, este modelo implica de igual modo al lector y al texto, entendiendo que ha de producirse una interacción entre ambos para que se alcance la comunicación.

En relación con este último planteamiento, cabe también destacar la influencia que ha tenido en él la Teoría del Esquema (Rumelhart y Norman, 1978), que se integra en el Modelo Interactivo de forma complementaria para comprender el proceso lector. Esta teoría explica la comprensión textual a partir de estructuras abstractas de conocimiento, a las que llama esquemas. Dichas estructuras se basan en el conocimiento previo del

lector y son modificadas a lo largo del proceso de lectura a partir de las ideas extraídas del texto, que se insertan en los esquemas existentes creando esquemas nuevos actualizados. Así pues, a la hora de leer, el lector formula hipótesis sobre el texto, prediciendo lo que puede contener, después, a lo largo del proceso comprueba si sus hipótesis son acertadas e integra la información nueva extraída en su esquema anterior para actualizarlo.

Esta teoría ha sido ampliamente desarrollada con posterioridad, estableciendo tipologías de esquemas que relacionan los procesos de nivel inferior y superior, proporcionando así una estructura en la que las ideas del texto se insertan y permiten al lector llegar a la comprensión. (Carrell, 1983).

1.2.2. Componentes del proceso lector

La revisión de la literatura sobre los modelos de lectura nos muestra una clara evolución en las últimas décadas en torno al concepto de lectura y su proceso. Este avance en las investigaciones ha supuesto un desarrollo lógico en el ámbito de estudio de los componentes que integran el proceso de lectura. Muchos de los estudios más relevantes se han centrado en analizar la fluidez y rapidez de comprensión del lector y los procesos que esto implica.

A este efecto, uno de los referentes en el ámbito es el *National Institute of Child Health and Human Development* —en adelante NICHD— cuya comisión llevó a cabo uno de los mayores estudios sobre lectura entre los años 1997 y 2000, y cuyos resultados se recogieron en el conocido *National Reading Panel* (2000). Este documento tiene una gran relevancia en el área debido a los significativos avances que se conocieron a partir de él. El informe se compone de cinco grandes bloques de análisis: principio alfabético (*alphabetics)*, fluidez, comprensión, educación e instrucción en lectura y tecnologías e instrucción en lectura.

El estudio se centraba en analizar si cada uno de estos cinco elementos tenía una influencia directa en el aprendizaje o la mejora de la lectura y de qué manera influía cada uno en el proceso. Además, se analizaba cómo se podría mejorar la instrucción en

lectura para mejorar las capacidades lectoras de los alumnos en etapas primarias de aprendizaje.

Entre las principales novedades que introdujo este estudio, cabe destacar la identificación de cinco componentes clave en el proceso lector: conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez, vocabulario y comprensión. Estos cinco elementos se han tomado como componentes clave de la lectura desde entonces, y han sido ratificados como tal por numerosos estudios posteriores (Koda, 2005; Perfetti *et al.*, 2017; Foncubierta y Fonseca-Mora, 2018).

La destreza lectora más primaria que necesita un aprendiz al comienzo de su proceso lector es sin duda la **conciencia fonológica**. Esta consiste en el aprendizaje de los aspectos fonémicos y el vocabulario, es decir consiste en la capacidad de segmentar y manejar los sonidos y palabras que se escuchan. Mediante esta habilidad, el lector aprenderá también lo que es saber leer, un aspecto metalingüístico crucial para el proceso. En el estudio de esta destreza se ven implicados diferentes aspectos de la neurociencia, ya que el desarrollo del cerebro de un lector tiene reflejos físicos en el mismo. Por tanto, comprobamos que se trata de un área compleja que implica numerosos aspectos científicos para tener en cuenta. Además, varios estudios han confirmado que la conciencia fonológica tiene una relación directa con el éxito que un lector puede tener en el aprendizaje de la lectura (Ziegler y Goswami, 2005; Gabrieli *et al.*., 2010; Foncubierta y Fonseca-Mora, 2018).

El paso inmediatamente posterior a la destreza de la conciencia fonológica es el desarrollo del **principio alfabético** (*phonics*) que consiste en el aprendizaje de la asociación de lo escrito y lo oral, es decir, la relación fonema-grafema. Normalmente, comienza con el aprendizaje del deletreo y los fonemas, para después aprender patrones lingüísticos más grandes, como sílabas o palabras. En este aspecto, debemos tener en cuenta que, en función de la lengua que se aprenda, entran en juego características idiosincrásicas de la misma. Hay lenguas transparentes, como el castellano, en la que el patrón letra-sonido es siempre igual, sin embargo, otras lenguas, como el inglés, son más opacas y no siempre se da la misma correspondencia en los patrones letra-sonido. A este efecto, el proceso puede ralentizarse en mayor o menor medida, o cobrar cierta relevancia, en función de la lengua en la que se esté aprendiendo a leer.

El principio alfabético está directamente relacionado con la **fluidez lectora**, ya que permite automatizar la decodificación y leer de forma más rápida y adecuada. La fluidez lectora, uno de los aspectos más analizados en el ámbito por su directa relación con la comprensión, consiste en leer un texto de manera correcta y con la entonación adecuada. Esto conlleva que el lector se centre en la comprensión del texto y deje de prestar atención a sus capacidades cognitivas (Fernández-Corbacho, 2018).

La fluidez ha sido repetidamente confundida con la rapidez, sin embargo, aunque el lector fluido lee de forma relativamente rápida, la primera no conlleva necesariamente la segunda. El lector que lee con fluidez lo hace de manera rítmica y con entonación, entendiendo el contenido del texto. A este efecto, Gómez Domínguez (2016: 3) apunta lo siguiente: la fluidez lectora es "la habilidad que se define como la destreza de leer con rapidez, precisión y con la expresión, entonación y pronunciación adecuada." Esta autora cita tres elementos clave para la fluidez lectora: la precisión en la decodificación; la automatización de reconocimiento de las palabras y el uso de elementos prosódicos en la lectura. Estos tres componentes caracterizan una lectura fluida, que no rápida necesariamente, puesto que la velocidad lectora, otro de los conceptos que intervienen en la fluidez, conlleva rapidez y comprensión al mismo tiempo. Tanto la rapidez como la comprensión son las dos características principales y complementarias de la habilidad cognitiva de velocidad de procesamiento, clave en el proceso de adquisición de las habilidades lectoras (Konold *et al.*. 2003).

En suma, la fluidez en palabras de Legaz-Torregrosa (2018:168) puede resumirse como "el puente entre la decodificación y la comprensión lectora". Esto se debe a que las tres habilidades lectoras que venimos describiendo hasta aquí se han centrado en la decodificación textual y su consecuente automatización. Sin embargo, las dos habilidades lectoras restantes incluidas por NICHD (2000) –vocabulario y comprensión— llevan implícita la decodificación y pasan al plano de la comprensión textual *per se.*

Por un lado, encontramos el conocimiento del vocabulario con el que cuenta el lector para comprender lo que lee. El acceso al léxico de la lengua en la que se aprende a leer es crucial para la comprensión lectora (Foncubierta y Fonseca-Mora, 2018), sin embargo, son muchos los estudios que han demostrado que el conocimiento del léxico no es exhaustivamente necesario para comprender un texto, sino que se requiere de

estrategias de lectura con las que el lector acceda a las ideas del texto y comprenda lo que lee. Esta idea se explica, por ejemplo, en la Teoría de los Esquemas, citada en la sección 1.2.1. de este estudio, que afirma que el lector necesita de un nivel mínimo de conocimiento del vocabulario empleado en el texto que leer para poder comprenderlo, pero a la vez, se requieren una serie de conocimientos previos para entender las ideas que se extraen del texto. En esta misma línea, Konold *et al.*. (2003) acuñó el término de "habilidad cristalizada" con el que hace referencia a todos los conocimientos previos que el lector en los que el lector basa sus razonamientos para poder llegar a comprender un texto.

En último lugar, no por ello menos relevante, encontramos la quinta habilidad lectora: la comprensión. Esta es sin duda la habilidad culmen de todo proceso lector. Todas las habilidades citadas previamente buscan como principal fin la comprensión lectora, si bien todas ellas son necesarias para alcanzarla. La comprensión consiste en la construcción de conocimiento semántico a partir de lo que se está leyendo y, por ende, una representación mental abstracta de lo lingüístico. Muchos de los autores del área (Fonseca-Mora, 2017; Foncubierta y Fonseca-Mora, 2018; Legaz-Torregrosa, 2018) basándose en el documento *National Reading Panel* (NICHD, 2000), han representado el proceso lector en forma piramidal, como muestra la Figura4:

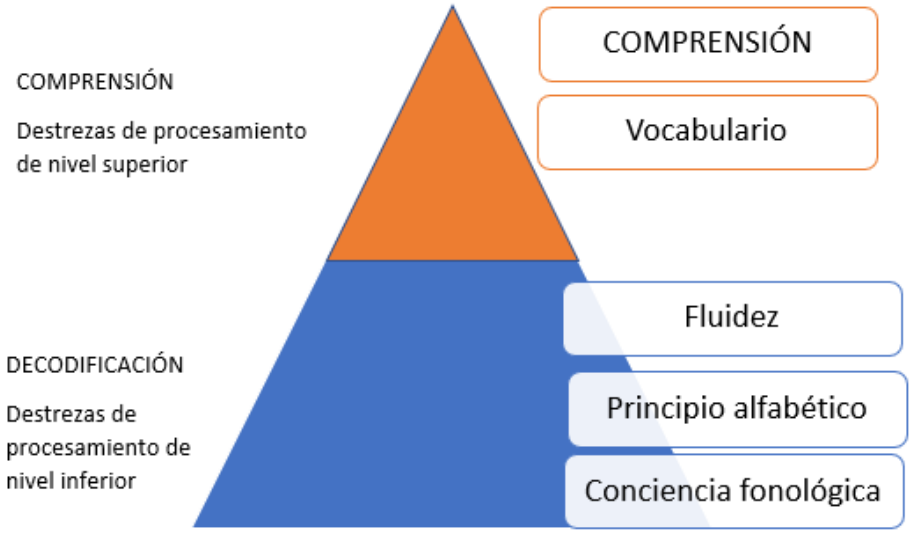


Figura 4. Representación piramidal de las destrezas lectoras. Basado en Foncubierta y Fonseca-Mora (2018) y Legaz-Torregrosa (2018).

Como se puede observar en la Figura 1, las destrezas lectoras se representan en esta pirámide de abajo hacia arriba en correlación con el orden en el que se suceden en el proceso lector y como hemos explicado anteriormente. Las tres destrezas correspondientes a la decodificación se identifican también como "destrezas de procesamiento de nivel inferior", ya que están relacionadas con el procesamiento del lenguaje a nivel textual. Por su parte, las destrezas relacionadas con la comprensión se identifican como "destrezas de procesamiento de nivel superior", puesto que están relacionadas con aspectos relativos al procesamiento abstracto a partir del texto. (Foncubierta y Fonseca-Mora, 2018).

Por otro lado, cabe señalar también el hecho de que a pesar del orden lógico en el que se organizan y suceden las destrezas lectoras a lo largo del aprendizaje del proceso lector, existen casos de compensación entre las mismas; así, un lector puede utilizar la estrategia lectora de recurrir a la comprensión para compensar la falta de decodificación sobre un texto completo o cuando se trata de una segunda lengua o lengua no materna (Legaz-Torregrosa, 2018).

Como ya hemos señalado anteriormente, a lo largo de todo el proceso lector intervienen distintas habilidades cognitivas. Queremos señalar especialmente la memoria de trabajo como habilidad cognitiva clave en el desarrollo de la lectura (NICHD, 2000). La memoria de trabajo se basa en la capacidad del individuo para retener la información con la que está trabajando durante un periodo de tiempo concreto y poder utilizarla y aplicarla en lo que está haciendo (Fernández Corbacho, 2018). Por tanto, la memoria de trabajo es imprescindible para que se dé el proceso lector de principio a fin. Así pues, podríamos considerar que la memoria de trabajo es una habilidad cognitiva necesaria que actúa de manera transversal, tanto en las habilidades lectoras de decodificación, como en aquellas de comprensión, para ayudar al individuo a completar el proceso de comprensión lectora.

1.3. El tratamiento de la lectura en la enseñanza de segundas lenguas

A lo largo de los años, la lectura ha estado vigente en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas como elemento principal; sin embargo, los diferentes

enfoques y métodos de enseñanza han tratado la lectura desde varias perspectivas y con muy distintos estatus.

En un primer momento, el aprendizaje de lenguas se centraba en la lengua escrita, basándose en el método gramática-traducción que tomaba las bases del aprendizaje de las lenguas clásicas –lenguas muertas—y tenía como tarea central la traducción de textos de una lengua a otra. En este caso, la lectura se establecía como tarea primera y necesaria para las posteriores, no obstante, esta no se tenía como tarea principal, ni gozaba de gran importancia en el proceso de adquisición de la lengua como tal. Para este método, la lectura era más bien un modo de transmitir los conocimientos de los conceptos realmente clave en el aprendizaje de la lengua: la gramática y el vocabulario (Rodríguez y Peñate, 2008). Así pues, los modos de lectura y el proceso de comprensión como tal no se tenían en cuenta más allá de un procedimiento necesario, pero no relevante. Posteriormente, durante los años 60, el método audiolingüístico cambió el paradigma de la lectura en segundas lenguas, ya que este método abogaba por un aprendizaje de las destrezas orales previo al de las destrezas escritas, así pues, la lectura quedó relegada sirviendo únicamente de soporte de aprendizaje puntualmente (Rodríguez y Peñate, 2008).

Los movimientos humanísticos posteriores, a pesar de liderar un giro en las tendencias psicolingüísticas anteriores y abogar por un enfoque más sociocultural, mantuvieron la lectura al margen de los principales elementos que intervienen en el proceso del aprendizaje de lenguas. La mayoría de estos métodos defendía un proceso de aprendizaje de segundas lenguas similar al de la lengua materna, así como el método audiolingüístico, estos entendían que las destrezas orales debían desarrollarse antes que las escritas. Hasta la segunda mitad del siglo XX, podemos ver cómo los diferentes métodos y enfoques de enseñanza y aprendizaje de lenguas mantuvieron una cierta distancia con la lectura como elemento clave en el desarrollo del proceso de comunicación. A finales del siglo XX, con la aparición del enfoque comunicativo, sustentado posteriormente por el Marco Común Europeo, la lectura comenzó a tomar mayor fuerza y se integró en las destrezas clave de la competencia comunicativa. El MCERL entiende la lectura como parte clave en el proceso de aprendizaje de lenguas y forma de acceso a la información por parte del alumno. Además, en su descripción de los diferentes niveles de lengua clasificados por competencias, se puede apreciar cómo

se aplica el Modelo Interactivo de lectura, desarrollándose las destrezas de orden inferior en mayor medida en los niveles iniciales y las destrezas de orden superior en los niveles más avanzados. La interacción lector-texto está presente también en los descriptores de comprensión lectora, puesto que se desarrolla un procesamiento de los elementos textuales junto con los conocimientos previos del aprendiz. Podemos ver en el MCERL (2001) actividades de lectura cuya finalidad atiende a "disponer de una orientación general"; "utilizar obras de consulta", "leer para conseguir información específica" o incluso, "leer por placer", integrando la lectura no solo a nivel lingüístico sino también a nivel social dentro de la formación personal del lector.

1.3.1. El proceso lector en el aprendizaje de segundas lenguas

Las diferentes corrientes lingüísticas que han estudiado el proceso lector han tomado distintos aspectos a la hora de analizar la lectura en segundas lenguas. Así, el modelo lineal se ha centrado en aspectos como el input visual del lector, o el reconocimiento léxico y sintáctico. Estos tres elementos son, sin duda, de gran relevancia en el proceso de lectura, si bien no son los únicos esenciales para su buen desarrollo. Por su parte, el enfoque psicolingüístico, que defiende un modelo de lectura global, de arriba abajo, se ha centrado en desarrollar aspectos como el conocimiento relevante para el proceso lector y la teoría de los esquemas, principalmente. Posteriormente, el Modelo Interactivo demostró que los elementos de ambos modelos son esenciales y necesarios para el buen desarrollo del proceso lector.

Así pues, en esta sección tomaremos los aspectos más relevantes de la lectura en tanto que competencia lingüística y estratégica. A este respecto, debemos centrar nuestros esfuerzos en concretar qué aspectos son comunes al proceso lector en todas las lenguas y cuáles son aquellos aspectos, ya sean lingüísticos o estratégicos, que pueden suponer un cambio sustancial en la lectura en segundas lenguas respecto a la lectura en lengua materna.

Grabe (2014) estudia las principales diferencias que se dan entre los lectores de lengua materna y los de segundas lenguas y encuentra tres grandes bloques de elementos que interfieren: las diferencias socioculturales, las diferencias experimentales individuales y las diferencias lingüísticas y procedimentales.

En cuanto a las diferencias socioculturales, Grabe (2014) afirma que estas son relativas a la organización discursiva de la lengua materna del alumno y a las diferencias entre las instituciones educativas de cada lugar. Estos aspectos socioculturales están directamente relacionados con los aspectos diferenciales a nivel individual, como pueden ser la habilidad lectora de cada hablante en su lengua materna, sus motivaciones para aprender un segunda lengua, el tipo de texto al que se enfrenta el lector de segundas lenguas o incluso la cantidad de exposición que cada hablante pueda tener a la lectura en la segunda lengua.

Tanto los aspectos socioculturales como los individuales son de gran relevancia para definir las diferencias entre la lectura en lengua materna y en segundas lenguas. Sin embargo, Grabe (2014) presenta además una serie de aspectos lingüísticos y procedimentales entre la lengua materna y la segunda lengua en los que coincide con varios autores y que, sin duda, son considerados de gran relevancia para el análisis del proceso lector en L2 y sus correspondientes dificultades.

En primer lugar, Grabe (2014) hace referencia a la diferencia de conocimiento gramatical, léxico y discursivo con el que cuenta un lector en su lengua materna, respecto a un lector de segundas lenguas. Esto se debe principalmente a la forma de adquisición de cada una las lenguas; en la lengua materna se adquiere primero oralmente, mientras que la segunda lengua se adquiere a la vez en su forma oral y escrita. Esto hace que el hablante desconozca la asociación fonema-grafema necesaria para los primeros niveles del proceso lector y ralentice su progreso. Además, en muchos casos, el lector desconoce ciertas estructuras gramaticales o incluso la estructura discursiva, lo que supone un impedimento para la correcta comprensión lectora. Perfetti y Dunlap (2008), que entienden la lectura como la decodificación de la lengua escrita y su asociación con conceptualizaciones lingüísticas, afirman que la principal dificultad del lector de segundas lenguas parte del desconocimiento de este de la lengua en la que lee y su sistema fonológico. Estos autores parten del **Principio fonológico universal** (Perfetti *et al.*, 1992) que establece que la lectura está directamente relacionada con la fonología en los niveles más bajos. Así el lector asociará fonemas, grafemas, sílabas y palabras para comprender el texto, partiendo de la lengua oral. Estos autores aseguran, además, que el sistema escrito codifica la lengua oral y no el significado abstracto como tal. Este hecho se recoge en otro de los principios universales de la lectura: el **Principio**

de la dependencia de la lectura de la lengua. Según estos autores, se dan dos niveles de codificación en la lectura; por un lado, existen ciertas limitaciones lingüísticas a la hora de codificar las ideas mediante un sistema lingüístico y por otro, el sistema de escritura conlleva sus propias limitaciones, esto hace que exista una dependencia directa de la lengua en cuanto a sus limitaciones de codificación.

Siguiendo estos dos principios universales de la lectura, si analizamos la lectura en segundas lenguas, cabe destacar la relación que se da entre el sistema lingüístico de la lengua materna y el de la segunda lengua, ya que puede permitir al hablante establecer relaciones entre ambas. Así, en función de la lengua materna de cada hablante, se darán diferentes problemas en la lectura en L2, la fluidez de procesamiento en función de si las diferencias son gramaticales, ortográficas, léxicas, o de otra índole (Grabe, 2014).

Este aspecto coincide con la **Hipótesis de la profundidad ortográfica** (Perfetti y Dunlap, 2008) que afirma que la transparencia ortográfica de una lengua tiene relación directa con las estrategias lectoras desarrolladas por el individuo. La profundidad ortográfica tiene que ver con la relación que se da entre los grafemas y el lenguaje oral. Cuanta más correspondencia haya entre los elementos escritos y los fonológicos, más sencillo resulta para el lector descodificar el texto. El castellano, igual que el italiano o el portugués son lenguas bastante transparentes, sin embargo, el inglés es menos transparente y hace que presente mayores complicaciones para la lectura. Lenguas como el chino o el japonés son muy opacas, esto hace que el desarrollo del proceso de comprensión lectora sea más lento. El lector de segundas lenguas aplicará las estrategias lectoras que ha desarrollado en su lengua materna a la hora de afrontar un texto en L2, esto no siempre será positivo y dependerá de la relación que exista entre los sistemas lingüísticos de ambas lenguas. Además, en el proceso lector intervienen también la transparencia semántica que se pueda dar entre las lenguas que conoce el hablante, generalmente su lengua materna y otras segundas lenguas; la transparencia semántica está directamente relacionada con los cognados, las palabras que comparten un mismo origen facilitan al lector su decodificación y por ende la comprensión textual.

Grabe (2014) incluye también la influencia de la transferencia lingüística como uno de los elementos clave para el logro de la competencia lectora en L2. Uno de los elementos más característicos de la lectura de segundas lenguas es el conocimiento previo del lector acerca del proceso lector. Esto hace que haya elementos del proceso

que el hablante ya maneje y de los que haga un uso estratégico para alcanzar la comprensión lectora. Además de esto, la lectura en segundas lenguas suele formar parte del proceso de aprendizaje de la lengua *per se*, esto es, mientras que la lectura en lengua materna tiene como finalidad aprender el proceso lector; cuando se trata de segundas lenguas, la lectura cobra un sentido práctico a nivel lingüístico que va más allá. Grabe (2014: 45) indica:

> An initial issue in discussing transfer, and one that is sometimes downplayed, is that transfer of L1 knowledge to L2 reading may support comprehension but it may also interfere with comprehension.

La **Hipótesis de la interdependencia lingüística** (Cummins, 1979) establece que el aprendizaje de una segunda lengua revierte directamente en el conocimiento de la lengua materna. Cummins (1979) explica que existen elementos subyacentes comunes a los sistemas lingüísticos de ambas lenguas (L1 y L2) y que el desarrollo de cualquiera de ellos contribuye a enriquecer el sistema lingüístico común del hablante. Al aplicar esta hipótesis a la lectura en segundas lenguas, encontramos que la transferencia de los diferentes niveles cognitivos requeridos durante el proceso lector se da ya en la lectura de la lengua materna, por lo que el lector de segundas lenguas parte de un conocimiento ya elaborado sobre la lectura en sí a partir de sus conocimientos en L1.

En relación con esto, uno de los principales temas de debate en torno a la lectura en segundas lenguas es el conocimiento lingüístico necesario para que un lector pueda alcanzar la comprensión del texto. A este respecto Cummins (1979) elaboró la conocida **Hipótesis del Umbral Lingüístico** en la que establece que un hablante necesita contar con un nivel mínimo de conocimiento de una lengua para poder utilizar sus estrategias lectoras de forma aplicada en la segunda lengua. El lector necesita poder descodificar el texto con una cierta facilidad y fluidez para poder concentrar sus habilidades cognitivas en la comprensión textual en sí utilizando las estrategias lectoras adquiridas en L1. Esta hipótesis no establece ningún nivel concreto de lengua mínimo para poder alcanzar una comprensión lectora óptima, esto dependerá de cada hablante y texto al que se enfrente, Grabe (2014: 43)

> Readers usually cross the threshold whenever they encounter L2 texts in which they know almost all of the words and can process the text fluently. Because L2 readers are all

> different in their L2 knowledge, topic knowledge and L2 reading experiences, here is no one level of general language proficiency that counts as the threshold for all readers or all texts.

No cabe duda de que existe un nivel mínimo de conocimiento de la segunda lengua para poder comprender textos de forma global, como indica Grabe (2014), cada hablante presenta unas características individuales que influirán en la comprensión del texto más allá de dicho nivel de lengua.

1.4. La lectura literaria: literatura y aprendizaje de segundas lenguas

Entre los diferentes tipos de textos y lecturas que existen, la lectura literaria ha sido, desde su nacimiento, la lectura por excelencia en el campo del aprendizaje de segundas lenguas. Como vimos en el capítulo 1, históricamente muchos de los enfoques y métodos para la enseñanza de segundas lenguas centraban el aprendizaje en la lectura y análisis de textos literarios como elementos representativos de la lengua elaborada y la cultura asociada a esta.

Tras la decadencia del método gramática-traducción y los posteriores intentos de integrar métodos combinados con los elementos de este, el auge del Movimiento Reformista y tras él, los nuevos enfoques didáctico-lingüísticos, dejaron de lado el uso de los textos literarios originales como elemento de aprendizaje de segundas lenguas. Este cambio radical en los métodos de enseñanza-aprendizaje, no fue únicamente un cambio en las formas y enfoques aplicados, una de las diferencias más sustanciales y con mayor repercusión en el resultado del aprendizaje en sí fue el modelo de lengua que pasó a enseñarse. Si bien el método gramática-traducción enseñaba una lengua muy literaria y elaborada para el alumno, que en ocasiones resultaba de gran dificultad para la asimilación de ciertos contenidos y podía ser representativa de un registro único, cerrado y muy formal; los métodos y enfoques que posteriormente se generalizaron abogaban por un uso práctico de la lengua y utilizaban un lenguaje estandarizado y muy artificial que no trasladaba los diferentes registros lingüísticos y que se presentaba como un lenguaje limitado y poco natural. Propuestas como el método audiolingüístico, basado en la repetición de frases ya estructuradas y contextos pre-establecidos, transmitían al alumno una contextualización carente de perspectiva cultural y pobre en

cuanto al lenguaje. Esta carencia de elementos del texto literario en el aprendizaje de segundas lenguas se mantuvo durante todo el siglo XX, a pesar de los numerosos cambios y las variadas propuestas que surgieron durante esas décadas. Sin embargo, a finales de siglo, ya en los años 90, algunas propuestas valoraban el uso de la literatura como elemento clave en la transmisión cultural y la contextualización lingüística, necesarias para el aprendizaje de una lengua nueva. Estos aspectos se vieron reflejados en el MCERL (2001) al incluir la competencia sociolingüística como un elemento de la competencia comunicativa. Desde entonces, la literatura ha ido cobrando poco a poco algo más de relevancia en los materiales didácticos que se utilizan en la actualidad. A pesar de ello, los textos que suelen incluirse en los métodos de segundas lenguas tienden a ser textos monotemáticos y encorsetados en contextos muy concretos, relacionados con los contenidos de las unidades en las que se integran. En este sentido, la literatura se trabaja desde un enfoque externo al material principal, normalmente en forma de libros adaptados por palabras o niveles escolares, lo que hace que, de nuevo, el texto literario no transmita toda su carga lingüística y cultural al completo.

En los últimos años, han incrementado los estudios que avalan el uso de la literatura para el aprendizaje de segundas lenguas de una manera integrada en los contenidos globales. Los textos literarios originales conforman un recurso para el aprendizaje de segundas lenguas con múltiples posibilidades de uso en todos los niveles de aprendizaje, ofreciendo posibilidades múltiples de aplicación para cualquiera de las destrezas lingüísticas a desarrollar (Morgan, 2004). Además, el amplio abanico que ofrecen los textos literarios contempla todo tipo de aprendices y rangos de edad, incluyendo la literatura infantil y juvenil que destaca por el basto elenco de posibilidades de aprendizaje. Pocos son los materiales didácticos que incluyen obras infantiles originales para la lectura durante las sesiones de las unidades didácticas, que integren tareas y actividades que relacionen la lectura del texto original con los contenidos marcados por el currículo a impartir. Sin embargo, autores como Reilly (2002) abalan dicho uso de materiales de literatura originales como recurso didáctico que puede ser aplicado a todo tipo de contenidos.

De las corrientes que defienden el uso de la literatura para el aprendizaje de segundas lenguas, encontramos diferentes perspectivas teóricas, entre las que destaca el uso de la literatura como medio de construcción de significado. Esta corriente, defendida por

Mckay (2001) y Kramsch (2001), entre otros, aboga por el uso de los textos literarios originales en el aula de segundas lenguas como elementos para favorecer la construcción de significado en contextos culturales reales propios de esta. Estos autores defienden la riqueza de contenido y lengua que presentan los textos originales frente a los textos encorsetados que suelen incluirse en los métodos de segundas lenguas, en los que los contenidos resultan repetitivos y algo monótonos para los alumnos, pues suelen mantenerse los mismos temas en todos los niveles de lengua con prácticas de repetición y modelos rígidos que se repiten constantemente en las diferentes unidades didácticas de un mismo libro de texto (Gómez Rodríguez, 2010). Sin embargo, por lo general, los textos literarios originales presentan una idiosincrasia propia, lo que permite elaborar actividades variadas de la lengua con contenidos múltiples que se acojan al currículo desde nuevas perspectivas de este.

En esta misma línea, algunos autores defienden el uso de la literatura como forma de construcción de la competencia intercultural. Así Coppola (2003) habla de un uso de la literatura en pro de un enfoque que permita el conocimiento de las culturas desde una perspectiva empática y tolerante con las diferencias y la diversidad cultural en general. La construcción de la competencia intercultural no solo se recoge en el MCERL (2001), sino que además, ha sido uno de los aspectos clave en la elaboración del Volumen Complementario de este (2018), en el que se ha desarrollado en profundidad el concepto de mediación lingüística como clave para el desarrollo del campo de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, a fin de crear un perfil multilingüístico y multicultural entre los ciudadanos europeos. Así pues, el uso de los textos literarios desde esta perspectiva cobra una gran relevancia en la actualidad. El uso de la literatura como elemento de mediación lingüística ha sido defendido en numerosas ocasiones, así Reyzábal (2016) habla de la descodificación de las obras literarias como elemento de transmisión cultural y reflejo de la sociedad que representa, lo que conlleva para el lector una comprensión global de la cultura en la que se inserta la lengua aprendida. Así, el texto funciona como un elemento mediador entre la cultura de partida del lector-aprendiz y la cultura de la lengua meta. Pozuelo Yvancos (1988) afirma que el uso del texto literario conlleva varios procesos comunicativos, entre los que destaca el proceso de transducción, es decir, la transmisión de contenidos culturales que se da durante la lectura literaria, como un proceso de mediación intercultural.

En cuanto a las posibilidades de uso de la literatura en el aula de segundas lenguas, existen múltiples propuestas y estudios que avalan su uso. En líneas generales, todas las propuestas pueden recogerse en tres enfoques, (Carrillo García, *et al.*, 2008): el enfoque literario, el enfoque lingüístico y el enfoque creativo, como se muestra en la Figura 5:

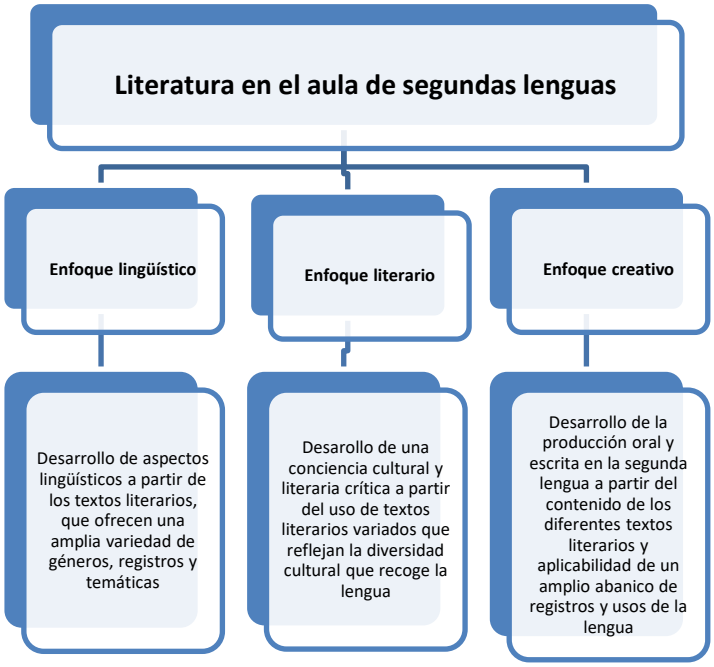


Figura 5. Aplicabilidad de la literatura en el aula de segundas lenguas

En cuanto al enfoque literario, este aúna todas aquellas propuestas que abogan por un uso de la literatura que promueva la inserción cultural de esta, así como el desarrollo de la competencia literaria (Morgan, 2004). Este enfoque defiende el uso de la literatura para la formación en la diversidad cultural de los aprendices de segundas lenguas desde un punto de vista lingüístico contrastivo, pues los alumnos relacionan la lengua materna y su cultura con aquella que adquieren posteriormente para construir nuevas identidades a partir de estas. Además, el uso de textos literarios promueve un acercamiento directo a la diversidad cultural que representa una lengua en sí misma, ofreciendo una visión amplia y completa de la lengua y los marcos culturales en los que se inserta.

Por otra parte, existe el enfoque lingüístico de la literatura en el aula de segundas lenguas, los partidarios de este enfoquen encuentran en el uso del textos literarios una

fuente de aprendizaje de lengua real y original Reilly (2002). Además, abogan por un uso amplio de géneros literarios, lo que permitirá tanto a docentes como a discentes encontrar temáticas de diferente índole que permitan trabajar aspectos lingüísticos variados, como el uso de diferentes registros, el uso de un vocabulario variado y rico dada la variedad de contenidos y temáticas que se tratan y que no suelen atenderse en la mayoría de libros de texto, dada su rígida y repetitiva estructura.

Por último, encontramos el enfoque creativo de la literatura, autores como Morgan (2004) defienden un uso de la literatura desde un prisma que permita al alumno desarrollar su capacidad creativa en la lengua de aprendizaje a fin de trabajar la producción, ya sea oral o escrita, de la misma y elaborar textos nuevos propios. Las diferentes temáticas y los diversos géneros literarios promueven el espíritu crítico, la creación de debates en torno a diferentes aspectos lingüísticos y culturales, así como la promoción de una creación lingüística más libre y variada.

Para concluir, es importante subrayar la perspectiva que defienden autores como Morgan (2004) que apuestan por una hibridación de los tres enfoques de la literatura en el aula de segundas lenguas a fin de que esta sea utilizada realmente como un recurso válido e integrado en los contenidos de las clases de segundas lenguas como elemento central de las mismas.

2. Lectura y literatura mediante tecnologías digitales

En nuestros días, acudimos a una de las mayores revoluciones de la Humanidad a lo largo de toda su historia: la revolución digital. El mundo asiste de forma apresurada a cambios constantes en todos los ámbitos de la vida en relación con las tecnologías digitales y la tecnificación de cualquier aspecto, desde el más doméstico al más intelectual por excelencia, como la lectura. Las comunicaciones humanas se han visto completamente alteradas en las últimas décadas debido a la intervención de las nuevas tecnologías (ya cada vez menos nuevas). La lectura no ha sido un ámbito aislado de este cambio, como era de esperar, se ha visto sustancialmente afectada por la digitalización del campo y esto ha conllevado —y sigue conllevando— cambios relevantes en todos los aspectos del área.

A la hora de analizar el campo de la lectura, es necesario contemplar su evolución histórica y los cambios que ha ido sufriendo a lo largo de los siglos de forma pareja a los avances de la Humanidad. No debemos olvidar que el estudio de la lectura conlleva de forma pareja el estudio de sus soportes, principalmente el libro. Este se ve ahora transformado por las tecnologías digitales y por consiguiente, las formas de lectura son alteradas también (Ravettino, 2019):

> "La historia del libro contempla el estudio de la evolución de las formas materiales de lo escrito (…) La forma física del texto, su formato, la disposición del espacio tipográfico en ese soporte, son los factores que inciden en el vínculo entre el lector y el texto."

Si nos remontamos a sus orígenes, la escritura nació hace más de cinco milenios en forma de pictogramas marcados en piedra y tablillas de arcilla. Poco a poco, los pictogramas fueron sustituidos por la escritura cuneiforme en Mesopotamia y al tiempo, esta fue reemplazada por los alfabetos de las primeras civilizaciones de Occidente: Egipto, Grecia y Roma. Estas tres culturas cobraron un papel relevante en el desarrollo de los formatos de lectura, ya que a lo largo de los siglos se mejoraron los soportes físicos y los códigos lingüísticos que se utilizaban. Así pues, se pasó de la lectura en vertical prehistórica a la lectura horizontal clásica (Ravettino, 2019).

En Grecia y Roma la lectura tenía un cariz social, puesto que se practicaba en voz alta a modo de lectura pública, además, como indican Cavallo y Chartier (2004), la lectura en la Grecia Clásica era también una lectura escolar, utilizada como forma oral de transmisión de conocimientos. En esta época, se utilizaba el formato del rollo o volumen, que consistía en un papiro enrollado en el que se conservaba cada texto de forma individual. El rollo fue el primer formato que permitía la conservación racional de las lecturas, así, la Biblioteca de Alejandría ya utilizaba este formato para conservar los textos (Cavallo y Chartier, 2004). Hasta la época, el rollo era un símbolo de poder, como lo eran también las bibliotecas, que se utilizaban como insignia de cada territorio y muestra de dominio, así pues la lectura estaba entonces al alcance de las élites sociales, el acceso al conocimiento era un privilegio del que sólo podían disfrutar unos pocos.

A lo largo de los siglos, la práctica de la lectura se fue extendiendo, llegando a tener un gran auge en el mundo Grecorromano. Así, en el siglo II D.C., apareció el códice,

considerado la "forma libresca derivada del rollo" (Cavallo y Chartier, 2004:35). Siempre atendiendo a razones de practicidad y economía, el códice supuso un gran avance en la lectura al ser un formato menos costoso, pues se escribía por ambas caras y estaba hecho de pergamino, un material más asequible (Ravettino, 2019). Sin embargo, el cambio más significativo que produjo la invención del códice a nivel histórico y evolutivo tuvo que ver con su versatilidad: el códice consistía en tacos de pergaminos cortados y encuadernados. Este aspecto facilitaba sumamente la búsqueda de información, para su consulta y transmisión. De este modo, a lo largo de los siglos la información pasó de ser almacenada de forma únicamente memorística, a tener un formato físico ya normalizado por el volumen y perfeccionado con el códice, esta fue probablemente la primera gran revolución de la lectura, según Cavallo y Chartier (2004).

De acuerdo con Ravettino (2019), una de las grandes revoluciones de la lectura, tras la invención del códice, se produjo siglos más tarde con la irrupción eclesiástica en el dominio de la cultura occidental. La Iglesia, encargada de la conservación de las grandes bibliotecas y colecciones en Europa, inculcó la lectura silenciosa, relacionada con los textos religiosos y su comprensión. La lectura pasó de hacerse de manera pública y social en espacios abiertos, como las plazas, a los interiores de las iglesias y monasterios, lugares que invitan a la reflexión individual y al silencio (Cavallo y Chartier, 2004). Este cambio, conocido como lectura monástica (Sanz, 2009) conllevó la lectura como acto individual, para el análisis y la memorización. Dicho cambio sustancial en la forma de lectura supuso, de forma paralela, cambios en el soporte: la forma de escritura evolucionó para adaptarse al nuevo modo de lectura silenciosa. En primer lugar, al abandonar la oralidad, la rima dejó de ser necesaria, por lo que se comenzó a escribir en prosa. Debido a la ausencia de rima y de ritmo en la lectura, el texto fue reorganizado en palabras, oraciones y posteriormente en párrafos. Este cambio, a su vez, dio lugar al nacimiento de los signos de puntuación, necesarios para la lectura en silencio. La revolución de la lectura silenciosa conllevó una revolución técnica de los soportes de lectura y sus formatos, apareciendo también diferentes tipos de códice, entre los que destacaron los *cármina* (Cavallo y Chartier, 2004). Este cambio a la lectura silenciosa supuso un cambio de la relación entre el lector y el texto, la

lectura pasó a ser un acto privado, ya no social, al tiempo que era más rápida y ligera, puesto que se eliminaron las glosas de los manuscritos tradicionales (Chartier, 2000).

Siguiendo a Sanz (2009), la primera revolución de la lectura tendría lugar justo a partir de la lectura monástica. En la Edad Media, se dio un renacimiento de la lectura como símbolo intelectual, que trajo consigo el nacimiento del modelo escolástico de lectura. Entre los siglos XI y XIV, la lectura pasó a ser un recurso para el conocimiento y no solamente un recurso de almacenamiento, como había ocurrido hasta el momento con los volúmenes en el Mundo Clásico y los códices en el periodo monástico. Así pues, en este periodo escolástico, la lectura fue tomada como elemento para el saber y el conocimiento. Los lectores no buscaban ya el regocijo en una sola obra, la memorización e interiorización de esta, sino que optaban por una lectura temática amplia y variada, que les permitiera ampliar conocimientos. Esta lectura escolástica buscaba fragmentos de obras en los que se encontrara la información deseada, y la rapidez era también clave para el lector, que necesitaba recorrer numerosos fragmentos cortos sobre un mismo tema de lectura. Este tipo de lectura contribuyó al establecimiento de reglas ortográficas y de puntuación de los textos, dándose una gran importancia a la fragmentación de estos en párrafos, capítulos o tomos. Pero además, aparecieron aspectos novedosos como la titulación de los capítulos para orientar al lector en su búsqueda, los índices, la paginación y todo tipo de concordancias y segmentaciones a lo largo de las obras (Sanz, 2009; Ravettino, 2019). Debido a esta necesidad de lectura fragmentada, muchos libros no llegaban a encuadernarse por completo, sino que se vendían por secciones, *pecia*, que permitían una producción más rápida y extensa de los libros por partes. Junto con lo anterior, uno de los aspectos técnicos que comenzó a cobrar importancia era el formato físico del libro, puesto que empezaba a ser transportado con asiduidad en los entornos universitarios. Con esta gran demanda, se implementaron nuevas técnicas de producción que incluían materiales más ligeros y formatos más pequeños (Ravettino, 2019).

La lectura escolástica era una lectura intensiva, el libro se tomaba como instrumento de aprendizaje y esto se vio también reflejado en las bibliotecas de la época, que sufrieron cambios significativos orientados a facilitar la búsqueda de contenidos, mediante la numeración y clasificación de libros. Además, la lectura silenciosa llegó también a estos entornos, y durante algún tiempo convivieron en ellas la lectura en voz

alta y la lectura silenciosa. Cabe destacar que tras esta revolución escolástica de la lectura, la Iglesia perdió el monopolio de los recursos intelectuales de las sociedades occidentales, extendiéndose estos a ámbitos de todo tipo a partir del entorno universitario, muy ligado a las bibliotecas (Sanz, 2009; Ravettino, 2019).

Hasta el momento, la escritura había sufrido cambios en dos aspectos particularmente: por un lado, la lectura había evolucionado en los aspectos técnicos, en cuanto a su forma de producción —de oral a escrita— y todos los aspectos que la lectura silenciosa había conllevado en cuanto a su formato de producción. Por otra parte, la escritura se había desarrollado en las sociedades occidentales en cuanto a su función. Hasta la Edad Media, los textos tenían una función meramente recopilatoria que estaba relacionada con la demostración de poder de cada sociedad, sin embargo, el cambio de la lectura monástica a la escolástica, modificó por completo la utilidad de esta, pasando a tomar un papel central en las sociedades occidentales, sirviendo como herramienta de progreso y difusión de la información a una parte cada vez más extensa de la sociedad, permitiendo el ascenso social (Sanz, 2009). Este uso más amplio de la lectura produjo nuevas formas de escritura, nuevos textos, formatos y géneros que evolucionaban a partir de los cantares, las gestas y los poemas previamente recitados de manera oral y que perdieron de forma progresiva su rima para adaptarse al formato de lectura silenciosa evolucionando en nuevos modelos (Chartier, 2000; Ravettino, 2019).

Tras el modelo escolástico de lectura, la producción de obras literarias aumentó de manera sustancial en los siglos sucesivos. Esta evolución natural desembocó en una nueva revolución de la lectura, ya en la Edad Moderna. Los lectores pasaron de tener acceso a un número limitado de libros, a ampliar la gama de lectura considerablemente. Así, el lector buscaba cada vez más una lectura extensiva, que le permitiera ampliar conocimientos, en lugar de profundizar en ellos de manera acotada (Cavallo y Chartier, 2004). Este cambio en la forma de lectura vino propiciado por la evolución de los soportes, hemos de tener en consideración que los códices habían ido cambiando hacia un modelo más y más fragmentado, indizado y seccionado para facilitar la búsqueda de información; es por tanto razonable que la evolución de las técnicas de lectura acompañaran a dichos modelos de soporte.

Esta evolución de la lectura y los soportes, esta nueva revolución de la lectura, la de la lectura extensiva (Sanz, 2009), coincidió en el tiempo con la invención de la imprenta en 1440. La conocida y popular revolución de Gutenberg, y lo que esta invención supondría para los avances técnicos en la reproducción de ejemplares posteriormente. Sin embargo, es importante destacar que la mayoría de los autores coinciden en desligar a Gutenberg de la revolución de la lectura extensiva (Chartier, 2000; Cavallo y Chartier, 2004; Sanz, 2009; Ravettino, 2019). Gutenberg revolucionó la técnica de reproducción de los textos escritos, sin embargo, los cambios en las formas de lectura, el paso de la lectura intensiva a la extensiva, tras el cambio a la lectura silenciosa, había sido previo a la invención de la imprenta y venía practicándose con anterioridad mediante los textos manuscritos, los cuales ya presentaban las características propias de la lectura extensiva. A este respecto, cabe destacar las palabras de Cavallo y Chartier (2004: 46):

> …¿Cabe, por consiguiente, considerar que la invención y difusión de la imprenta entrañaron en sí una revolución fundamental de la lectura? Posiblemente no, y por varias razones. En primer lugar, resulta evidente que, en sus estructuras esenciales, el libro no se vio trastornado por las nuevas técnicas. Hasta por lo menos los comienzos del siglo XVI, el libro impreso siguió dependiendo del manuscrito, cuyas características de compaginación, tipo de letra y apariencias imitaba.

La invención de la imprenta trajo consigo una serie de repercusiones para los formatos de textos escritos que también se vieron reflejados en las formas de lectura y los rituales de esta. La imprenta conllevó una reproducción rápida y masiva de textos escritos, esto permitió potenciar la lectura extensiva; los lectores consumían textos de muy diferente índole y temática de forma rápida. Por otro lado, al eliminar la figura del copista, la relación entre el escritor y el lector pasó a ser más íntima y directa, lo que permitió que el escritor incluyera ciertas ideas más personales en sus textos. En todo este contexto de desarrollo masivo de textos, tuvo lugar el nacimiento de un nuevo género literario: la novela (Chartier, 2000). La aparición de la novela fue uno de los hitos más relevantes de la evolución de la lectura, pues conllevó el desarrollo de la lectura por placer. Además, mediante este género los autores descubrieron una forma de relacionarse de manera libre con sus lectores, incluyendo temáticas controvertidas desde perspectivas críticas, que hacían al lector pasar a ser un miembro útil de la sociedad al crear opinión (Sanz, 2009).

Desde entonces, el campo de la lectura ha evolucionado principalmente en sus técnicas de reproducción, llegando a ser una de las principales industrias de las sociedades modernas. En nuestros días, la lectura se encuentra en pleno cambio de paradigma, ya que vivimos lo que se denomina ya la Revolución Digital de la lectura (Chartier, 2000; Sanz, 2009; Ravettino, 2019) que se caracteriza por la aparición de nuevos formatos de reproducción de los textos, que conllevan cambios en la interacción entre el autor y el lector y un nuevo modelo de lectura. La siguiente infografía en la Figura 6 resume los principales aspectos recogidos en esta sección:

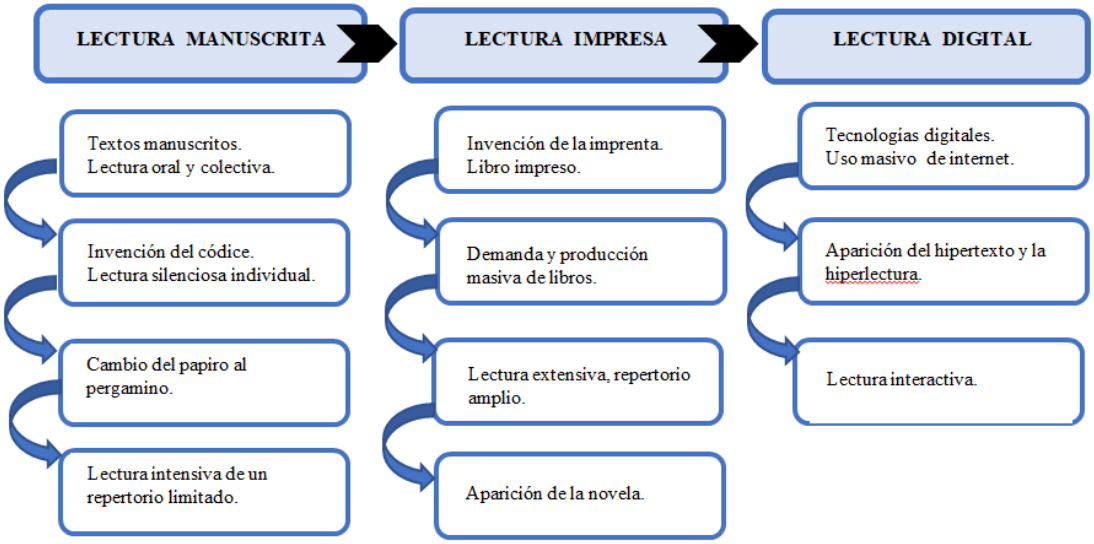


Figura 6. Evolución histórica de la lectura. Basado en Sanz (2009) y Ravettino Destefanis (2019).

2.1. La lectura digital: el hipertexto y la cibercultura

Como indicábamos al principio del apartado anterior, en la actualidad acudimos a una nueva revolución de la lectura: la revolución digital. La irrupción de lo digital en nuestras vidas afecta a todos los ámbitos en mayor o menor medida; en el caso de la lectura y la literatura, esta afecta de forma muy directa y visible. Hace algunas décadas, autores como Bazin (1996) y Chartier (1992) ya introdujeron la idea del fin de la lectura

analógica y el nacimiento de un nuevo modelo de lectura interconectada, más dinámica y fragmentada: la lectura digital.

La lectura digital tiene su origen en el hipertexto. El término *hipertexto*, acuñado por Ted Nelson en la década de 1960, hace referencia a un sistema de almacenamiento de la información caracterizado por la interconexión de esta en bloques de contenido, que no podía ser recogida en el formato de papel (Nelson, 1965). Su principal característica, frente a la secuencialidad que el papel ofrece en la presentación de la información, es que el hipertexto conjuga diferentes bloques de contenidos de manera no secuencial, interconectada entre sí mediante nodos o enlaces. Nelson (1965) defendía la idea de que los textos escritos en formato papel mantenían una estructura lineal debido a que provenían del discurso oral, a su vez también secuencial; sin embargo, consideraba que la mente humana no tiene una estructura secuencial, sino que interconecta las ideas y la información de manera global. De este modo concibió Nelson el primer sistema de hipertexto: *Xanadú*, que tenía por objetivo aunar toda la literatura mundial e interconectarla para facilitar el acceso a la misma en todo el planeta. Así pues, podemos considerar que el nacimiento del hipertexto vino a cumplir con una evolución lógica de la trayectoria de la evolución de los soportes literarios: la democratización de la cultura literaria. Haciendo un paralelismo, cabe señalar que, del mismo modo que la imprenta había permitido la producción masiva y las bibliotecas habían resultado centros de interés cultural para el gran público, el hipertexto vino a globalizar la literatura universal y, podría considerarse también, a conectar las culturas más remotas del planeta. Muchos autores relevantes como Kernan (1987), Aarseth (1997) y Landow (2009), consideran la transformación digital de la información un avance democratizador de esta, sin embargo, Kernan (1987) avanza también que los cambios tecnológicos nos son predecibles de forma concreta, sino que evolucionan a lo largo del tiempo y tardan siglos en completarse e integrarse totalmente en la sociedad.

Dentro de los múltiples cambios que la transformación digital supone para el mundo de la literatura, en concreto, en este estudio, nos ocupan sus repercusiones en el ámbito de la lectura *per se*. Landow (2009) habla de una reconfiguración de cuatro aspectos: texto, autor, escritura y narrativa. Dicha reconfiguración supone una nueva conceptualización de los términos mencionados en muchos aspectos, y probablemente

estemos asistiendo al nacimiento de una nueva era tanto para la lectura, como para sus soportes. En esta misma línea, Cordón García (2010:40) señala que:

> Hemos de admitir que la revolución del texto electrónico es un fenómeno que opera en varias instancias simultáneamente. Se trata a la vez de un fenómeno que afecta a la técnica de producción y reproducción de los textos, a los soportes de lo escrito y las prácticas de lectura.

El cambio a los soportes digitales de los textos conlleva una transformación tácita en los modos de lectura requeridos. El hipertexto presenta la información en forma de red, con múltiples interconexiones que implican que el lector no lea un contenido de manera secuenciada, sino que salte de una información a otra en función de criterios personales y ocasionales. La Figura 7 recoge la estructura en red que plantea el hipertexto:

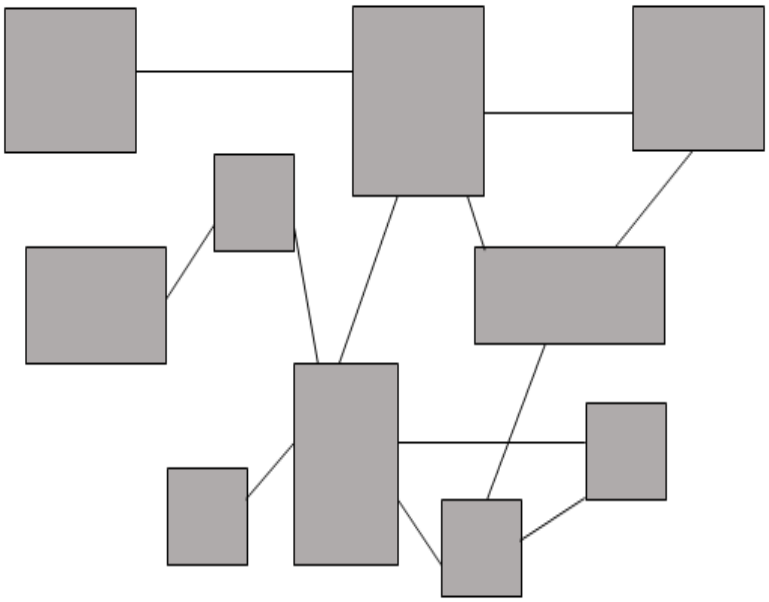


Figura 7. Estructura en red del hipertexto, adaptado de Landow (2009)

Esta estructura interconectada no guía al lector en su lectura en ningún sentido. En cuanto a su secuencialidad, esta no presenta principio ni fin y tampoco existe un orden marcado para la lectura, simplemente, el lector asume el rol de elaborar su propia secuencia de lectura en función de distintos criterios. Con ello, el texto queda completamente descentralizado, el rol del autor cambia también, pues su texto puede

verse interconectado con otros textos que lo complementan, sin ser él mismo quien lo ha decidido. Así lo describe también Ravettino Destefanis (2019):

> (…) el hipertexto constituye un sistema que permite organizar la diversidad de ideas así como los modos de procesar los textos y seleccionar la información. Por tanto, se diferencia de las formas tradicionales de escritura lineal como el manuscrito o texto impreso, en los cuales el lector sigue un recorrido secuencial originalmente limitado por el autor; mientras que el hipertexto es un tipo de organización textual de estructura no lineal, en la que el lector adquiere mayor autonomía para decidir su "camino de lectura" al elegir enlaces hacia otros contenidos de texto, audio o video.

La reconfiguración de los modos de lectura es clara, el cambio en los roles lector-escritor, así como la conformación de nuevos discursos escritos se aúnan en cinco aspectos principales: la no linealidad, la fragmentariedad, el dinamismo, la multimodalidad y la rapidez. Como hemos mencionado anteriormente, la principal característica del hipertexto es la falta de secuenciación de los contenidos de lectura, la falta de linealidad. El hecho de leer de forma aleatoria diferentes textos interrelacionados tiene consecuencias directas en la forma de comprensión del contenido, de transmisión de la información y de la elaboración del mensaje. El lector puede realizar la secuencia que desee al escoger qué textos conectar con aquél que lee en el momento, esto hace que el rol del lector y del autor se reconfiguren, como adelantaba Landow (2009), pues el primero cobra una participación activa en la reelaboración del mensaje, mientras que el último, el autor, pierde parte de su autoría al no ser quien elabora por completo su texto de principio a fin. Sanz (2009) habla de la idea de "la muerte del autor" haciendo referencia a este fenómeno de cambio de roles entre los principales participantes en el proceso lector. Cordón García (2015) relaciona este concepto de la lectura digital con un modo de lectura más superficial y menos reflexivo del que suele realizarse al leer textos en formato analógico, es decir, de forma secuencial. Este autor apunta a que este nuevo modo de lectura es muy eficaz para la búsqueda de información, si bien, no lo es tanto para la comprensión de ideas elaboradas y reflexión sobre las mismas. También Ravettino Destefanis (2019) a este respecto, apunta que el hecho de que el lector tome mayor partido en la elaboración del discurso conlleva que este no sea ya meramente público, sino que tome parte como creador del texto y la autoría del mismo es compartida.

Por otra parte, esta nueva forma de lectura en red y la falta de secuenciación de los contenidos de la misma, facilita una lectura en la que existe una gran fragmentariedad. El lector ya no siempre termina de leer el documento ante el que se encuentra, sino que salta a otro en el momento en que da con la información que busca, que normalmente está enlazada a otros contenidos mediante nodos. Este nuevo modo de lectura viene a coincidir con la idea de Cordón García (2015) que apuntábamos anteriormente sobre la utilidad de la lectura digital como forma de búsqueda de información, si bien no tanto como forma de lectura profunda y reflexiva. Chartier (2018:120) hace referencia a este aspecto:

> La lectura frente a la pantalla es generalmente discontinua, que busca, a partir de palabras clave o rúbricas temáticas, el fragmento textual de cual quiere apoderarse sin que necesariamente sea percibida la totalidad textual que contiene ese fragmento. Así en el mundo digital, todas las entidades textuales son como bancos de datos que procuran fragmentos, cuya lectura no supone la comprensión o la percepción de las obras en su totalidad.

Este modelo de lectura, que podría considerarse más superfluo, entra en conflicto con la lectura escolar reglada tradicional, que aboga por una lectura reposada, profunda y reflexiva sobre las temáticas abordadas. A este respecto, Sanz (2016: 5) plantea en esta misma línea "¿cómo es posible que en la época dorada de la escritura rápida no haya espacio digital fácilmente accesible para la lectura lenta?". Además, esta característica de la fragmentariedad ha propiciado la aparición de nuevos microgéneros literarios, que presentan textos cortos y concretos en torno a temáticas cotidianas y locales (García Carcedo y Goicoechea, 2013), como pueden ser los mensajes en redes sociales como Twitter o los microblogs.

Una tercera característica de la lectura digital es su dinamismo, propiciado por la falta de linealidad de los contenidos, por una parte, y por su fragmentariedad, por otra. La lectura electrónica resulta dinámica debido a que el lector forma parte de su propia creación, tanto es así que aparecen nuevos conceptos en torno al lector, como el de *prosumidor*, que recoge la idea del lector como productor y consumidor al mismo tiempo (Toffler, 1980), *wreader*, que combina los términos *writer* y *reader* en inglés (García Carcedo y Goicoechea, 2013) o *produsuario* (Bruns, 2008), relativo al lector que es a la vez productor y usuario (Ravettino Destefanis, 2019) entro otros. Sin embargo, el dinamismo de la lectura digital no sólo se debe a la participación del lector,

sino a su lectura activa en la red de contenidos sobre una misma temática y para un mismo fin, como apunta Cordón García (2015:140):

> Al recurrir a una multiplicidad de contenidos del mismo tema, la lectura adquiere una nueva connotación. La construcción del significado del texto varía esencialmente con relación al que se desarrolla en el formato impreso y la participación del lector tiende a ser más activa y dinámica.

Directamente relacionada con el dinamismo de la lectura digital, encontramos una de sus características más reseñables: la multimodalidad. Mientras que los textos analógicos se basan en textos escritos principalmente, los textos digitales recogen e integran diferentes códigos de comunicación, tanto el lenguaje, como la imagen, el sonido o el movimiento. La lectura digital es pues, no sólo dinámica, sino también polimófica (Ravettino Destefanis, 2019). Así, el lector digital necesita conocer, no solo el lenguaje escrito, sino también otros códigos semióticos, para ello es necesario que se desarrollen nuevas competencias y capacidades cognitivas que la lectura analógica no exigía, este nueva forma de lectura multimodal es también conocida como lectura ecfrástica, que analizaremos en profundidad más adelante en este mismo capítulo. Autores como Canclini (2007) y Cordón García *et al.* (2019) consideran que esta nueva capacidad lectora mediante la utilización de diversos códigos conlleva lo que se conoce como "multialfabetismos", es decir, la capacidad de comprender un mismo texto que integra diferentes códigos semióticos para un mismo discurso. Sin embargo, varios autores plantean cuestiones relacionadas con la multimodalidad de la lectura digital y su validez en tanto que lectura en sí misma (García Carcedo y Goicoechea, 2013: 22):

> ¿Podemos decir ahora que ir navegando con el ratón del ordenador entre diferentes imágenes y textos en movimiento es también leer? ¿Cuáles son las funciones del autor, lector y editor en este mundo digitalizado?

Sin duda, la reconceptualización de los roles del lector y el autor son dos de los aspectos clave en esta transformación digital de la lectura, y presentan serios debates al respecto que llevan a reconfigurar los elementos lectores, como indicaba Landow (2009). De la misma manera, otros autores integran ya estos nuevos conceptos en sus discursos y hablan de la lectura digital teniendo en cuenta sus características y los cambios que esta conlleva (Cordón García, 2015:141):

> La lectura digital incluye elementos audiovisuales hipermedia que implican un nuevo grado de estimulación sensorial y audiovisual. Quizá este rasgo haga distintiva a la lectura electrónica: las diversas representaciones y percepciones que utiliza para la comunicación en su singular formato.

Asociada a la característica de la multimodalidad, encontramos en quinto lugar, la rapidez y frugalidad de la lectura digital, ya mencionada anteriormente en este apartado. La conjugación de textos fragmentados y códigos variados proporciona una ganancia de tiempo en el proceso lector, la lectura digital es menos reposada y más superflua que la lectura analógica, eso está claro, sin embargo, no conocemos aun las consecuencias de este nuevo modo de lectura, ni las posibilidades que puede tener. Estamos, como ya citábamos más arriba, ante el comienzo de una etapa nueva en la evolución histórica de la lectura, todavía no se conocen los resultados de estos nuevos modos de comunicación escrita y faltan algunas décadas, cuando menos, para poder comenzar a ver sus resultados de forma global.

Lo que está claro es que todas estas características de la lectura digital conforman un nuevo concepto de textualidad, que algunos autores denominan *hipertextualidad*. El paradigma de textualidad, creado a partir del nacimiento del códice y consolidado con el libro impreso, se transforma prácticamente en su totalidad con el modelo textual del hipertexto. La lectura de izquierda a derecha, la paginación, los márgenes dejan de existir. La lectura en pantalla pasa a ser vertical, los límites entre las páginas desaparecen y la secuencialidad del contenido se reorganiza en forma de red (Sanz, 2009; Cordón García 2015). El hecho de que se conciba un nuevo paradigma textual que requiera una nueva alfabetización multi-código y que organice la información de manera completamente diferente hace que el lector desarrolle nuevos rituales de lectur; hemos mencionado ya la importancia de la falta de lectura profunda en los formatos digitales, pero cabe destacar también la relación que este aspecto guarda con aspectos como las anotaciones, la escritura del lector y las marcas textuales visuales que habitualmente se realizan en la lectura analógica. Sin embargo, en el ámbito de la lectura digital no se han implementado de forma general aun técnicas que permitan realizar una lectura reflexiva y elaborada, probablemente esto se deba a la novedad del cambio al que estamos asistiendo y que llevará siglos implementar por completo en la sociedad. Sin embargo, toda práctica lectora se inserta en una cultura concreta, en el caso de la lectura digital, varios autores hablan del concepto de cibercultura, un

concepto nuevo para describir los contextos en los que la lectura digital se lleva a cabo (García Cancedo y Goicoechea, 2013: 29-30):

> Podemos considerar a la cibercultura como una especie de subcultura que surge de la cultura occidental y que se ha ido extendiendo a lo largo y ancho del globo, adquiriendo elementos de otras culturas y manifestándose de diversas maneras, pero reteniendo una serie de elementos comunes que la diferencian.

Este nuevo paradigma de la cibercultura lleva a varios autores a plantearse si la lectura digital tiene repercusiones en las formas de pensamiento humano. De la misma manera que lo hizo la lectura normalizada mediante el códice o el libro impreso, la aparición del hipertexto puede conllevar un cambio que afecte a toda la sociedad en cuanto a las formas de comunicación, la transmisión de la información y la organización de la misma (Landow, 2009). Este aspecto tendría una repercusión directa en la relación entre el hipertexto y el significado, ya que tanto en la escritura como en la lectura digital se produce un cambio en la elaboración del discurso, dadas las características que venimos describiendo: la hibridación de códigos, su integración en un mismo texto y la reorganización de la información de manera interrelacionada, entre otros, conllevan que el significado textual adquiera un nuevo cariz. En este mismo sentido Ravettino Destefanis, (2019) apunta que:

> Asimismo hemos dicho que la estructura hipertextual constituye un sustrato de conectividad que propicia nuevas formas de expresión y visibilidad, que se entrecruza y distancia de los modos tradicionales de exposición a través de textos formados por argumentos que continúan una línea de secuencias significativas.

Sin duda, como indica Chartier (2018), la transformación digital de la lectura es un campo que aún tiene grandes incógnitas por resolver, se trata de una transformación que no es únicamente técnica o material, no estamos ante un mero cambio en los soportes de lectura, sino que la digitalización afecta al concepto de lectura en sí mismo y a la relación de los lectores y escritores con las obras. Ante un cambio de tal envergadura, son varios los autores que comienzan ya a hablar de la necesidad de elaborar nuevas teorías para la lectura digital, que incluyan los nuevos conceptos dentro del paradigma de la digitalización y establezcan una serie de relaciones definidas.

2.2. La literatura en soportes digitales: el libro digital enriquecido

El desarrollo de la literatura en soportes digitales se presenta hoy en día como un área en pleno proceso de experimentación en el que proliferan las producciones innovadoras a un ritmo vertiginoso. Fruto de dicha fase de experimentación en la que se encuentra este campo existe una infinita variedad de formatos que surgen a gran velocidad sin dejar pausa al estudio y análisis de sus predecesores. Esta maraña de producciones, términos y conceptos en plena efervescencia complica el estudio de este ámbito y hace difícil ahondar en él. No son pocos los autores que, como García Carcedo y Goicoechea (2013) hacen un llamamiento a la reflexión y concreción conceptual de este campo para poder elaborar una literatura sólida sobre el tema que nos atañe. Por ello, conviene comenzar esta sección realizando algunas aclaraciones conceptuales básicas que nos permitirán sentar las bases sobre las que profundizaremos posteriormente.

En primer lugar, a la hora de hablar de literaturas en soporte digital, es necesario diferenciar entre dos grandes conceptos básicos: la literatura digitalizada y la literatura digital. La primera, la literatura digitalizada, hace referencia a todas aquellas adaptaciones digitales de obras literarias creadas para formatos analógicos, mientras que la segunda, la literatura digital, aúna bajo su significado todas aquellas obras literarias que han sido creadas para ser leídas en un soporte digital. Ambas conforman el paradigma actual de la literatura en soportes digitales desarrollándose a gran velocidad y de forma muy prolífica.

La literatura digitalizada nace de una necesidad de adaptación que sufre la literatura analógica en nuestros días. A día de hoy, lo digital es la nueva forma de visibilización y muchos autores apuntan a que gran parte de las obras literarias analógicas pueden perderse en un futuro no muy lejano, ya que pronto las producciones literarias serán digitales o no serán (Romero López, 2013). Este proceso de adaptación a nuevos medios se conoce como el proceso de “remediación”, término que hace referencia al traspaso de los textos a la pantalla, de lo analógico a lo digital. El cambio no es somero, pues conlleva una serie de adaptaciones colaterales que repercuten en las propias obras, es decir, la remediación literaria supone una transformación de la obra que permite una

nueva lectura de la misma y por tanto una nueva interpretación del texto (García Cancedo y Goicoechea, 2013).

Hoy en día existen numerosas bibliotecas virtuales y digitales que cuentan con gran parte de sus colecciones en formatos digitalizados, esto da lugar a un rápido acceso a una mayor parte de los lectores a nivel mundial, no cabe duda de que la digitalización de la literatura es, a la par, la democratización de esta. A nivel internacional, cabe destacar como pionero en el campo de la digitalización de la literatura el *Proyecto Gutemberg* (https://www.gutenberg.org/) creado por Michael Hart en 1971 con el principal objetivo de proyectar la lectura más allá de las fronteras de sus páginas y dar acceso a un gran número de lectores internacionales. En el caso de la literatura española, el principal referente en cuanto a obras digitalizadas lo encontramos en la *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes* (http://www.cervantesvirtual.com/) que fue creada en 1999 y cuenta con un amplio repertorio de obras literarias digitalizadas del ámbito hispanoamericano. En el ámbito del español, cabe destacar también la Biblioteca Digital Hispánica, creada en 2008, que forma parte de los recursos en línea de la Biblioteca Nacional de España y cuenta con miles de ejemplares digitalizados con acceso abierto. La Ilustración 3 muestra las páginas web de los tres proyectos anteriormente mencionados.

Ilustración 3. Páginas web de Proyecto Gutemberg, Biblioteca Virtual Cervantes y Biblioteca Digital Hispánica

En cuanto a la lectura digital, se abre un gran abanico de posibilidades en este terreno, ya que existen numerosos formatos creados *ad hoc* para la lectura en pantalla, que no paran de reproducirse en diferentes sentidos, utilizando diferentes variantes de los formatos anteriores y creando nuevos conceptos que transcienden a la idea del libro

tal y como se ha concebido hasta nuestro días. Entre los múltiples géneros, destaca la novela tweet, también conocida informalmente como *Twitteratura*, que consiste en elaborar una historia literaria en un máximo de 140 caracteres o un hilo de mensajes cortos; destacan las de Manuel Bartual (@ManuelBartual) o la de Small Places (@smallplaces). Tal es la afición del público juvenil a este tipo de novelas que se celebran incluso festivales temáticos, como es el caso de *Fiction Festival* (@TWfictionfest). La Ilustración 4 muestra las páginas web de los autores citados anteriormente.

Ilustración 4. Páginas web de Small Places y Manuel Bartual

Otro de los géneros que más ha evolucionado en el ámbito de las literaturas digitales es la poesía, destaca la poesía kinética, basada en el uso de la imagen, en ocasiones también de video o animaciones, para completar la obra escrita con movimiento que de sentido y añada significado al mensaje lingüístico, también la poesía lingüística, que utiliza el sonido, en este caso, para completar el mensaje escrito. Junto con la poesía, la narrativa es el género más diversificado, se dan formatos como las obras generativas, las obras creadas con realidad virtual o mediante videojuegos, entre muchos otros.

Dada la proliferación de los formatos literarios digitales y digitalizados, comienzan a surgir diferentes conceptos que acotan y definen los distintos tipos de literatura, enmarcada en el nuevo concepto de *cibercultura*, como explicábamos anteriormente en

este capítulo. Aarseth (1997) acuñó el término de literatura ergódica para hacer referencia a todas las producciones que comenzaban a aparecer en formato hipertextual. El concepto de literatura ergódica hace referencia a aquellas obras literarias que presentan una variedad de posibilidades en el orden de la lectura, sin tener en cuenta los diferentes soportes en los que se presenta, esto hace que el texto tenga múltiples interconexiones y se puedan establecer relaciones infinitas entre sus partes, obteniendo diversos significados a partir del mismo. Autores como Goicoechea (2019) equiparan la literatura ergódica con la literatura no lineal, como característica principal de la hipertextualidad. Dentro del término de la literatura ergódica, a medida que prolifera la producción de textos, encontramos múltiples conceptualizaciones que comprenden subcategorías de lo que podríamos considerar la literatura digital. Entre las más reseñables destacan la narrativa hipertextual y la narrativa hipermedia. Ambos conceptos comienzan a ser utilizados con cierta asiduidad en el campo académico de la literatura digital.

La narrativa hipertextual hace referencia a todas aquellas producciones literarias creadas en formato de hipertexto, la mayoría de estas producciones se dan en formato abierto en la red, aunque existen también aplicaciones y plataformas cerradas de pago. Por su parte, la narrativa hipermedia hace referencia a aquellas obras que hacen uso de diferentes medios para la elaboración de las mismas y cuya lectura requiere de diferentes modalidades, no utiliza el texto escrito exclusivamente. Así, la narrativa hipermedia combina el texto escrito con audio, video o imagen, haciendo al lector interactuar de una manera multimodal con el contenido y creando nuevos modos de alfabetismo.

Por otro lado, una nueva forma más elaborada, a partir de las narrativas hipertextual e hipermedia, ha aparecido en los últimos años y es conocida como la narrativa transmedia. La narrativa transmedia puede definirse como aquella que se desarrolla en diferentes formatos y medios interactivos sin necesidad de presentarse únicamente en uno de ellos. En palabras de Scolari (2013: 181) “una narrativa transmedia es un relato que se expande en muchos medios y plataformas con la cooperación de los fans”. La narrativa transmedia está compuesta por obras que pueden partir de un soporte analógico o digital y continúan siendo elaboradas en diferentes formatos, presentando nuevas interpretaciones y puntos de vista; así el lector puede continuar leyendo sobre

una misma historia narrativa de diversas índoles, uno de los casos más relevantes de la narrativa transmedia es el de *Sherlock Holmes*, que desde su aparición en formato analógico ha ido sufriendo una constante evolución de la trama en diversos medios (películas, series, videojuegos, etc.). En este ámbito, Scolari destaca especialmente el caso de la serie televisiva *El Ministerio del Tiempo* que comenzó como una producción en la pequeña pantalla y posteriormente se produjo en formatos diversos, como el videojuego o el podcast.

El rol del lector en todo este cambio de la narrativa no es un aspecto menor en este análisis, Mora (2012) habla de una labor de investigación detectivesca en la que el lector debe indagar sobre las diferentes partes de una misma obra narrativa presentadas en formatos de diferente índole. Una de las características más diferenciadoras de la lectura transmedia es también su carácter *ad infinitum*, el lector comienza una historia que no sabe si acabará, ya que en muchas ocasiones, tras muchos años sin producción, se siguen creando narrrativas relacionadas con la obra en distintas plataformas y con perspectivas diversas; casos como el citado de *Sherlock Holmes* o el de *Harry Potter* son muy ilustrativos de esta característica tan peculiar de la lectura transmedia. A este respecto, Scolari (2013: 180) apunta lo siguiente:

> (…) la interpretación de mundos narrativos transmedia implica no sólo el conocimiento de las gramáticas de los diferentes sistemas de significación (escrito, audiovisual, interactivo, etc.) y de las competencias narrativas (por ejemplo de género), sino también una serie de saberes vinculados a la reconstrucción de las diferentes piezas textuales que lo componen. En otras palabras: las narrativas transmedia promueven los llamados multialfabetismos, o sea la habilidad para interpretar e integrar en un único mundo narrativo discursos provenientes de diferentes medios y lenguajes.

Junto a esta primera característica distintiva de la expansión narrativa de la narrativa transmedia existe una segunda característica no menos relevante, la de la cultura participativa. Siguiendo el espíritu abierto de la cibercultura y las narrativas hipertextuales e hipermedia, la literatura transmedia recurre al consumidor como productor al mismo tiempo, ya que permite la interacción y la creación posterior de nuevas partes de la trama desde diferentes enfoques literarios y mediante diferentes soportes Goicoechea (2019: 182) apunta lo siguiente a este respecto:

> La narrativa transmedia explota la interactividad disponible en las Redes para que los lectores contribuyan a propagar el interés por un determinado universo ficcional a través de sus propias reescrituras, comentarios o digresiones alternativas a la ficción oficial. Cada medio se convierte en un espacio distinto de escritura en el que distintos códigos (textuales, fotográficos, cinematográficos, musicales, etc.) son empleados para expandir la narración y profundizar en ella. El fenómeno del transmedia desborda cualquier intento de cerrar, dar por terminado y publicar una obra, pero al mismo tiempo se convierte en una experiencia viral de largo alcance y pingües beneficios.

Esta cultura participativa multimediática y multimodal, añade un elemento nuevo a las narrativas previas, como la hipertextual y la hipermedia, y es que la narrativa transmedia se expande gracias a la implicación de los lectores, que se dejan embargar por la historia literaria y toman acción en la trama. Podríamos encontrar en este tipo de narrativa cierto paralelismo anacrónico con la aparición del género novelístico. Una de las principales características de este género fue la inclusión del lector y sus realidades en las tramas literarias, esto permitió que el lector tomara acción al sentirse parte de la trama y verse reflejado en muchas de las situaciones que vivían los personajes. La implicación del lector en la trama narrativa ha sido, históricamente, el detonante para la proliferación de los géneros literarios.

Dentro del campo de las narrativas digitales, esta colaboración en la creación del texto puede producirse de dos modos distintos. Por un lado, existe la llamada hiperficción constructiva, comúnmente conocida como escritura colaborativa. En ella los lectores participan activamente en la construcción del texto entre todos. Por otra parte, encontramos la hiperficción explorativa, en la que los lectores participan de manera activa en la lectura tomando ciertas decisiones para continuar la trama (López Alonso, 2011).

En el caso de la narrativa hipermedia, se da una combinación de ambas hiperficciones, por un lado se trata de una hiperficción constructiva, ya que el lector toma partido en la elaboración de la trama y da continuidad a la misma. Al mismo tiempo, el lector realiza una función explorativa en cuanto a la toma de ciertas decisiones y la aportación de diferentes enfoques y puntos de vista de la trama. Esta implicación del lector implicación alcanza el fenómeno fan, creando comunidades enteras de lectores implicados en las tramas. Scolari (2013), que denomina a este grupo

de lectores *translectores*, habla del nuevo concepto que produce el trasmedia y que recoge mediante la siguiente fórmula (Scolari, 2013: 177):

Narrativa Transmedia = c*anon* + *fandom*

Este autor explica que ambos ámbitos literarios se retroalimentan uno a otro, ya que el fenómeno fan no sería tal sin la creación de contenidos comerciales que se rigen por razones comerciales, a la vez que el mundo del canon se beneficia en muchas ocasiones de los resultados que el *fandom* produce a partir de sus obras. En este sentido, aplicaciones como *Wattpad* y *Fanfiction.net* han proliferado considerablemente a partir del fenómeno *fandom* relacionado con el transmedia. Toda esta producción y consumo del transmedia, así como en el caso de la narrativa hipertextual e hipermedia, cuenta con un público principalmente juvenil. Las nuevas generaciones no se sienten ya tan atraídas por los libros en formato analógico, que se les antojan monótonos y aburridos, sino que consumen narrativas digitales en todos los formatos, (Scolari, 2013: 176):

> Uno de los datos más difíciles de digerir es la frecuencia de lectura de los menores de 24 años: un 32,7 % de los encuestados de esa edad afirma que no lee casi nunca o directamente no leen libros. Es en este sector, el de la llamada Generación Z —los jóvenes nacidos con la Web hace menos de diez mil días— donde los nuevos hábitos de consumo cultural en general, y de lectura en particular, se vuelven más evidentes.

No cabe duda de que el público juvenil presenta unas características completamente diferentes a las de generaciones anteriores en cuanto a su relación con la cultura. Ya no sólo las nuevas temáticas y géneros literarios captan la atención de los más jóvenes, sino que además el formato marca una diferencia sustancial en su interés. Estas nuevas generaciones están ya estableciendo nuevos hábitos y formas de lectura que serán extendidas a lo largo de los próximos años, por ello es necesario poner sobre la mesa la necesidad de ofrecer a las nuevas generaciones nuevas alfabetizaciones en el área de la lectura digital, la multimodalidad y los multialfabetismos, a fin de que estas sepan gestionarlas en los años venideros y su consumo sea prolífico y positivo para nuestra sociedad.

2.2.1. El libro digital enriquecido

Entre los formatos y soportes de la literatura digital, el libro digital enriquecido se presenta ante nosotros como una forma híbrida que arroja luz a cuanto encontramos en el campo de la literatura en soportes digitales.

El libro digital enriquecido ofrece una combinación de lo digital y lo analógico fusionándolo en la pantalla, de este modo, las páginas escaneadas del papel mantienen su esencia original al tiempo que nos ofrece una serie de elementos digitales que complementan el texto principal. Estos elementos son conocidos como "anotaciones" y en su mayoría, se presentan en forma de actividades con amplio abanico de posibilidades: desde actividades de búsqueda e indagación, de gamificación, comprensión textual hasta otras más creativas que animan al lector a participar de la propia historia literaria y transformarla. Como podemos observar, el libro digital enriquecido no sólo presenta una combinación de los formatos digital y analógico, sino que esto también permite combinar los modos de lectura, una lectura analógica, más pausada de la trama de la historia, por un lado; y una lectura hipertextual e hipermedia a través de las anotaciones de lectura, por otro. Esta configuración de anotaciones ofrece un universo híbrido al lector que enriquece su lectura principal, la de la trama literaria, que siempre es la columna vertebral de este formato, y a la vez puede tomar decisiones sobre qué anotaciones seguir y así realizar una lectura hipertextual complementaria de la historia.

Podemos considerar que el formato del libro digital enriquecido es a día de hoy el único soporte que nos permite combinar ambos modos de lectura la lectura analógica, pausada, profunda y reflexiva, y la lectura hipertextual e hipermedia: multimodal, fragmentada e interactiva. Teniendo en cuenta las estructuras presentadas por Landow (2009) respecto a la organización del hipertexto, la estructura de los libros digitales enriquecidos es axial. Esta parte de un hilo conductor constante, la historia literaria, que combina con las anotaciones que ofrecen lecturas paralelas que complementan el contenido de la lectura principal en un formato corto, dinámico e interactivo, como muestra la Figura 8.

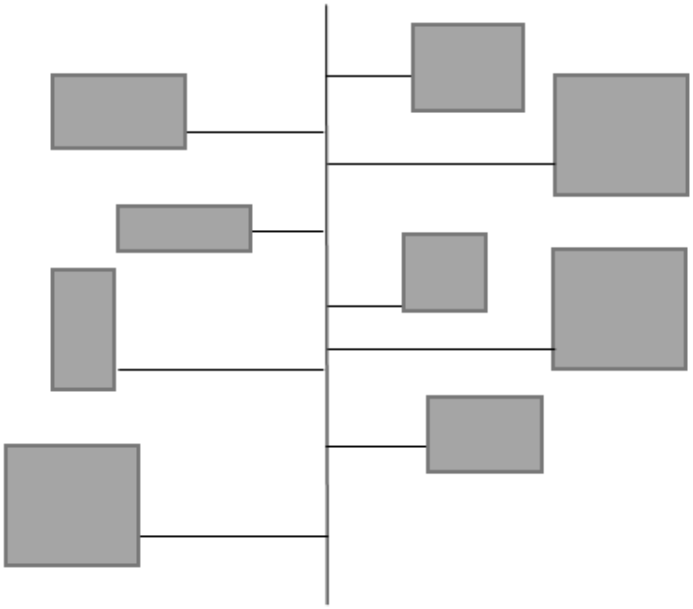


Figura 8. Estructura axial del libro digital enriquecido (basado en Landow, 2009).

En contraste con la lectura hipertextual, que se presenta en forma de red anárquica, la lectura del libro digital enriquecido nos permite fusionar los aspectos más relevantes de lo analógico y lo digital, obteniendo una lectura profunda y guiada de la trama, al tiempo que el lector disfruta de pequeñas dosis de hiperlectura con diferentes tipos de propuestas interactivas y multimodales, ya que las anotaciones incluyen videos, audios e imágenes, entre otros. Entre las aportaciones del libro digital enriquecido, una de las más relevantes es la posibilidad que ofrece a la hora de trasvasar contenidos analógicos a digitales. Dada la preocupación existente respecto a la conservación de la cultura en el proceso de remediación que se está dando en nuestros días, es importante considerar este formato como un gran aliado para dar continuidad a los cánones del libro analógico en combinación con los cánones —aun no establecidos definitivamente— de la lectura digital. Así pues, este tipo de libro digital nos permite mantener aspectos físicos de la lectura analógica, como puede ser la secuencia de la trama, al tiempo que incluye aspectos clave en la lectura digital tan demandados por las nuevas generaciones a día de hoy. Así, aspectos como la selección de contenidos, y la creación de parte de la historia tienen cabida en el texto secuenciado. Con ello, no solo se consigue captar la atención del público juvenil hacia una lectura que presenta un equilibrio entre lo analógico y lo digital en cuanto a estructura se refiere, sino que además se consigue trasvasar a la

nueva y emergente cibercultura aspectos clave de la lectura analógica que no deben perderse.

Por otra parte, el libro digital enriquecido presenta una hibridación de las narrativa explorativa y constructiva, puesto que el lector va seleccionando aquellas actividades que llamen su atención, decidiendo en qué momento de la trama parar o continuar y tomando decisiones sobre la construcción del texto y la propia trama. La conjugación de ambas narrativas es un elemento que hace del libro digital enriquecido una herramienta de lectura muy atractiva para los más jóvenes, presentando un gran potencial didáctico y pedagógico que no debe dejar de ser explorado, aspectos como la motivación, la atención plena y el *microlearning* aparecen como algunos de los más destacables de este tipo de soporte de lectura. Como se puede apreciar en la Ilustración 5, el lector cuenta con un rol activo, participando en la toma de decisiones, por ejemplo con la introducción de una palabra en la parte inferior izquierda de la imagen, seleccionando aspectos de los personajes, en la parte superior derecha o pinchando en las palabras resaltadas, en el cuerpo del texto. Así la narración se va generando a medida que el lector interviene en la toma de decisiones y la creación de ciertas partes.

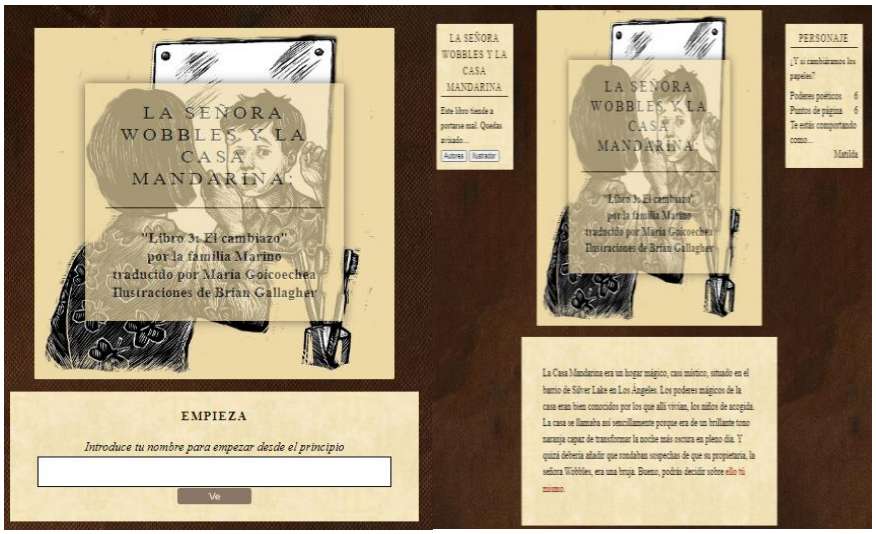


Ilustración 5. Muestra del libro digital enriquecido La Señora Wobbles y La Casa Mandarina

Entre los libros digitales enriquecidos en español, uno de los pioneros en ser publicado en abierto fue *El Quijote Interactivo*, (https://mgzn-

bne.s3.amazonaws.com/index.html?revista=129889056&pagina=20205) alojado y publicado por la Biblioteca Nacional de España. Esta obra presenta una remediación de alta calidad de la obra original, así como una adaptación al formato digital y un enriquecimiento de alto nivel. La obra cuenta con anotaciones puntuales que permiten completar la lectura con contenidos y explicaciones concretas y enlaces de relevancia, como se muestra en la Ilustración 6.

Ilustración 6. Muestra de la primera página de El Quijote Interactivo

Además, el libro presenta enlaces a otros documentos digitales interactivos en los que se incluyen explicaciones sobre aspectos contextuales de la época, como los libros de caballerías, la gastronomía, la indumentaria, el acto de investidura o el encuentro amoroso, entre otros, como muestra la Ilustración 7.

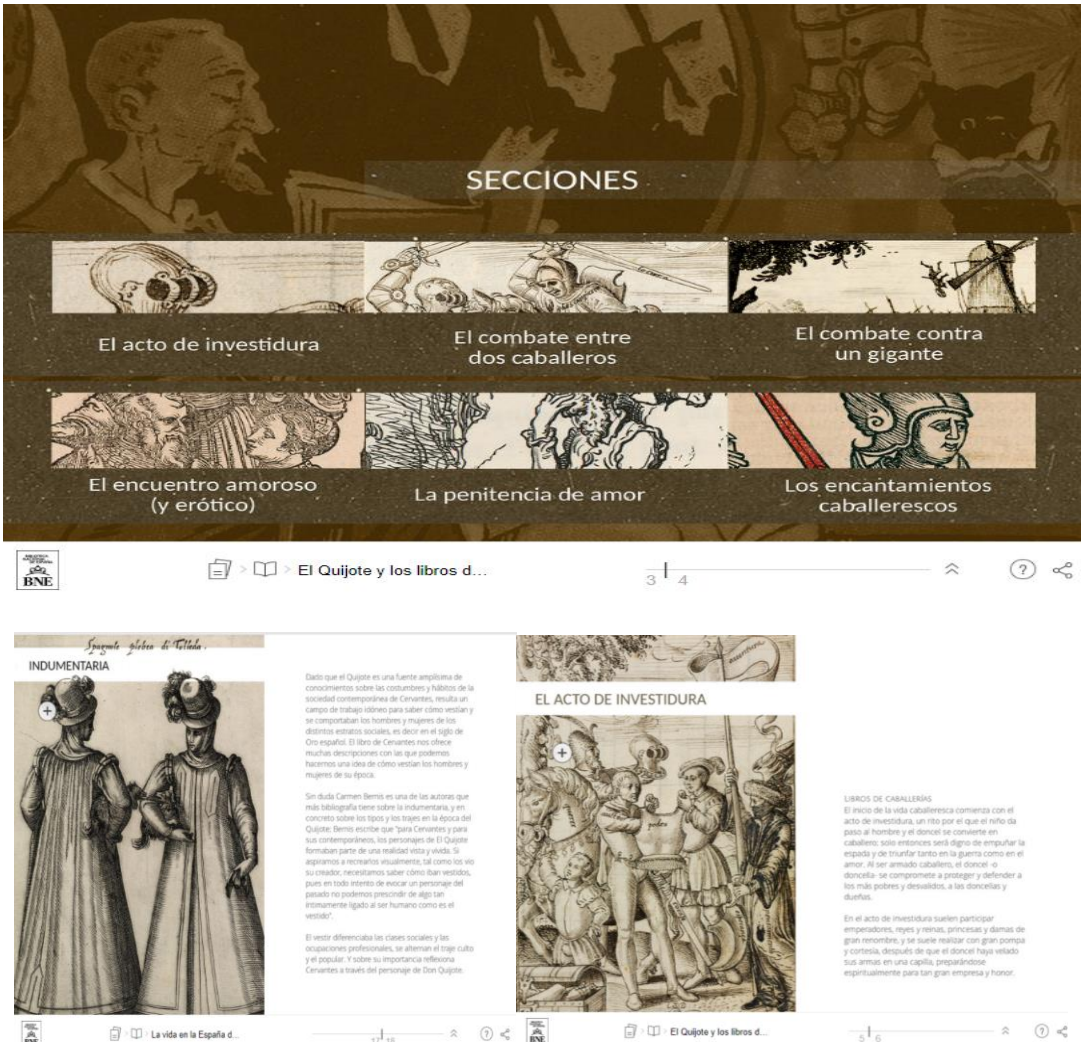


Ilustración 7. Muestra de las anotaciones que incluye El Quijote Interactivo

Uno de los trabajos más relevantes en el campo de la investigación sobre el libro digital enriquecido que se ha llevado a cabo en los últimos años es la Biblioteca Digital Ciberia (http://repositorios.fdi.ucm.es/ciberia/index.php). Esta biblioteca hace acopio de una muestra de 61 obras literarias digitales entre las que encontramos una significativa cantidad de libros digitales enriquecidos. Todas las obras aparecen catalogadas y descritas en detalle. Aspectos como los formatos, en abierto o de pago, los programas requeridos para la lectura o el recurso que necesitan, se incluyen en la información de cada obra. La Ilustración 8 presenta la página principal de la biblioteca.

Ilustración 8. Presentación de la recopilación de obras de la Biblioteca Digital Ciberia

Entre las obras que presenta Ciberia, encontramos algunas obras remediadas y adaptadas a nuevos formatos digitales, como en el caso de *Caperucita*. Encontramos en esta obra una forma de narrativa transmedia que toma la obra inicial para elaborarla desde otra perspectiva y con un nuevo formato en digital. Este es otro de los aspectos más destacables del formato del libro digital enriquecido, puesto que no sólo permite la remediación de antiguas obras y la adaptación de aspectos clave de la lectura analógica al contexto de la cibercultura, sino que además, da lugar a la creación de narrativa transmedia, tan demandada en nuestros días.

La biblioteca cuenta también con una serie de obras literarias en otros idiomas, como inglés, francés o alemán. Cabe destacar que a pesar de que la biblioteca ha sido creada en los últimos años, varios de los enlaces a las obras ya no se encuentran disponibles, algo que pone en evidencia la falta de garantía de conservación que presentan los formatos literarios digitales, uno de los aspectos que más preocupa a los expertos en este campo (Goicoechea, 2019).

3. Conclusiones

En el capítulo 3 se ha realizado un recorrido por el campo de la lectura y la literatura, así como su relación con las tecnologías digitales y los nuevos formatos actuales. En primer lugar, se ha realizado una delimitación del concepto de lectura a partir de la cual se ha desarrollado el resto del capítulo. Posteriormente, se ha profundizado en el proceso lector en sí y la forma en que se aprende a leer, estableciendo dos modelos de lectura clásicos (*Bottom-up* y *Top-down*), así como otros híbridos más aceptados en las últimas décadas. Además, junto con los modelos de aprendizaje lector, se ha llevado a cabo un análisis pormenorizado de los componentes cognitivos que intervienen en el acto de la lectura, a fin de establecer un marco conceptual completo y detallado de las implicaciones que conlleva.

La primera parte del capítulo presenta un análisis de las repercusiones de la lectura en el aprendizaje de segundas lenguas, así como la relación que los diferentes métodos y enfoques de aprendizaje de segundas lenguas han establecido con la lectura y cómo la han integrado en sus contextos de enseñanza. Para finalizar esta primera parte del capítulo se presenta un recorrido general por las características particulares de la lectura literaria de forma específica, como elemento clave del aprendizaje de lenguas y forma de mediación lingüística de gran relevancia en el campo de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

La segunda parte del capítulo se centra en la lectura digital y las literaturas digitales. En primer lugar, se ha realizado una síntesis de la evolución histórica de la lectura, sus principales revoluciones y cambios más significativos que han sido un hito para la historia de la humanidad y su desarrollo. A continuación, se presenta una breve exposición de las características que las lecturas digitales presentan a día de hoy, las peculiaridades del hipertexto y el cibertexto, así como las implicaciones que conllevan los formatos digitales en el proceso lector en general. En último lugar, se presenta un análisis de las características de los soportes literarios digitales más reseñables y populares, así como las peculiaridades de cada uno de ellos y sus implicaciones en la lectura digital y el rol del nuevo lector. Se ha realizado un recorrido más detallado por el formato del libro digital enriquecido, dada la relevancia que tiene en esta investigación, presentando sus aportaciones a la lectura y a la era de la cibercultura.

PARTE III.
APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4. Presentación del trabajo desarrollado

1. Introducción

Este capítulo, presenta el desarrollo de la investigación llevada a cabo para esta tesis. En él se expone, en primer lugar, el contexto de la investigación y el proyecto eLITE, marco en el que se ha desarrollado la herramienta contrastiva utilizada para el estudio. A continuación, se describe el marco metodológico de la investigación, los participantes en la misma, el contexto de la investigación y los instrumentos utilizados para la recogida de datos. Posteriormente, se presenta la herramienta contrastiva de manera detallada y la estrategia seguida para llevar a cabo el estudio. Por último, se presenta los datos recogidos y se hace una triangulación de los mismos.

2. Contexto: el proyecto eLITE

El estudio que nos ocupa en esta tesis se elaboró dentro del marco del proyecto eLITE-CM: Edición Literaria Electrónica, con número de referencia H2015/HUM-3426 (https://www.ucm.es/edicionliterariaelectronica/) de la convocatoria de ayudas para la realización de proyectos de I+D de Ciencias Sociales y Humanidades de la Comunidad de Madrid, cofinanciado en un 50% por el Fondo Social Europeo. La principal finalidad de este proyecto es desarrollar las literaturas digitales y la edición literaria electrónica para diferentes aplicaciones didácticas y con fines pedagógicos. El proyecto está compuesto por los grupos de investigación ATLAS (Applying Technology to Languages), LEETHI (Literaturas Españolas y Europeas del Texto al Hipermedia), ILSA (Ingeniería de Lenguajes Software y Aplicaciones, no. 962022) y LOEP (La Otra Edad de Plata).

2.1. Análisis general de necesidades

Dentro del proyecto eLITE, se desarrolló una colección de libros digitales enriquecidos relacionados con la literatura infantil con el fin de dar difusión a las nuevas formas de literatura, atender las necesidades del público juvenil actual y plantear posibles aplicaciones didácticas del material.

Para la realización del libro digital enriquecido, se hizo, en primer lugar, un análisis de necesidades respecto a la lectura literaria infantil y juvenil a fin de poder adaptar el material a dichas necesidades.

Se observó la extendida falta de hábitos de lectura entre la población más joven, que sustituye la literatura por la lectura de contenidos digitales de diferente índole. Este aspecto está directamente relacionado con la falta de concentración en la lectura literaria; los jóvenes están acostumbrados a leer de forma paralela en varias pantallas al mismo tiempo y recibir una gran cantidad de información superficial, a diferencia de lo que les ofrece la lectura literaria. Este aspecto tan relevante supuso uno de los puntos neurálgicos del trabajo del proyecto, que estableció como uno de los objetivos principales crear realidades literarias digitales que captaran la atención de lectores jóvenes e infantiles y lograran atraerles hacia el gusto por la literatura. Por otra parte, se tuvo en cuenta que el acceso a los libros digitales debía ser simplificado y facilitado a los lectores, de forma que este no supusiera una complicación. Para ello, el proyecto también tenía como objetivo crear un modelo alternativo a los libros digitales existentes en el que se ofreciera una diversidad mayor al lector. Se buscaba crear narrativas hipertextuales en las que el lector tomara partido en la historia literaria y pudiera interactuar con el libro. Por último, el proyecto tenía también por objetivo recuperar el patrimonio literario español mediante la digitalización de materiales y su enriquecimiento, a fin de captar la atención de las nuevas generaciones por la lectura de los clásicos y todo su potencial didáctico.

2.2. Descripción de la herramienta: *Calleja interactivo*

En el marco del proyecto eLITE, se desarrolló la herramienta digital *Calleja interactivo* (http://cuentoscalleja.com/), un libro digital enriquecido que contaba con tres versiones: una versión en castellano, una versión en inglés y una versión bilingüe; esta última es objeto de la investigación que nos ocupa y por tanto, profundizaremos en ella detalladamente en apartados posteriores de este trabajo.

La herramienta se desarrolló como un libro digital enriquecido completo. La colección seleccionada, *Plaga de Dragones*, es un libro publicado por la editorial Saturnino Calleja en 1923 que presenta una colección de dieciséis cuentos infantiles.

Todos ellos han sido desarrollados en las versiones de inglés y castellano y las tres versiones del libro digital, incluyendo la bilingüe, presentan un mismo formato de interfaz.

Las tres versiones, con sus correspondientes cuentos cada una, se recogen en la misma portada del cuento, como se muestra en la Ilustración 9. Además, la web desarrollada presenta la sección de los cuentos (1); un apartado de información sobre el proyecto (2); información sobre el libro *Plaga de dragones* (3); una guía didáctica para el uso del cuento (4) y un video explicativo sobre los personajes principales de los cuentos y la protagonista, Antera (5). La web está desarrollada por completo en dos idiomas: español e inglés (6).

Como ya se ha mencionado en el apartado previo, el proyecto fue participado tanto por la Comunidad de Madrid como por el Fondo Social Europeo y en su desarrollo colaboraron la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ilustración 9. Portada del libro digital en las tres versiones

Cada uno de los cuentos fue desarrollado en ambas lenguas (inglés y español) tras un proceso de traducción colectiva (*crowd translation*) en el que se desarrollaron los textos en inglés a partir del castellano. Todos los cuentos incluían un enriquecimiento

específico en función de la versión, además de su narración oral en la lengua correspondiente y una tabla didáctica específica para orientar a los docentes sobre los propósitos didácticos del cuento y sus posibles formas de aplicación; los cuentos fueron enriquecidos también, mediante anotaciones.

Las anotaciones, así llamadas en el proyecto, consisten en actividades enriquecedoras del texto literario que se han propuesto a lo largo del mismo para tratar de guiar al alumno en la lectura, facilitar su comprensión del texto y profundizar en algunos temas de interés. Estas anotaciones se desarrollaron de forma cuantiosa en las tres versiones. Para su planteamiento, el equipo de investigación se basó en las competencias básicas establecidas por los marcos legislativos de la Unión Europea, así como en las competencias clave establecidas en el marco legislativo actual en España (LOMCE). Además, se realizó un análisis de necesidades previo en el que participaron más de cien docentes de toda España y del que se concluyó que existía una carencia de materiales digitales adaptados al aula y basados en aspectos didácticos y lúdicos de la lectura. Por otra parte, existía una aceptación del uso de las TIC en las aulas y un total reconocimiento por parte de los docentes de la necesidad y la importancia de las mismas para las nuevas generaciones. La mayoría de los docentes participantes encontraron que los libros digitales enriquecidos podrían suponer un avance en la implementación de la lectura en el aula y ser un elemento intermedio entre la lectura tradicional, el docente y el aprendizaje digital.

Con este análisis de necesidades previo, se establecieron las competencias transversales en las que se basarían, posteriormente, las actividades de enriquecimiento que se desarrollarían para los cuentos digitales. Se establecieron siete competencias a trabajar en las anotaciones de los cuentos:

- *La competencia cívica y social:* hace referencia a todos los aspectos relacionados con las costumbres y los valores culturales.
- *La competencia matemática:* relativa a los aspectos matemáticos incluidos en las lecturas, como por ejemplo las horas o el dinero.
- *La competencia lingüística:* engloba todos los aspectos relativos a la lengua y su uso propio.

- *La competencia de aprender a aprender:* hace referencia a la autonomía del alumno en su propio aprendizaje; se fomentará mediante metodologías colaborativas y proyectos.
- *La competencia digital:* engloba todos los aspectos desarrollados por el propio libro digital.
- *La conciencia cultural:* relativa a todos los aspectos culturales integrados en la lectura.
- *Sentido de la iniciativa y el emprendedurismo:* muy relacionada con la competencia de aprender a aprender, se fomentará la iniciativa mediante la interacción con la lectura así como con metodologías colaborativas y proyectos.

A partir de dichas competencias, se estableció una tipología de actividades que se incluirían en las anotaciones de las tres versiones de manera común. La Ilustración 10 presenta la leyenda de los iconos que corresponden a cada tipo de actividad establecida en los cuentos.

Ilustración 10. Clasificación de las anotaciones de la herramienta

Como se muestra en la Ilustración 2, se hizo una clasificación de diez tipos diferentes de actividades. Todas estas actividades se basaron en las competencias establecidas por el equipo de eLITE, explicadas previamente.

1. *Comprensión lectora y contexto*: Estas actividades tenían como principal finalidad situar al lector en el contexto de la historia literaria. En ellas se incluían elementos culturales relevantes, aspectos históricos menos conocidos y cualquier otro elemento que facilitara la posterior comprensión del texto. Generalmente, estas actividades tenían un elemento de captación y motivación para llamar la atención del lector y fomentar su interés por la historia. El diseño de estas actividades se enmarca en las actividades de pre-lectura, siguiendo la metodología de trabajo.

2. *Comprensión sonora*: Haciendo uso del formato audio que narraba cada uno de los cuentos, se desarrollaron actividades de comprensión auditiva que pretendían, no sólo trabajar la comprensión oral, sino también enriquecer la lectura, ayudar al alumno en su concentración y seguimiento de la historia literaria y teatralizar en contenido.

3. *Capacidad crítica e intertextualidad*: Con estas actividades se pretende fomentar la profundización en las ideas del texto y su pensamiento más profundo. Desarrollar el pensamiento crítico es una de las aportaciones más relevantes de la lectura y uno de los elementos más necesarios entre los lectores jóvenes.

4. *Comunicación*: Estas actividades se desarrollaron únicamente en las versiones en inglés y bilingüe ya que tenía como finalidad fomentar el uso de la lengua oral de manera práctica y fomentar las destrezas orales a partir de la lectura.

5. *Vocabulario*: Estas actividades fomentaban el aprendizaje de léxico nuevo, así como el uso de términos en diferentes registros, contextos y con diferentes acepciones.

6. *Trabajo colaborativo y emocional*: Actividades que fomentaban el aprendizaje autónomo del alumno, mediante el uso de metodologías y actividades

colaborativas que promovían el desarrollo del trabajo en equipo y la empatía y colaboración entre sus miembros.

7. *Creatividad*: Uno de los elementos más característicos de la lectura literaria es el fomento de la creatividad y desarrollo de las capacidades artístico-expresivas. Con estas actividades se buscaba desarrollar estos aspectos en los lectores jóvenes a partir del contenido de las historias literarias.

8. *Elementos interactivos*: Un elemento diferenciador de la lectura digital enriquecida frente a la lectura convencional es la interacción del lector con el texto. Los elementos interactivos se desarrollaron de forma concreta y específica para cada una de las actividades a fin de fomentar la interacción del lector con la historia literaria y captar su atención.
9. *Cultura y sociedad*: En estas actividades se trabajaban aspectos sociolingüísticos y pragmáticos de la lectura literaria a fin de que el lector comprendiera en profundidad el contenido y los elementos culturales relacionados.

10. *Gramática*: Estas actividades se desarrollaron únicamente en la versión bilingüe del libro. Con estas actividades se proponían contenidos contrastivos relativos a los aspectos morfosintácticos de ambas lenguas.

Todas las actividades se presentan a los largo de la lectura de las diferentes versiones de los cuentos. En todas las versiones, cada cuento contiene anotaciones variadas que profundizan en la historia literaria y permiten una mejor comprensión del texto. Además, a partir de ellas se trabajan aspectos de diferente índole, lo que permite utilizar la lectura como hilo conductor del proceso de aprendizaje.

3. Marco metodológico

El estudio que nos ocupa se ha desarrollado dentro del marco de la investigación educativa. Dicha investigación se desarrolla en base a tres dimensiones clave: la dimensión ontológica, ocupada de investigar sobre las características de lo cognoscible; la dimensión metodológica, que estudia los procedimientos investigadores para conocer lo cognoscible; y la dimensión epistemológica, encargada de estudiar la relación entre el aprendiz, lo aprendido y cómo se ha aprendido (Albert, 2007). Esta última ha sido el punto de partida de nuestra investigación, que se ocupa de analizar los resultados de lo aprendido a partir de la forma de aprendizaje.

Las tres dimensiones señaladas anteriormente están directamente relacionadas con los paradigmas tradicionales del marco de la investigación educativa: el paradigma cuantitativo y el cualitativo. El primero, también conocido como positivista, racionalista y empírico-analítico, se caracteriza por analizar el mundo de forma independiente al investigador, partiendo de una medición de datos para su posterior generalización. Este paradigma ha sido ampliamente utilizado en el marco de la investigación educativa; sin embargo, en las últimas décadas, el paradigma cualitativo, también denominado interpretativo o humanista, ha ido cobrando importancia en este campo de la investigación. Este plantea el estudio de manera relativa al investigador y en él las acciones humanas y sociales son tenidas en cuenta (González Monteagudo, 2000). El paradigma cualitativo se caracteriza por relativizar las teorías con la sociedad en la que se investigan y sus valores, ya que la ciencia no es algo abstracto ni separado del mundo en el que ocurre.

Por último, en el marco de la investigación educativa, cabe destacar el papel del paradigma cualitativo, ya que la educación no constituye un hecho directamente observable, aislado del contexto en el que sucede, sino que guarda una relación directa con el marco social y cultural en el que se da, por ello la investigación cualitativa cobra una gran relevancia en este marco educativo, ya que la interpretación y el análisis de las diferentes acciones en el contexto que suceden es clave para este tipo de estudios (Albert, 2007). Por estas razones, la presente investigación se ha desarrollado dentro del paradigma de investigación cualitativa. Las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos han sido los propios de dicho paradigma, tales como los cuestionarios

previos y posteriores a la investigación, las entrevistas y la observación de la investigadora.

El análisis de los datos se ha llevado a cabo de manera descriptiva, sin buscar una generalización, sino el desarrollo del campo de estudio (Albert, 2007). Dentro del paradigma cualitativo, la investigación desarrollada ha seguido los patrones habitualmente establecidos, comenzando por la identificación de un problema, el establecimiento de una metodología desarrollada en un marco contextual concreto y por último un análisis descriptivo de los resultados en relación con las conductas de los sujetos participantes y el contexto (González Monteagudo, 2000).

En cuanto a la metodología de esta investigación, se ha aplicado la investigación-acción. Esta metodología, enmarcada en el paradigma cualitativo, se caracteriza por combinarla práctica y la teoría. Siguiendo a Cohen, Manion y Morrison (2011) la investigación-acción es típicamente aplicada en el campo de la investigación educativa, puesto que conjuga la resolución de un problema práctico dentro de un marco teórico aplicado. Sandín Esteban (2003) caracteriza esta metodología como una reflexión sistemática en la que participa el propio investigador. Albert (2007:223) establece los siguientes postulados sobre esta metodología:

- Se centra en la práctica educativa con la finalidad de mejorarla.
- Tiene un carácter más práctico que teórico.
- Las estrategias más características son de tipo etnográfico-cualitativo, como son las entrevistas, los diarios, la observación o las notas de campo).

Uno de los modelos recogidos por Albert (2007:225) es el modelo de Lewin que establece una “espiral dialéctica” entre la práctica –la acción– y la teoría –la reflexión. Este modelo es conocido como la *espiral de ciclos* (Figura 9) y establece cuatro etapas en el proceso de investigación:

1. La identificación de un problema práctico y la necesidad de un cambio en él.
2. Establecimiento de estrategias para llevar a cabo la investigación-acción.
3. Puesta en práctica de la acción.
4. Evaluación de los resultados y el efecto de la acción aplicada.

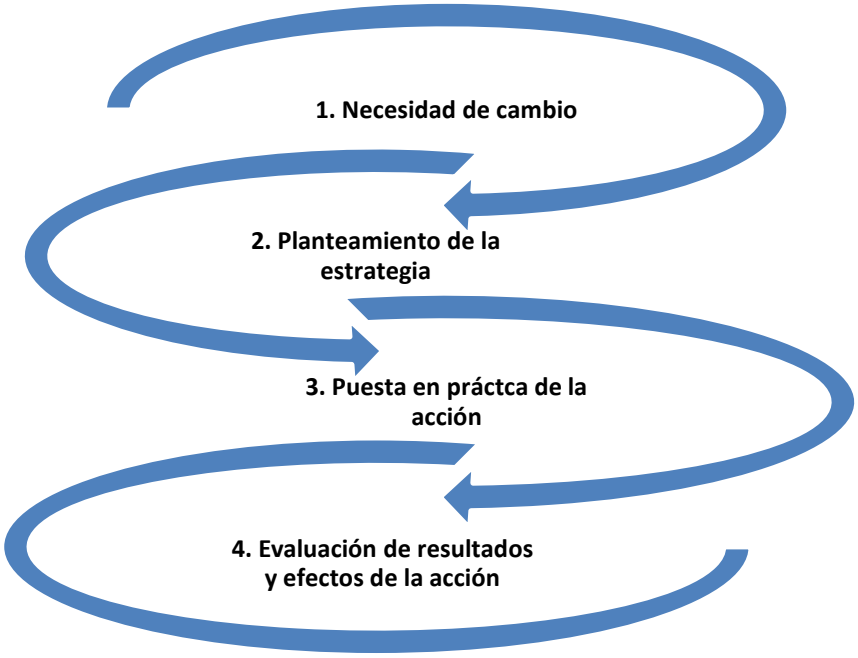


Figura 9. Espiral de ciclos de la investigación-acción de Lewin, adaptada de Albert (2007)

Puesto que el objetivo de la presente investigación no es llegar a ninguna generalización de datos cuantitativos, sino tratar de profundizar en el desarrollo del campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, en particular, en la efectividad de la aplicación de diferentes enfoques didácticos; este estudio ha seguido una metodología puramente cualitativa, combinando las herramientas de cuestionarios, entrevistas y observación de la investigadora. Además, los cuestionarios contaban con algunas preguntas de carácter cuantitativo, a fin de poder realizar un análisis más completo y contrastado de los datos cualitativos obtenidos.

En esta misma línea, cabe destacar que el aspecto de fiabilidad de la investigación cualitativa está estrechamente ligado con el proceso de triangulación en el que se contrastan diferentes aspectos de la investigación. La triangulación se define como una herramienta de confrontación y comparación (Rodríguez, Pozo & Gutiérrez, 2006, en Aguilar Gavira *et al.*, 2015). Dentro de los diferentes tipos de triangulación posibles, este estudio ha aplicado la triangulación de datos, que se caracteriza por utilizar diferentes métodos de recogida de la información del estudio para poder realizar una comparación posterior y analizar los datos a partir de la misma. En concreto, en este

estudio se llevó a cabo la triangulación espacial (Aguilar Gavira *et al.*, 2015), puesto que los datos fueron recogidos en diferentes sitios y se contrastaron posteriormente las coincidencias y diferencias dadas. Debido a las condiciones de la investigación actual, no fue posible realizar una triangulación temporal de los datos. El presente estudio se presta a ser la primera parte de una posible investigación futura en la que se recojan datos temporales para ser contrastados.

4. Participantes

En el presente estudio participaron 19 profesores de Inglés de Educación Secundaria Obligatoria que impartían docencia en la Comunidad de Madrid. Como requisito indispensable para la participación en el estudio, los docentes debían impartir clase a grupos de 1º o 2º ESO cuyo nivel se aproximara al nivel B1 del MCERL a fin de poder trabajar de forma adecuada el contenido de las lecturas del libro digital.

Los centros participantes presentaban diferentes perfiles a fin de enriquecer la muestra y obtener datos variados y realistas en cuanto a la realidad educativa de la Comunidad de Madrid. Para este fin, se seleccionaron centros públicos, privados y concertados de diferentes zonas de la comunidad. Algunos centros tenían programas bilingües integrados en sus enseñanzas y otros no. Además, cada docente seleccionó los grupos en los que implementar la herramienta.

Los docentes implementaron la herramienta en sus aulas en un plazo de diez semanas siempre adaptándola a sus necesidades contextuales y requisitos de cada centro. Así pues, algunos docentes optaron por utilizarla a lo largo de las semanas, de manera más extensiva, mientras que otros la implementaron de un modo intensivo, en un plazo corto de tiempo. Además, los docentes podían combinar la realización de tareas tanto en el aula como en casa, a fin de permitir una cierta independencia a los alumnos para fomentar el gusto por la lectura y su capacidad crítica personal.

5. Contexto de aplicación

La implementación de la herramienta se llevó a cabo en contextos educativos formales, es decir, en centros que impartían Educación Secundaria Obligatoria en el marco legislativo español durante el curso educativo 2020-2021. El marco legislativo educativo se rige por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 (en adelante LOMCE) que a su vez modifica la Ley Orgánica Educativa 2/2006 (en adelante LOE).

Dentro del marco de la Ley Orgánica de Educación, el currículo de las diferentes asignaturas es desarrollado por cada comunidad autónoma. En el caso de nuestro estudio, en la Comunidad de Madrid, el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se establece en el Decreto 48/2015. Además, los centros públicos que tienen implantado el Programa Bilingüe de la Comunidad imparten dos niveles de la asignatura de Inglés: el nivel de Programa, cuyo currículo está establecido en el Decreto 48/2015, y el nivel de Sección, en cuyo caso se impartirá el currículo de la asignatura de Inglés Avanzado, establecido en la Orden 2876/2018.

Partiendo de este marco legislativo de aplicación, se tuvieron en cuenta los diferentes bloques en los que se descomponen los contenidos del currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria para los tres primeros cursos. Dicho currículo se establece en cuatro bloques correspondientes a las habilidades lingüísticas:

- Comprensión de textos orales
- Producción de textos orales: expresión e interacción
- Comprensión de textos escritos
- Producción de textos escritos

Cada uno de los bloques mencionados, a su vez se subdivide en tres bloques que desarrollan aspectos de la lengua de mayor profundidad y en relación con cada una de las destrezas lingüísticas:

- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos
- Funciones comunicativas
- Aspectos paralingüísticos y paratextuales (aspectos pragmáticos)

Además, el currículo incluye unos contenidos lingüísticos específicos que se establecen en tres bloques:

- Funciones de la lengua y gramática
- Léxico
- Fonética

Para elaborar las actividades contrastivas se tomó como referencia el currículo establecido, anteriormente mencionado, con el objetivo de trabajar de forma transversal los contenidos a partir de una tipología de actividades completa y complementaria que explicaremos más adelante, en el apartado 7 de este capítulo.

Por otra parte, cabe destacar el contexto educativo en el que se implementó la herramienta. Como hemos señalado, en el estudio participaron un total de 19 docentes. Como se muestra en la Tabla 6, en total participaron diez centros educativos diferentes de la Comunidad de Madrid. Siete de los centros participantes eran de titularidad pública y tres de ellos de titularidad concertada. Los docentes participantes implementaron la herramienta en diferentes grupos de 1º y 2º de la ESO, en total la herramienta se implementó en 24 grupos diferentes; 14 grupos de 1º ESO y 10 de 2º ESO. Todos los grupos participantes contaban con un nivel de inglés en torno al B1 de MCERL.

TITULARIDAD	Nº centros	Nº de profesores	NIVEL	Nº grupos
Pública	7	15	1º ESO	14
Concertada	3	4	2º ESO	10
Total:	**10**	**19**		**24**

Tabla 6. Datos relativos a los centros participantes en la implementación de la herramienta

Esta variedad en la muestra recogida fue una característica importante para el estudio, ya que las realidades de los centros son muy diferentes y las condiciones, instalaciones y prestaciones de cada centro educativo pueden variar de forma considerable entre unos y otros. Por ello, los docentes conocían de antemano la herramienta y sabían que podían implementarla de forma libre, tanto dentro como fuera

del aula, en diferentes momentos de las sesiones y del curso, siempre dentro de los plazos establecidos para el estudio. El marco contextual requería únicamente que los alumnos estuvieran cursando 1º o 2º ESO y que tuvieran el nivel mínimo requerido (B1) para poder trabajar correctamente en contenido del material.

6. Instrumentos de medición

Para realizar el presente estudio, se utilizaron tres instrumentos de medición: cuestionarios, entrevistas personales y observación directa de la implementación de la herramienta. Al utilizar varios instrumentos de recogida de datos diferentes, se posibilitó la triangulación de los datos obtenidos para una obtención de datos más objetiva y contrastada.

6.1. Cuestionarios

6.1.1. Precuestionario

En primer lugar, se diseñó un primer cuestionario que se utilizaría como precuestionario al iniciar la participación en el estudio. Este cuestionario tenía como principal finalidad recabar información sobre los hábitos de lectura literaria y el tratamiento de la lengua materna en el aula de segundas lenguas. El cuestionario se elaboró a partir de los objetivos del estudio y las variantes de investigación del mismo.

En primer lugar, se establecieron las variables de la investigación que se querían tratar en esta fase previa a la implementación de la herramienta y a partir de ellas se elaboraró el cuestionario final:

1. Uso de la L1 en el aula de L2
2. Visión docente del uso de la L1 en el aula de L2
3. Conocimiento del enfoque contrastivo
4. Hábitos de lectura y lectura literaria y materiales que se utilizan
5. Uso o conocimiento de libros digitales enriquecidos
6. Uso de tecnologías digitales para la lectura literaria

Una vez establecidas las variables principales, se elaboró un banco de preguntas posibles, agrupadas en tres grandes temáticas que constituyeron las diferentes secciones del precuestionario: *I. Uso de la L1 mediante el enfoque contrastivo en el aula de L2; II. Lectura y literatura en el aula de L2 y III. Tecnología informática.*

Además, las secciones del cuestionario planteaban preguntas relacionadas con los objetivos propios establecidos en cada una de ellas, si bien se tuvo en cuenta que al tratarse de un estudio híbrido era necesario utilizar preguntas de recapitulación a fin de reconsiderar aspectos anteriores en secciones posteriores para poder valorar cómo se trataban desde diferentes perspectivas temáticas. Así pues, ciertas preguntas del cuestionario atendían a varios objetivos en sí mismas, como se puede observar en la Tabla 7.

Objetivo	Pregunta
1. Analizar la eficacia del enfoque didáctico contrastivo para el desarrollo de competencias lingüísticas en segundas lenguas. 1.1. Evaluar la eficacia del enfoque contrastivo en la mejora de las competencias lingüísticas formales en la segunda lengua. 1.2. Evaluar la eficacia del enfoque contrastivo en la mejora de la competencia pragmática y sociolingüística	1, 2 3, 4 5, 6 15
2. Estudiar el impacto de la lectura literaria en el aprendizaje de segundas lenguas. 2.1. Analizar los efectos de la lectura como hilo conductor de una experiencia didáctica. 2.2. Analizar las ventajas y limitaciones del uso del enfoque contrastivo en las estrategias de comprensión lectora.	7, 8 9, 10 11, 12 13, 14 15, 16
3. Explorar las ventajas y limitaciones del libro digital enriquecido como soporte didáctico para la mejora de una segunda lengua. 3.1. Evaluar la usabilidad del libro digital. 3.2. Analizar los efectos psicopedagógicos del uso del libro digital. 3.3. Explorar la ganancia cognitiva asociada a elementos de un entorno digital como la multimodalidad y el enriquecimiento textual.	17 18 19 20

Tabla 7. Relación de las preguntas del precuestionario y los objetivos del estudio

A continuación, se describe brevemente cada una de las secciones del cuestionario y se explica con mayor detalle cómo se organizó la información a lo largo del mismo. Como se puede observar, en comparación con la Tabla 1, cada una de las secciones incluía preguntas relacionadas con los objetivos y subobjetivos del estudio:

1. *Uso de la lengua materna mediante el enfoque contrastivo en el aula de L2*

Con el objetivo de analizar si los participantes conocían previamente el enfoque contrastivo y si lo habían utilizado en alguna de sus versiones con anterioridad, se plantearon en esta sección seis preguntas iniciales de tipología variada: respuesta cerrada, opción múltiple, escala de Likert y respuesta abierta en uno de los casos para ampliar la respuesta anterior. Con esta variedad de tipología de preguntas se pretendía obtener información objetiva y comparable para así lograr una mayor profundización en los resultados.

Se profundizó en la información sobre los hábitos de uso de la lengua materna en el aula de segundas lenguas, así como en el tipo de actividades y competencias más trabajadas habitualmente en las clases de Inglés. Cabe destacar que al principio de la sección, se hacía una aclaración sobre el término *enfoque contrastivo* a fin de delimitar y acortar el uso al contexto de la investigación.

2. *Lectura y literatura en el aula de L2*

Se plantearon nueve preguntas en torno a los hábitos de lectura y lectura literaria en L2, su frecuencia y tratamiento en el aula de segundas lenguas. También se realizaron preguntas relacionadas con los materiales de lectura literaria utilizados habitualmente y se preguntó a los docentes por su predisposición a utilizar materiales alternativos con actividades concretas y tratamiento de competencias comunicativas. En esta sección, las preguntas combinaban la respuesta cerrada, la respuesta múltiple y la escala de Likert a fin de obtener información concreta y comparable entre los participantes.

Cabe destacar que en esta sección la última pregunta recapitulaba información de la sección previa a fin de valorar la predisposición del docente hacia el

material del estudio. Se trataba de una pregunta que conjugaba información sobre el uso del enfoque contrastivo y la lectura literaria. La principal finalidad era preguntar al participante por el objeto de estudio que nos ocupaba: el libro digital enriquecido, y poder analizar su predisposición hacia él y el contenido que ofrecía.

3. *Tecnología informática*

Esta sección se compuso de cinco preguntas sobre el uso de las TIC para la lectura literaria en clase. Se recabó información sobre los hábitos y el uso de las tecnologías para la lectura literaria y se relacionaron estos con las principales aportaciones que podría tener el uso de la tecnología en el aula de L2 para la práctica de la lectura literaria.

Además, en este primer cuestionario se incluyó una sección final bajo el título "reflexión final" con el formato de pregunta abierta a fin de recabar información sobre las expectativas de los docentes sobre el material a implementar en el estudio.

En cuanto a la herramienta en la que se elaboraron los cuestionarios, se utilizó la herramienta *Formularios* de Google (*Google Forms*). Esta herramienta en línea proporcionaba plantillas de cuestionarios establecidas que facilitaban la elaboración de los mismos, además de ser elaborados directamente en línea lo que facilitaba su difusión. Por otra parte, la herramienta ofrecía una forma de recogida de datos sencilla, puesto que se genera una hoja de cálculo (*Excel*) descargable de forma automática. Esta característica fue una de las más condicionantes en su elección ya que permitía un análisis cómodo y práctico de los datos sin necesidad de manipularlos previamente al análisis.

Por otra parte, la herramienta Formularios de Google permitía una variedad amplia de tipos de preguntas, algo muy necesario para el planteamiento de los cuestionarios de esta investigación. Dentro de las posibilidades que la herramienta ofrecía, se utilizaron los siguientes tipos de preguntas:

- *Preguntas de respuesta cerrada*, que se utilizaron para recabar datos concretos en los que el participante debía elegir entre dos o más opciones proporcionadas por el cuestionario. Se utilizó este tipo de preguntas para

aspectos como el uso de las competencias comunicativas, el tipo de actividades lingüísticas utilizadas o los datos personales concretos.

- *Pregunta de selección múltiple*, utilizadas para cuestiones en las que el participante debía elegir varias opciones de una lista. En ciertas preguntas, el participante podía seleccionar tantas opciones de la lista como considerara; sin embargo, en otros casos, se delimitó el número de selecciones posibles a fin de facilitar el análisis de los datos cualitativos posterior.
- *Preguntas de escala de Likert*, en ellas los participantes debían indicar el grado de acuerdo o desacuerdo con la pregunta planteada o bien indicar el nivel de aplicabilidad o frecuencia de uso de una actividad o competencia concreta. Las escalas se planteaban de forma numérica (p.ej., de 1 a 6) y se acompañaban de una aclaración verbal en el enunciado (p.ej., 1 es la más frecuente y 6 la menos frecuente).
- *Preguntas de respuesta abierta*, que fueron las menos frecuentes ya que el cuestionario se planteó de forma muy concreta y las cuestiones trataban de ser limitadas a fin de recabar datos cualitativos suficientemente válidos para el estudio. Con estas preguntas se profundizaba en aspectos concretos, se ampliaba información de la pregunta anterior en caso de haber sido afirmativa o se permitía al participante aportar información nueva que no se había planteado a lo largo del cuestionario, como en el caso de la reflexión final.

6.1.2. Postcuestionario

Tras la implementación de la herramienta, los participantes debían cumplimentar un cuestionario posterior en el que se recababan datos sobre la experiencia docente. Para realizar este postcuestionario se utilizó la misma herramienta que en el cuestionario previo, Formularios de Google, y se elaboró combinando el mismo tipo de preguntas que en el anterior.

En primer lugar, se elaboraron una serie de variables posibles sobre las que después se generaron las secciones necesarias para el cuestionario:

1. Uso de la L1 para el aprendizaje de la L2 en el material implementado

2. Visión docente del funcionamiento del uso de la L1 para el aprendizaje de la L2 durante la implementación en el aula
3. Visión docente del uso del enfoque contrastivo en el material implementado
4. Aplicabilidad y repercusión del material implementado en relación con la lectura y la lectura literaria
5. Visión docente del uso del libro digital enriquecido y su repercusión en el aprendizaje de la L2
6. Aplicabilidad de las tecnologías digitales para la lectura literaria en L2

Puesto que la información recabada en este cuestionario posterior debía ser después contrastada y analizada en relación con los datos obtenidos en el cuestionario previo a la implementación, estas variables se crearon teniendo en cuenta las variables del cuestionario previo, como se puede observar en la Tabla 8:

VARIABLES PRECUESTIONARIO	VARIABLES POSTCUESTIONARIO
1. Uso de la L1 en el aula de L2	1. Uso de la L1 para el aprendizaje de la L2 en el material implementado
2. Visión docente del uso de la L1 en el aula de L2	2. Visión docente del funcionamiento del uso de la L1 para el aprendizaje de la L2 durante la implementación en el aula
3. Conocimiento del enfoque contrastivo	3. Visión docente del uso del enfoque contrastivo en el material implementado
4. Hábitos de lectura y lectura literaria y materiales que se utilizan	4. Aplicabilidad y repercusión del material implementado en relación con la lectura y la lectura literaria
5. Uso o conocimiento de libros digitales enriquecidos	5. Visión docente del uso del libro digital enriquecido y su repercusión en el aprendizaje de la L2
6. Uso de tecnologías digitales para la lectura literaria	6. Aplicabilidad de las tecnologías digitales para la lectura literaria en L2

Tabla 8. Relación de las variables del precuestionario y el postcuestionario

Tras elaborar las variables, se generaron las preguntas del cuestionario teniendo en cuenta en todo momento los objetivos y subobjetivos del estudio, como se muestra en la Tabla 9. Tanto las variables como las preguntas parten de los objetivos establecidos en la investigación y por tanto, están interrelacionados entre sí. Las variables permitieron una mayor concreción en la relación entre las preguntas del precuestionario y el postcuestionario y también entre estas y los objetivos previamente establecidos.

OBJETIVO	PREGUNTAS
1. Analizar la eficacia del enfoque didáctico contrastivo para el desarrollo de competencias lingüísticas en segundas lenguas.	**1**
	6
	5
1.1. Evaluar la eficacia del enfoque contrastivo en la mejora de las competencias lingüísticas formales en la segunda lengua.	**3**
	2
1.2. Evaluar la eficacia del enfoque contrastivo en la mejora de la	**4**
2. Estudiar el impacto de la lectura literaria en el aprendizaje de segundas lenguas.	**9**
	10
2.1. Analizar los efectos de la lectura como hilo conductor de una experiencia didáctica.	**11**
2.2. Analizar las ventajas y limitaciones del uso del enfoque contrastivo en las estrategias de comprensión lectora.	**12**
	13
3. Explorar las ventajas y limitaciones del libro digital enriquecido como soporte didáctico para la mejora de una segunda lengua.	**14**
	15
	16
3.1. Evaluar la usabilidad del libro digital.	**17**
3.2. Analizar los efectos psicopedagógicos del uso del libro digital.	**18**
	19
3.3. Explorar la ganancia cognitiva asociada a elementos de un entorno digital como la multimodalidad y el enriquecimiento textual.	

Tabla 9. Relación de las preguntas del postcuestionario y los objetivos

En este caso, el cuestionario se organizó en cinco secciones diferenciadas. Las tres secciones principales coincidían con las tres secciones incluidas en el cuestionario previo:

I. Uso de la lengua materna mediante el enfoque contrastivo en el aula de L2

II. Lectura y literatura en el aula de L2

III. Tecnología informática

Además, en este caso también se añadió una última sección llamada *Reflexión final*. La principal diferencia con las secciones del precuestionario, fue la primera parte en la que se incluía una sección de datos personales a fin de recabar la información personal necesaria de cada participante para poder elaborar los certificados de participación en el estudio, y una sección titulada *cuestiones previas*. Esta sección tenía como principal objetivo contextualizar la implementación de la herramienta en cada caso a fin de tener en cuenta las posibles variables de aplicación a la hora de analizar los datos. Se tuvieron en cuenta cinco posibles variables de implementación:

- Número de veces que se utilizó la herramienta en el aula
- Tiempo de la sesión dedicado a la implementación
- Momento de la sesión en que se implementó la herramienta
- Implementación únicamente dentro del aula o también fuera de ella

Además, se añadió una última pregunta abierta en esta sección en la que los participantes podían indicar algún aspecto mejorable en la implementación de la herramienta que pudiera resultar relevante para los resultados obtenidos.

En cuanto a las secciones principales del cuestionario, las relacionadas con las áreas temáticas de este estudio, se plantearon de la siguiente manera:

I. Uso de la lengua materna mediante el enfoque contrastivo en el aula de L2

En esta sección se incluyeron seis preguntas de tipo respuesta cerrada, escala de Likert y opción múltiple con la finalidad de obtener datos concretos sobre el uso de la lengua materna en el aula mediante el enfoque contrastivo utilizado en la herramienta. Además, se incluyó una pregunta final de respuesta abierta a fin de obtener una información más profunda sobre la perspectiva docente del enfoque contrastivo tras el uso de la herramienta.

II. Lectura y literatura en el aula de L2

A fin de analizar los resultados del uso de la herramienta en relación con la lectura literaria en L2, en esta sección se plantearon seis preguntas de opción múltiple, respuesta cerrada y dos de ellas de respuesta abierta. Con ello se recabó información relativa a la lectura en L2 mediante la herramienta del estudio y su repercusión en ciertos aspectos lingüísticos y las competencias comunicativas. En las preguntas de respuesta cerrada se incluyó la opción "otro" para permitir al participante dar la respuesta más ajustada posible en caso de que su opción no hubiera sido incluida entre las propuestas.

III. Tecnología informática

Se incluyeron siete preguntas en esta última sección que tenía como principal finalidad analizar los aspectos relativos al uso de las TIC de la herramienta y su repercusión tanto en la lectura literaria, como en el aprendizaje de la L2. Del mismo modo que las secciones anteriores, esta contaba con dos preguntas de respuesta abierta en las que los participantes podían indicar de manera más extensa y profundizada aquellos aspectos de relevancia para el estudio. El resto de preguntas fueron preguntas de respuesta cerrada y opción múltiple.

6.2. Entrevistas

Las entrevistas se realizaron tras la implementación de la herramienta y la cumplimentación del postcuestionario. En primer lugar, se seleccionó a cinco de los 19 profesores participantes en el estudio.

Para la selección de los docentes para las entrevistas se tuvo en cuenta una serie de parámetros a fin de que los datos obtenidos fueran una muestra representativa de la variedad de participantes, centros, cursos y niveles que habían completado los cuestionarios. Teniendo en cuenta los datos expuestos en el apartado 5 de este capítulo, la mayoría de centros participantes fueron centros públicos, por lo que cuatro de los docentes seleccionados habían implementado la herramienta en centros públicos y uno en un centro concertado. Además, se tuvo en cuenta que los participantes hubieran

trabajado con la herramienta en varios grupos, a fin de que la información cualitativa fuera más amplia y contrastada. En la Tabla 10 se muestran los datos de los perfiles de los docentes entrevistados.

DOCENTE	Nº GRUPOS	NIVEL	Nº VECES	FORMATO	TIC	TITULARIDAD
Docente 1	2	2º ESO	Más de 3	Clase	PC proyector	Público
Docente 2	1	1ºESO	Más de 3	Clase	PC proyector	Público
Docente 3	2	1º y 2ºESO	Más de 3	Clase y casa	Sala PC	Concertado
Docente 4	1	1ºESO	Más de 3	Clase	PC proyector	Publico
Docente 5	2	1º ESO	Más de 3	Clase y casa	PC proyector / sala PC	Público

Tabla 10. Datos de los docentes seleccionados para las entrevistas

Por otro lado, para la selección de los participantes entrevistados, también se tuvieron en cuenta las variables incluidas en el postcuestionario sobre las características de la implementación a fin de que hubiera una representación amplia de los diferentes formatos en los que se podía implementar la herramienta. Así pues, como también se muestra en la Tabla 5, se tuvieron en cuenta características como:

- El número de veces que se utilizó la herramienta en el aula
- El tiempo de la sesión dedicado a la implementación
- El momento de la sesión en que se implementó la herramienta
- Si la implementación se realizó únicamente dentro del aula o también fuera de ella

En lo que respecta a la elaboración de las entrevistas, estas fueron diseñadas en formato abierto, por tanto, se elaboró un guión semiestructurado que serviría para propiciar una conversación en la que se explicara la experiencia docente con la herramienta. La investigadora planteaba temáticas relacionadas con los objetivos de la investigación y el participante hablaba libremente de la experiencia que había tenido. Este formato, permitía recabar datos cualitativos menos dirigidos y seleccionados que en los cuestionarios, esto permitiría una triangulación de datos más completa y contrastada. A continuación, en la se muestra el guión de las entrevistas, que no se siguió en orden, ni de manera pormenorizada, sino que era una herramienta para dirigir

las entrevistas de manera abierta. En la Tabla 11, puede observarse la relación entre los objetivos del estudio y las preguntas planteadas:

PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA	OBJETIVO
PREGUNTA INICIAL: ¿Qué tal ha sido la experiencia de participar en un proyecto de investigación? ¿Qué tal la herramienta? ¿Ha cumplido las expectativas que tenías?	
- ¿Qué opinión te merece como docente el uso de la L1 en el aula de L2? - ¿Qué uso suele hacerse de la L1 en el aula? - ¿Qué opinión te merece el uso de la L1 que se plantea en este material? ¿Qué diferencias has encontrado con los materiales habituales? - ¿Utilizas la traducción en el aula de L2? ¿Con qué finalidad? - ¿Qué te ha parecido el uso de la traducción que plantean las actividades contrastivas en este material? - ¿Has podido ver algún efecto en el uso de la L1 reflejado en el aprendizaje de la L2 de tus alumnos? ¿Y en su forma de interactuar? ¿Se han mostrado más participativos o reflexivos ante la L2? - ¿Cuáles son las competencias que más se suelen trabajar mediante la lectura literaria en general? - ¿Qué competencias consideras que has podido trabajar más al utilizar este material? ¿Qué opinión te merece este uso de las competencias? ¿De qué manera se ha visto reflejado en el aprendizaje de L2 de tus alumnos?	**1. Analizar la eficacia del enfoque didáctico contrastivo para el desarrollo de competencias lingüísticas en segundas lenguas.** 1.1. Evaluar la eficacia del enfoque contrastivo en la mejora de las competencias lingüísticas formales en la segunda lengua. 1.2. Evaluar la eficacia del enfoque contrastivo en la mejora de la competencia pragmática y sociolingüística
- ¿Cuáles son los textos más frecuentes en clase de L2? - ¿Trabajan de igual manera los textos literarios y otros tipos de géneros textuales? ¿En qué aspectos se trabajan de forma similar y en cuáles diferente? - ¿Qué se suele trabajar habitualmente en los textos literarios de L2? ¿Qué similitudes o diferencias has encontrado con este material a	**2. Estudiar el impacto de la lectura literaria en el aprendizaje de segundas lenguas.** 2.1. Analizar los efectos de la lectura como hilo conductor de una experiencia didáctica.

este respecto? - ¿Qué opinión te merece la forma de trabajar la forma de trabajar la lectura literaria mediante el enfoque contrastivo? - ¿Has encontrado alguna influencia en el desarrollo de las competencias lingüística, pragmática y sociocultural? - ¿Cómo ves el uso de la L1 en las actividades de comprensión lectora de este material? ¿Qué efectos has encontrado en los alumnos o su aprendizaje?	2.2. Analizar las ventajas y limitaciones del uso del enfoque contrastivo en las estrategias de comprensión lectora.
- ¿Qué ventajas has encontrado al utilizar el libro digital frente a los materiales convencionales en papel? - ¿Cuáles han sido para ti las diferencias más relevantes de este material frente a los que utilizas habitualmente? - ¿Qué aspectos positivos y negativos has encontrado en la integración de las actividades en el propio material? - ¿Cómo han reaccionado los alumnos ante el material? ¿Cuál ha sido su actitud a la hora de trabajar con él? - ¿La integración de las actividades a lo largo de la lectura se ha visto reflejada de alguna manera en el aprendizaje de los alumnos y la comprensión del texto? - ¿Cuáles han sido las ventajas e inconvenientes a la hora de utilizar un material que integrara actividades de diferentes modalidades?	**3. Explorar las ventajas y limitaciones del libro digital enriquecido como soporte didáctico para la mejora de una segunda lengua.** 3.1. Evaluar la usabilidad del libro digital. 3.2. Analizar los efectos psicopedagógicos del uso del libro digital. 3.3. Explorar la ganancia cognitiva asociada a elementos de un entorno digital como la multimodalidad y el enriquecimiento textual.

Tabla 11. Relación de los objetivos del estudio y el guión de las entrevistas

Por último, cabe destacar que las entrevistas se llevaron a cabo de forma telemática utilizando la plataforma *Zoom* que permitía el uso de la videoconferencia y la grabación de la misma. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 20 y 25 minutos y en todas ellas se comenzó por preguntar al docente por un resumen general del uso de la herramienta y su participación en la investigación. Con este planteamiento, se conseguía una visión general de datos muy variados sobre el uso de la herramienta y la experiencia

docente de cada participante. A partir de ahí, se iban planteando las temáticas señaladas en el guión de la Tabla 6 a fin de cubrir todos los aspectos relevantes para el estudio.

6.3. Observación

La observación de la implementación de la herramienta se llevó a cabo en tres sesiones de tres grupos diferentes: dos grupos de 1º ESO y un grupo de 2ºESO. La observación fue realizada de manera directa por la investigadora, que no participó como docente en este estudio a fin de mantener la objetividad de la observación en todo momento.

Las sesiones de observación se llevaron a cabo durante la última semana de enero. Antes de la observación, se llevó a cabo una reunión con los docentes a fin de obtener información relevante sobre cada uno de los grupos y sobre la planificación de la implementación de la herramienta.

Para recabar los datos de las observaciones se utilizó el cuaderno de observación en el que se recogieron datos reseñables a lo largo de cada sesión. En todo momento se tuvieron en cuenta los objetivos y subobjetivos de la investigación a fin de recoger los datos relativos a los mismos de la forma más objetiva posible. En la Tabla 12, se recogen los datos relativos a la observación docente:

ÁREAS DE OBSERVACIÓN	OBJETIVO
- Efectos del uso contrastivo de la lengua materna en el aula de L2 - Influencia del enfoque didáctico contrastivo en el desarrollo de cada competencia comunicativa	1. Analizar la eficacia del enfoque didáctico contrastivo para el desarrollo de competencias lingüísticas en segundas lenguas. 1.3. Evaluar la eficacia del enfoque contrastivo en la mejora de las competencias lingüísticas formales en la segunda lengua. 1.4. Evaluar la eficacia del enfoque contrastivo en la mejora de la competencia pragmática y sociolingüística

	2. Estudiar el impacto de la lectura literaria en el aprendizaje de segundas lenguas.
- Efectividad de la lectura mediante el uso de textos paralelos y anotados en formato digital. - Lectura literaria como hilo conductor didáctico	2.1. Analizar los efectos de la lectura como hilo conductor de una experiencia didáctica. 2.2. Analizar las ventajas y limitaciones del uso del enfoque contrastivo en las estrategias de comprensión lectora.
	3. Explorar las ventajas y limitaciones del libro digital enriquecido como soporte didáctico para la mejora de una segunda lengua.
- Efectos psicopedagógicos del uso de la herramienta digital - Ganancia cognitiva de la L2 a partir de la multimodalidad y enriquecimiento de la herramienta digital - Usabilidad e implementación de la herramienta digital en un entorno formal de aprendizaje	3.1. Evaluar la usabilidad del libro digital. 3.2. Analizar los efectos psicopedagógicos del uso del libro digital. 3.3. Explorar la ganancia cognitiva asociada a elementos de un entorno digital como la multimodalidad y el enriquecimiento textual.

Tabla 12. Relación de las áreas de observación con los objetivos del estudio.

La observación se llevó a cabo en tres grupos diferentes de un mismo centro bilingüe en Madrid. Dos de los grupos eran del curso de 1º ESO y uno de 2º ESO. Los grupos de 1ºESO tenían un número de alumnos entre 15 y 18 alumnos, eran grupos heterogéneos con alumnos con un nivel de inglés entre el A2 y el B1. El grupo de 2ºESO era algo más numeroso, con 22 alumnos; se trataba de un grupo más homogéneo en el que los alumnos presentaban un nivel de inglés más uniforme entorno al B1 alto.

Las sesiones se llevaron a cabo durante las clases diarias de la asignatura *Primera Lengua Extranjera: Inglés*; en ellas se implementó la herramienta como actividad de lectura literaria de la evaluación durante toda la hora de clase.

Uno de los grupos de 1º ESO y el grupo de 2ºESO llevó a cabo la sesión en su aula de referencia por falta de disponibilidad de las aulas de ordenadores, por lo que la herramienta se proyectó en la pantalla del aula de forma común para todos los alumnos.

Por otra parte, un grupo de 1ºESO tuvo disponibilidad del aula de ordenadores y llevó a cabo la implementación de la herramienta en la misma. De esta manera, cada alumno tenía a su disposición un ordenador individual en el que podía seguir la lectura cómodamente.

7. Diseño de la herramienta contrastiva

En el este apartado se hará una amplia descripción de la herramienta contrastiva, núcleo del estudio que nos ocupa y principal elemento de esta investigación. Explicaremos la estructura de la misma, así como el proceso y la metodología que se siguió para su desarrollo.

7.1. Procedimiento del diseño de la herramienta contrastiva

El diseño de la herramienta contrastiva se llevó a cabo en el marco del proyecto eLITE, tomando como punto de partida las versiones monolingües que estaban siendo desarrolladas de forma sincrónica.

En primer lugar, se establecieron los elementos clave sobre los que se elaboraría la versión bilingüe. Esta versión contaría con el uso de las tecnologías como punto de partida, elemento compartido con las versiones monolingües del proyecto. Por otra parte, se utilizaría la lectura como hilo conductor de la experiencia de aprendizaje, para ello, a partir del contenido de la lectura, se establecieron objetivos didácticos concretos en relación con diferentes contenidos del currículo de Educación Secundaria. Por último, se elaboró el enfoque didáctico contrastivo, que integraba el uso de la lengua materna y la segunda lengua a partir del conocimiento explícito del alumno sobre su L1, como explicaremos a continuación. La Figura 10 recoge los tres elementos clave de la herramienta contrastiva. Cabe señalar que el enfoque didáctico contrastivo fue el elemento a partir del cual se elaboró el resto de

la herramienta en relación con el uso de las tecnologías y la literatura como hilo conductor del aprendizaje. Los tres elementos están interrelacionados en la herramienta de forma equilibrada, sin embargo, el enfoque didáctico contrastivo conlleva una prominencia especial ya que supone el elemento clave diferenciador de la herramienta frente a las versiones monolingües del cuento.

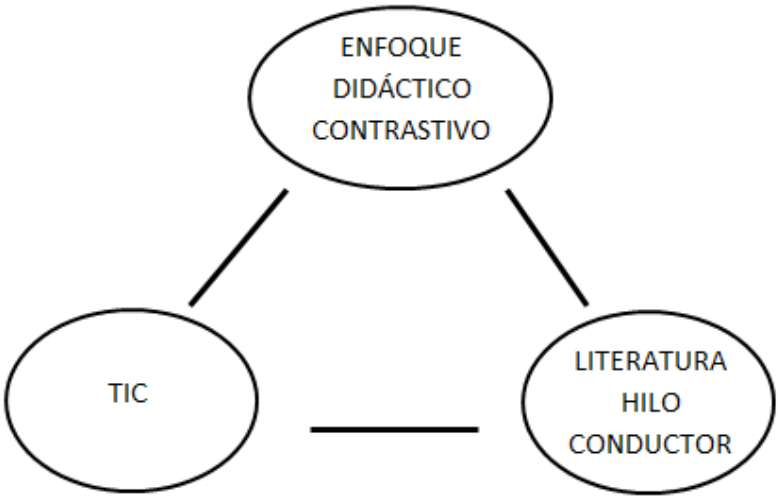


Figura 10. Estructura de la herramienta contrastiva

Para la elaboración del diseño, se establecieron tres fases. En primer lugar, se realizó un modelo de enfoque didáctico contrastivo a partir del cual se estableció el resto del diseño. Este modelo se tomó a partir de la combinación de dos elementos clave en todo el proceso, por un lado, las competencias establecidas en el proyecto eLITE para todos los cuentos, y por otro, las competencias comunicativas del MCERL (2001) junto con el concepto de mediación lingüística establecido por el MCERL (2018). Para la combinación de estos tres elementos, se estableció una estructura de interrelación de los mismos; partiendo de las competencias comunicativas, se estableció una relación directa con las competencias indicadas en el proyecto eLITE, que actuarían como elementos metodológicos en muchos casos a la hora de crear las actividades contrastivas. El concepto de mediación lingüística, actuaba en todo momento como elemento transversal y común a las diferentes actividades, como muestra la Figura 11.

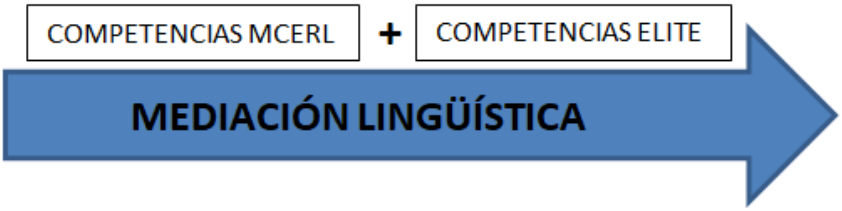


Figura 11. Metodología del diseño del enfoque contrastivo

Partiendo de la combinación de los elementos descritos, se delimitó el enfoque contrastivo, que integraba tanto la L1 como la L2 del alumno para desarrollar de forma consciente la segunda lengua. A continuación, se creó una tipología de actividades contrastivas y se diseñaron las mismas. Por último, se implementaron en la web del libro digital, como se muestra en la Figura 12:

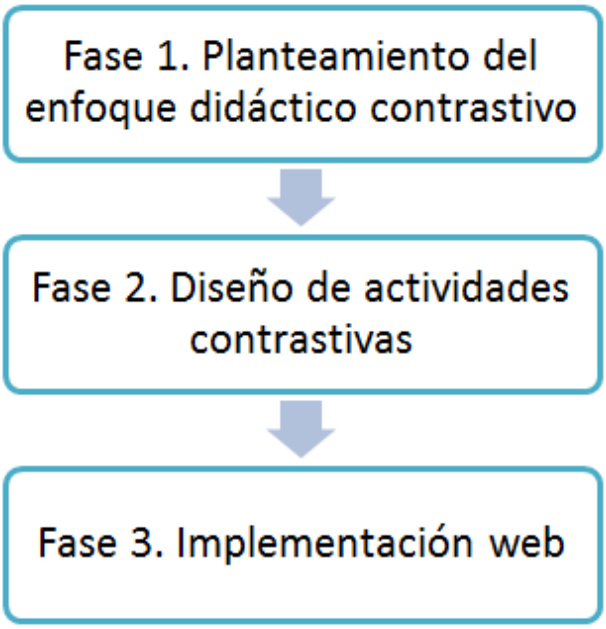


Figura 12. Proceso del diseño de la herramienta contrastiva

7.2. Estructura

Anteriormente en este capítulo hemos explicado las principales características de la herramienta digital completa en la que se enmarca este trabajo. En esta sección describiremos en detalle la herramienta contrastiva, que forma parte de la herramienta completa explicada en la Sección 2 de este capítulo. La herramienta digital *Calleja interactivo* (http://cuentoscalleja.com/) es un libro digital enriquecido conformado por tres versiones; dos versiones monolingües: inglés y español, y una versión bilingüe: inglés-español que es la que nos ocupa en este estudio.

Para la versión bilingüe, se desarrollaron cuatro cuentos completos de los dieciséis que tiene la colección. Estos cuatro cuentos fueron enriquecidos por la investigadora de este estudio para realizar el mismo, si bien ciertos elementos fueron desarrollados para el conjunto del libro, como el audio en ambas lenguas, realizado por el equipo de eLITE en colaboración con el CEMAV (UNED); así como la digitalización del texto traducido previamente en una experiencia de *crowd translation* llevada a cabo por el equipo de investigación ATLAS dentro del marco del proyecto eLITE. Además, se contó con la colaboración de un informático profesional que implementó las actividades creadas en formato HTML dentro de la herramienta digital. Para realizar el enriquecimiento bilingüe se seleccionaron cuatro cuentos:

- *Plaga de dragones (A Plague of Drangons)*
- *Una ciudad de libros (A City of Books)*
- *Veraneo estropeado (Spoilt Summer Holidays)*
- *En estado de sitio (Under Siege)*

Estos cuatro cuentos fueron seleccionados atendiendo a diferentes criterios tanto pedagógicos como de investigación. En primer lugar, se hizo un análisis de los contenidos que se trabajaban en los diferentes cuentos, considerando aspectos de los contenidos transversales más relevantes recogidos en el marco legislativo indicado en el apartado 5 de este capítulo. Asimismo, se tuvieron en cuenta las temáticas de fondo de cada uno de los cuentos y se trató de que estas pudieran guardar una cierta relación con momentos del curso académico, de manera que tuvieran una mayor cabida en el marco educativo. Así pues, se seleccionaron cuentos relacionados con temáticas como la Navidad o las vacaciones de verano, que trataban aspectos transversales como la

responsabilidad colectiva, el trato entre géneros, temas científicos o históricos, como la Leyenda de San Jorge, muy relacionada con la historia y cultura inglesas, o héroes históricos relacionados con las culturas de ambas lenguas, la Ilustración 11 recoge los cuentos de la versión bilingüe.

Ilustración 11.Imagen de los cuatro cuentos desarrollado en la versión bilingüe

La principal característica de la versión bilingüe es que en ella los textos aparecen de forma paralela en la pantalla en ambas lenguas: a la izquierda la versión en español y a la derecha la versión en inglés, como se puede observar en la Ilustración 12. Todas las actividades de dicha versión están dispuestas en el margen derecho de la versión inglesa. Este aspecto guarda relación con la finalidad de la versión bilingüe en sí misma, que tiene como objetivo ser utilizada en el ámbito de la enseñanza de la lengua inglesa como segunda lengua. Así pues, el enfoque didáctico contrastivo que se aplicó fomenta el uso del texto en inglés, si bien refiere de forma concreta el texto en castellano, todas las actividades se desarrollan a partir de la lengua inglesa.

Ilustración 12. Visión de los textos paralelos de la versión bilingüe

La versión bilingüe fue desarrollada mediante anotaciones contrastivas que trabajan la segunda lengua partiendo de los conocimientos explícitos previos que el lector tiene en su lengua materna, como se explica en el siguiente apartado. Como ya se ha mencionado previamente, el término *anotaciones*, utilizado en todo el libro digital, hace referencia a las actividades propuestas a lo largo del texto. Dichas anotaciones contienen todo tipo de actividades elaboradas a partir del contenido del texto. En las versiones monolingües, estas anotaciones incluyen también la definición de términos complicados y su explicación semántica y visual. En el caso de la versión bilingüe, las anotaciones no incluyen definiciones de términos complejos puesto que toda la versión se ha desarrollado con un enfoque didáctico contrastivo en el que se comparan ambos textos y se utiliza el conocimiento de la lengua materna para comprender el texto en la segunda lengua.

Como muestra la Ilustración 13, la herramienta contrastiva cuenta con diferentes funcionalidades. En primer lugar, todos los cuentos tienen una leyenda de los diferentes iconos de la herramienta. Además, se desarrolló una guía didáctica específica para cada uno de los cuentos. Por otro lado, el audio en cada lengua corresponde con la página mostrada y, de la misma manera que los textos, las pistas de audio están dispuesta de forma paralela. Para facilitar la usabilidad del lector, la herramienta cuenta también con una flecha a cada lado para pasar las páginas del cuento y con un indicador de progreso de la lectura en el que se indica el punto de la lectura en el que el lector se encuentra. Por último, como se ha señalado previamente, se puede observar que las actividades contrastivas se presentan siempre en el margen derecho de la versión en inglés, a fin de potenciar el uso de esta lengua y puesto que la principal finalidad de las mismas es el aprendizaje de la segunda lengua en todo caso.

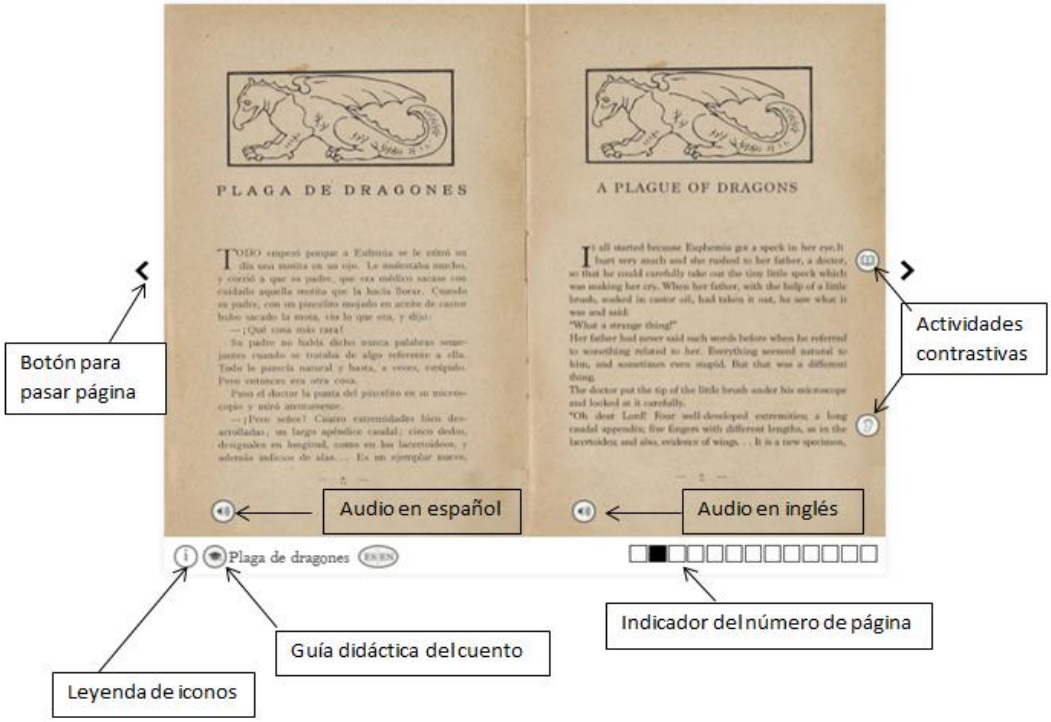


Ilustración 13. Botones de funcionamiento de la herramienta contrastiva

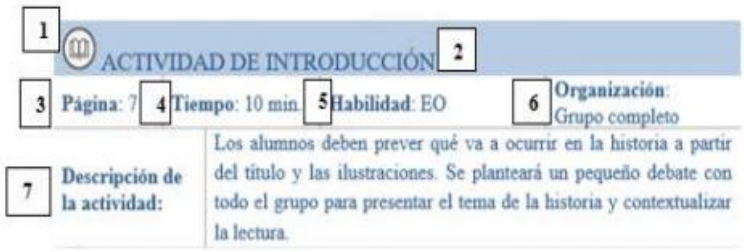
La leyenda de iconos se desarrolló de forma específica para la herramienta contrastiva, puesto que esta presentaba algunas características idiosincrásicas y diferentes a las versiones monolingües. En todo caso, se mantuvo una línea común con

las otras versiones y se conservaron todos los elementos similares. Como se puede observar en la Ilustración 14, por una parte, se incluyeron los diferentes tipos de actividades contrastivas: texto y contexto, vocabulario, comunicación, gramática, contexto y cultura, fonética e indagación gamificada. Además, se incluyó también el audio como elemento enriquecedor del texto, a fin de facilitar la navegación del lector y el manejo de la herramienta.

Ilustración 14. Muestra de la leyenda de iconos de la herramienta contrastiva

En cuanto a las guías didácticas incluidas en cada uno de los cuentos, estas fueron desarrolladas de forma individual para cada uno de ellos. La principal finalidad de dichas guías era orientar a los docentes para utilizar cada material de manera comprensiva y amplia. Las guías se elaboraron de forma contextualizada, es decir, se crearon para poder ser utilizadas en contextos formales de enseñanza, si bien pueden ser también aplicables a contextos informales. Así pues, cada una de las tablas presenta, en primer lugar, una introducción y una sinopsis del cuento en cuestión, a continuación se expone un apartado con el potencial didáctico que el contenido de cada cuento ofrece, teniendo en cuenta que los niveles educativos aplicables cubren un rango de los

primeros cursos de Educación Secundaria (1º y 2º ESO). Asímismo, se incluye un apartado de limitaciones de la lectura en el que se señalan aspectos relevantes para la gestión de la misma en el aula. Finalmente, se presenta una propuesta didáctica que cuenta con tres posibles sesiones en las que se secuencian las actividades del cuento para poder aprovechar la lectura contrastiva de manera efectiva en las sesiones estándar de 50 -55 minutos. La propuesta didáctica cubre los diferentes elementos propios de una programación de aula, a fin de que el docente pueda encontrar en ella un recurso familiar y aplicable al contexto didáctico.



1. Icono de la anotación en el cuento que indica el objetivo de la actividad.
2. Tipo de actividad desde el punto de vista metodológico.
3. Página del cuento donde se encuentra la anotación.
4. Tiempo estimado para realizar la actividad.
5. Habilidad lingüística que se trabaja con la actividad: *Comprensión oral: CO; Comprensión escrita: CE; Expresión oral: EO; Expresión escrita: EE.*
6. Propuesta de organización de los alumnos para la realización la actividad.

Indicaciones sobre la actividad para el docente.

Ilustración 15. Muestra de la propuesta didáctica de las guías docentes.

Como muestra la Ilustración 15, en primer lugar, se identifica el tipo de actividad y se localiza en el cuento indicando la página. Se plantea un tiempo estimado de duración de cada actividad y las destrezas lingüísticas que se trabajan mediante la misma. También se propone una organización de aula posible (individual, parejas, grupos o grupo completo) y por último, se incluye una breve descripción de la actividad en la que se dan las instrucciones sobre cómo aplicarla. Puesto que cada uno de los cuentos contrastivos presenta quince actividades, estas se organizan siempre en tres sesiones de

cinco actividades cada una, a fin de dar una estructura consistente de trabajo a los docentes y establecer un formato con el que puedan trabajar de manera habitual.

7.3. Contenido: actividades y tipología

Las actividades contrastivas desarrolladas para el enriquecimiento del cuento digital, siguieron la metodología expuesta anteriormente y se elaboraron teniendo en cuenta el marco legislativo actual para la asignatura de *Inglés* en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, así como las competencias delimitadas por el proyecto eLITE para la elaboración de todo el libro digital enriquecido. Estas actividades, ya mencionadas en la Sección 2 de este capítulo incluían: actividades de gramática, vocabulario, comunicación, contexto y cultura y fonética. Además, se incluían otras actividades de texto y contexto para situar al lector y de indagación gamificada para extender el contenido trabajado en la lectura.

A fin de que las actividades contrastivas planteadas integraran las subcompetencias comunicativas del MCERL (2001), se estableció una correspondencia directa entre ambas, indicando prototipos generales de cada tipo de actividad contrastiva, como se muestra en la Tabla 13. Cada una de las actividades contrastivas guarda una relación directa con alguna de las subcompetencias comunicativas del MCERL (2001) y a su vez, están directamente relacionadas con las competencias de eLITE mediante el uso de metodologías activas aplicadas a cada una de ellas. Todos los tipos e actividades se trabajaban en todos los cuentos contrastivos de manera equilibrada, a fin de seguir siempre una forma de trabajo que facilitara tanto la lectura como el desarrollo de los contenidos a partir de esta.

		SUBCOMPETENCIAS COMUNICATIVAS MCERL		
		C. LINGÜÍTICA	C. SOCIOLINGÜÍSTICA	C. PRAGMÁTICA
ACTIVIDADES CONTRASTIVAS	VOCABULARIO	Buscar posibles significados de una palabra según el contexto. (Misma palabra en diferentes contextos en el cuento).		Cognados y falsos cognados. Análisis de palabras diferentes en una lengua traducidas por la misma en la otra lengua.
	COMUNICACIÓN		Entonación y expresión de emociones (enfado, sorpresa, etc.)	Traducir fragmentos de la historia y comparar.
	FONÉTICA	Comparar fonemas de ambas lenguas. Análisis de pronunciación de letras en cada lengua.		
	GRAMÁTICA	Contrastar aspectos gramaticales en cada una de las lenguas.		Contrastar usos de estructuras gramaticales en función del contexto.
	CONTEXTO Y CULTURA		Términos culturales. Traducción y análisis de expresiones idiomáticas.	Análisis del tratamiento.

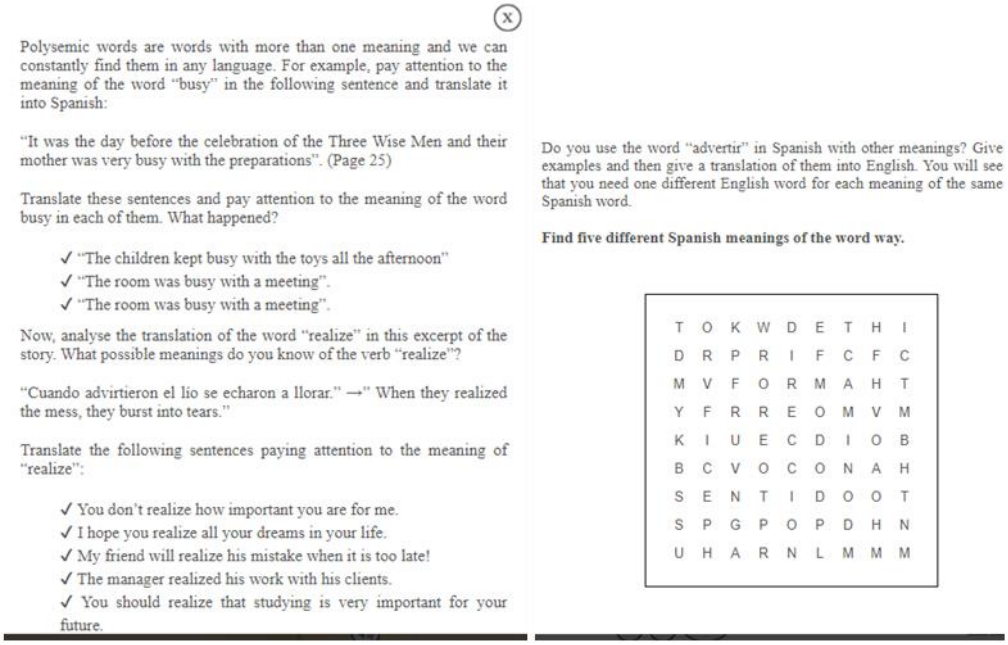
Tabla 13. Correspondencia de actividades contrastivas y subcompetencias del MCERL (2001).

En primer lugar, las actividades de *texto y contexto* se presentaban al principio del cuento y tenían por principal finalidad enmarcar el contexto cultural de la lectura y la temática de la misma. Por lo general, estas actividades planteaban cuestiones abiertas sobre las que el lector debía reflexionar antes de comenzar a leer, proponían debates sobre contrastes culturales actuales, comparando diferentes lugares y sus culturas; asimismo, se ponían en relación con aspectos diacrónicos que establecerían temas clave del contexto de la lectura, como puede verse en la Ilustración 16.

✓ How do you normally spend your summer holidays?
✓ Is it the typical way of going on holidays in your country?
✓ What other activities do people do on holidays in your country?
✓ Is it summer in every country in the months of June, July and August?
✓ Do you know how people in other countries spend their summer holidays?
✓ How long are summer holidays for students in the United Kingdom, Ireland or the United States? Compare these aspects among the different countries.
✓ How did your parents and grandparents spend their holidays when they were young?
✓ Where did they go? How did they spend their time? How did they travel to their destination?

Ilustración 16. Ejemplo de actividad de texto y contexto.

Las actividades de *vocabulario* tenían por objetivo principal la adquisición de nuevo léxico en la segunda lengua en cualquiera de sus versiones, es decir, se pretendía que el lector comprendiera términos nuevos que no había utilizado previamente, pero también que se comprendieran nuevos usos y acepciones de términos utilizados con frecuencia en contextos nuevos. En estas actividades se trabajaba de forma contrastiva la comprensión de significados de una palabra a partir del contexto, por ejemplo, mediante la comparación con el texto paralelo en castellano. Por otra parte, se trabajaban los cognados y falsos cognados mediante la traducción de ejemplos con diferentes contextos. Esto hacía al lector reflexionar sobre las diferentes acepciones del término y sus similitudes y diferencias con aquellos parecidos en su lengua materna. Además, mediante las actividades de *vocabulario* se introducían conceptos como la polisemia desde un punto de vista contrastivo, es decir, se trabajaban las acepciones de un término en ambas lenguas analizando las múltiples formas de traducir una palabra a otra lengua en función de su significado, como muestra la Ilustración 17.



(x)

Polysemic words are words with more than one meaning and we can constantly find them in any language. For example, pay attention to the meaning of the word "busy" in the following sentence and translate it into Spanish:

"It was the day before the celebration of the Three Wise Men and their mother was very busy with the preparations". (Page 25)

Translate these sentences and pay attention to the meaning of the word busy in each of them. What happened?

✓ "The children kept busy with the toys all the afternoon"
✓ "The room was busy with a meeting".
✓ "The room was busy with a meeting".

Now, analyse the translation of the word "realize" in this excerpt of the story. What possible meanings do you know of the verb "realize"?

"Cuando advirtieron el lío se echaron a llorar." →" When they realized the mess, they burst into tears."

Translate the following sentences paying attention to the meaning of "realize":

✓ You don't realize how important you are for me.
✓ I hope you realize all your dreams in your life.
✓ My friend will realize his mistake when it is too late!
✓ The manager realized his work with his clients.
✓ You should realize that studying is very important for your future.

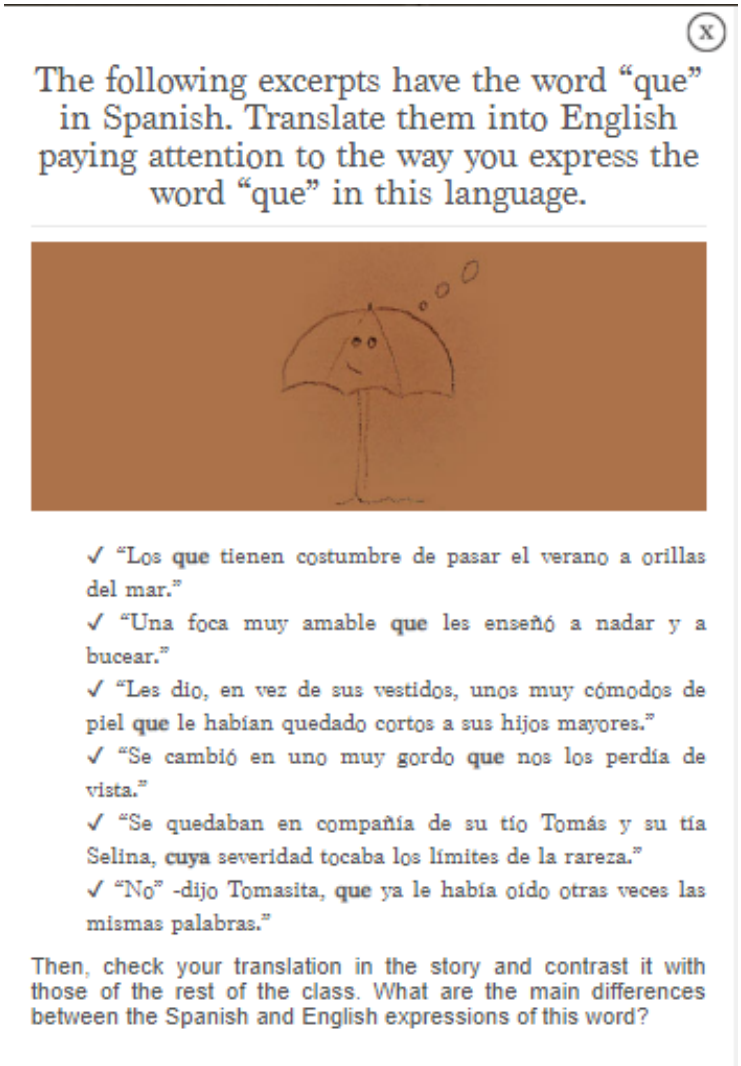
Do you use the word "advertir" in Spanish with other meanings? Give examples and then give a translation of them into English. You will see that you need one different English word for each meaning of the same Spanish word.

Find five different Spanish meanings of the word way.

T	O	K	W	D	E	T	H	I
D	R	P	R	I	F	C	F	C
M	V	F	O	R	M	A	H	T
Y	F	R	R	E	O	M	V	M
K	I	U	E	C	D	I	O	B
B	C	V	O	C	O	N	A	H
S	E	N	T	I	D	O	O	T
S	P	G	P	O	P	D	H	N
U	H	A	R	N	L	M	M	M

Ilustración 17. Ejemplo de actividad de vocabulario.

Las actividades de *gramática* proponían análisis de estructuras gramaticales concretas de manera comparada entre ambas lenguas en función del contexto y el uso que se diera de cada estructura en cada situación. Por lo general, planteaban una comparación explícita de las estructuras paralelas en ambas lenguas a partir de los textos paralelos de los cuentos. Esto permitía al docente trabajar de manera activa e integrada aquellos aspectos gramaticales necesarios para el conocimiento de la L2 por parte de los alumnos y al tiempo, trabajar la lectura en profundidad, utilizando siempre los conocimientos previos de la L1 de los alumnos, como muestra la Ilustración 18.



The following excerpts have the word "que" in Spanish. Translate them into English paying attention to the way you express the word "que" in this language.

✓ "Los **que** tienen costumbre de pasar el verano a orillas del mar."

✓ "Una foca muy amable **que** les enseñó a nadar y a bucear."

✓ "Les dio, en vez de sus vestidos, unos muy cómodos de piel **que** le habían quedado cortos a sus hijos mayores."

✓ "Se cambió en uno muy gordo **que** nos los perdía de vista."

✓ "Se quedaban en compañía de su tío Tomás y su tía Selina, **cuya** severidad tocaba los límites de la rareza."

✓ "No" -dijo Tomasita, **que** ya le había oído otras veces las mismas palabras."

Then, check your translation in the story and contrast it with those of the rest of the class. What are the main differences between the Spanish and English expressions of this word?

Ilustración 18. Ejemplo de actividad de gramática.

Las actividades de *Comunicación* trabajaban aspectos relacionados con la forma de comunicarse en cada una de las lenguas de manera comparada. Se trabajaban aspectos como la entonación de los diferentes tipos de oraciones en cada lengua (afirmativa, negativa, interrogativa y exclamativa), así como la expresión de emociones mediante la entonación. Las actividades planteaban la comparación de fragmentos concretos de los cuentos en ambas lenguas tanto de forma escrita como oral y proponían además, una reflexión diacrónica sobre el uso de la lengua en la actualidad con relación a la expresión lingüística y la entonación en ambas lengua (Ilustración 19).

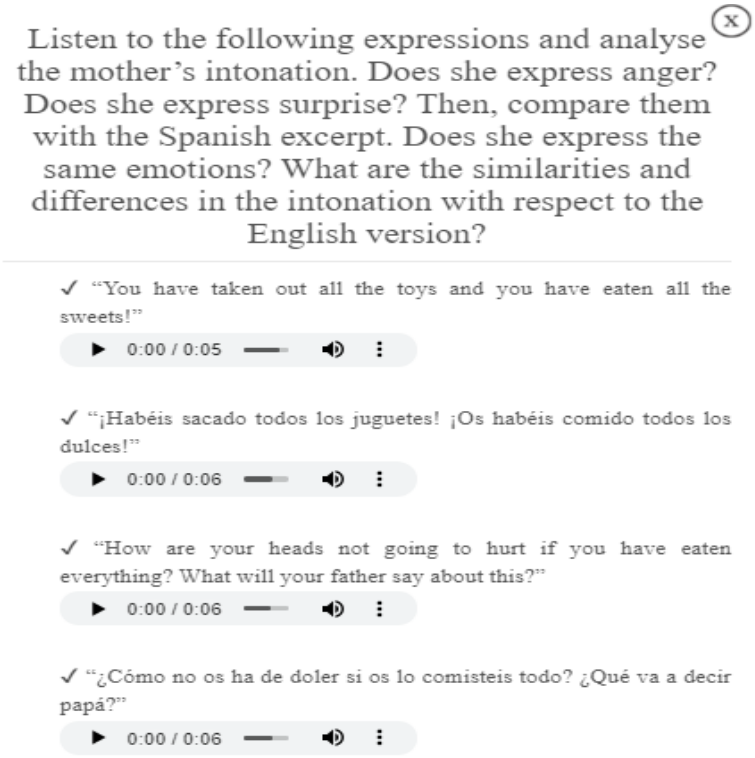


Ilustración 19. Ejemplo de actividad de comunicación.

Las actividades de *contexto y cultura* tenían por objetivo principal la adquisición de aquellos aspectos idiomáticos y culturales característicos de cada lengua. Estas actividades proponían trabajar aquellos elementos culturales clave para la comprensión de la historia literaria que guardaran una relación relevante con la cultura de la lengua, así por ejemplo, estas actividades trabajaban la figura de San Jorge en una de las historias o los Reyes Magos y el roscón de Reyes en otra de ellas. Mediante estos elementos culturales, se planteaba una comparativa cultural para buscar elementos equivalentes en la cultura de la otra lengua o valorar cómo transmitirlos en caso de no encontrar elementos parecidos. Además, estas actividades trabajaban ciertas expresiones idiomáticas estrechamente ligadas a la cultura de la lengua, así como el uso del tratamiento tanto en inglés como en castellano, siempre de manera comparada, como muestra la Ilustración 20.

Translate the following expressions into English. Then compare them with the Spanish version of the story. Are they similar to your translation? Explain their meaning in English using your own words.

- "Cuanto estaba en su mano" (Page 10)
- "Con la lengua fuera" (Page 13)
- "¡Si no os hubieseis metido en lo que no os importaba!" (Page 16)

Ilustración 20. Ejemplo de actividad de contexto y cultura.

Las actividades de fonética planteaban el estudio contrastivo de los fonemas de la segunda lengua, el inglés, a partir de los fonemas de la lengua materna, el castellano. Estas actividades ponían el foco en la pronunciación de fonemas concretos en ambas lenguas, así como en la producción de sonidos a partir de un grafema. A fin de que la actividad tuviera un enfoque lo más contrastivo posible, se comparaban también las formas de pronunciación de grafemas concretos, principalmente vocales, y sus similitudes y diferencias entre ambas lenguas, como muestra la Ilustración 21.

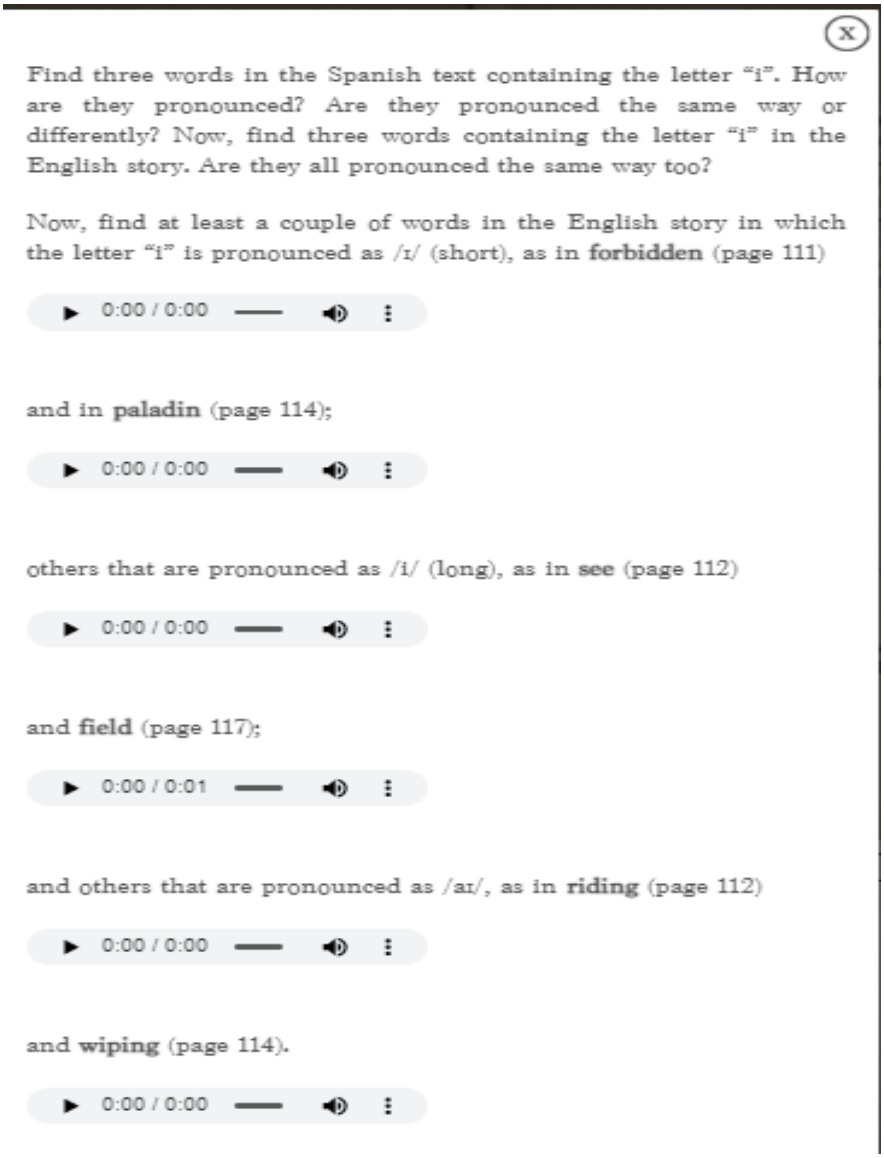
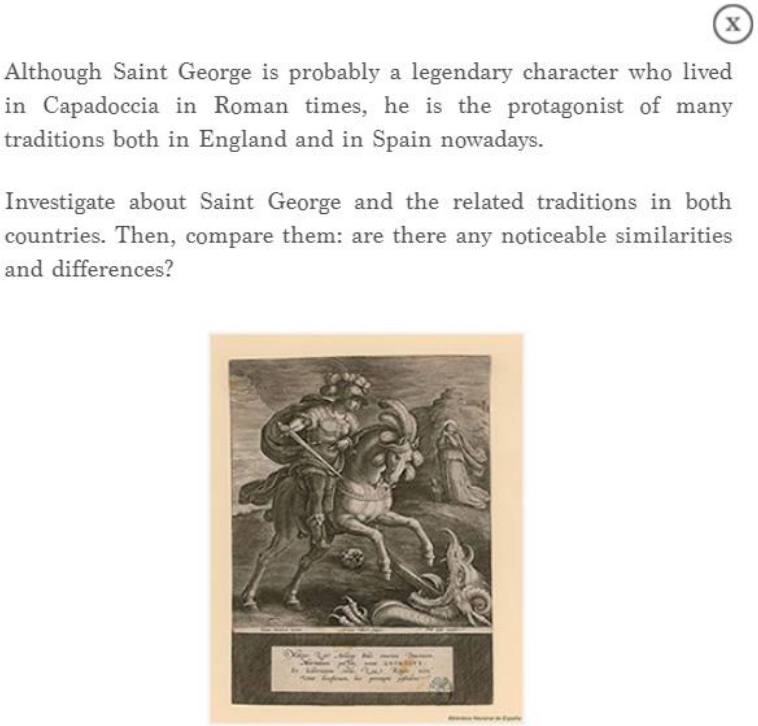


Ilustración 21. Ejemplo de actividad de fonética.

Las actividades de indagación gamificada se proponían como actividades de extensión de los contenidos trabajados a lo largo de la historia literaria. Estas actividades tenían un planteamiento lúdico de aspectos contrastivos que permitían al lector profundizar en la lectura. Estas actividades englobaban aspectos generales de todas las actividades contrastivas citadas anteriormente, su principal finalidad era servir como complemento y extensión y facilitar el uso de la herramienta a los docentes. Así, la *indagación gamificada* puede incluir aspectos culturales y de contexto, de comunicación, de vocabulario o gramática. Por lo general, en estas actividades, se piden al lector que investigue o cree algo, a fin de hacer al lector tomar partido en la historia

literaria y centrar el aprendizaje en el alumno. La Ilustración 22 muestra un ejemplo de actividad de *indagación gamificada* en la que se trabajan aspectos del contexto y la cultura de la lectura.


X

Although Saint George is probably a legendary character who lived in Capadoccia in Roman times, he is the protagonist of many traditions both in England and in Spain nowadays.

Investigate about Saint George and the related traditions in both countries. Then, compare them: are there any noticeable similarities and differences?

Ilustración 22. Ejemplo de actividad de indagación gamificada.

Todas las actividades fueron creadas de forma equilibrada en los cuatro cuentos de la versión contrastiva. Cada uno de los cuentos de la versión bilingüe contenía todos los tipos de actividades contrastivas, y además, se trató de dar un equilibrio a todas ellas entre los cuatro cuentos a fin de que se trabajaran las diferentes actividades de manera homogénea. Hemos de tener en cuenta que el contenido de cada una de las historias permitía la creación de diferentes tipos de actividades, así como el trabajo de contenidos distintos, por ello, no fue una labor sencilla y en algún caso, puede observarse una cierta variación en la estructura de las actividades, si bien estas han sido repartidas de la forma más equilibrada posible entre los cuatro cuentos.

La Tabla 14 muestra un resumen de todas las actividades elaboradas en la herramienta contrastiva, clasificadas por su tipología y por cada cuento. Las actividades se indican en función de las propuestas didácticas que se elaboraron para cada uno de los cuentos contrastivos; así puede observarse que cada actividad se denomina según la

sesión (S1; S2; S2) y el orden de la actividad según la secuenciación de la propuesta didáctica (A1, A2, A3…).

CUENTO	VOCABULARIO	GRAMÁTICA	COMUNICACIÓN	FONÉTICA	CONTEXTO Y CULTURA	TEXTO Y CONTEXTO	INDAGACIÓN GAMIFICADA
UNA CIUDAD DE LIBROS		S1. A3	S1.A4	S1.A2	S1.A5	S1.A1	S1. A5
	S2. A1 S2. A2 S2.A5	S2.A3 S2. A4					S2.A5
			S3.A1 S3.A3 S3.A5	S3.A4	S3.A2		S3.A5
VERANEO ESTROPEADO		S1. A3 S1. A4		S1.A2	S1.A5	S1.A1	S1.A5
	S2. A3	S2.A2	S2.A1 S2. A4		S2.A5		S2.A5
	S3.A2	S3.A1	S3.A5	S3.A4	S3.A3		S3.A5
EN ESTADO DE SITIO	S1.A3 S1.A4 S1.A5			S1.A2		S1.A1	S1.A5
		S2.A1 S2.A2			S2.A3 S2.A4 S2.A5		S2.A5
		S3.A2	S3.A1 S3.A3	S3.A5	S3.A4		S3.A5
PLAGA DE DRAGONES	S1.A3		S1.A4	S1.A2		S1.A1	S1.A5
	S2.A4	S2.A2 S2.A3	S2.A1				S2.A5
		S3.A2		S3.A3	S3.A1		S3.A5

Tabla 14. Equilibrio de las actividades contrastivas a lo largo de los cuatro cuentos.

CAPÍTULO 5.
Discusión de los resultados obtenidos

1. Desarrollo de la investigación: pilotaje de la herramienta

Una vez creada la herramienta contrastiva, como se ha presentado en las secciones previas, se planteó su implementación en las aulas de Secundaria. Para el desarrollo de la investigación, el pilotaje de la herramienta contrastiva se estableció en tres fases:

Fase 1: Contacto y registro de docentes participantes.

Fase 2: Precuestionario, implementación y observación por parte de la investigadora.

Fase 3: Postcuestionario y entrevistas a docentes participantes.

FASE 1:

En primer lugar, se realizó la captación de profesores participantes, que fueron contactados mediante la difusión de email a diferentes centros educativos (Anexo I). En un primer email de contacto, se hacía una breve presentación general de la herramienta literaria digital y se explicaba, en rasgos generales, en qué consistiría la participación en la investigación. Además, se informaba de que los docentes participantes obtendrían un certificado oficial de participación en el proyecto de investigación docente y tendrían acceso a la herramienta durante el resto del curso académico. Aquellos docentes interesados, se registraron en el formulario de inscripción indicado en el email. Dicho formulario se creó mediante la herramienta Formularios de Google y se utilizó para recabar los datos de los participantes interesados.

FASE 2:

Una vez realizado el proceso de inscripción, los participantes registrados, recibieron el email de lanzamiento de la investigación (Anexo II). En este email se daban las instrucciones para la implementación de la herramienta, se indicaban los plazos del estudio y se daba acceso al libro digital. Además, antes de comenzar la implementación, los docentes debían completar el precuestionario al que también se les daba acceso.

La implementación de la herramienta podía hacerse de forma libre para los docentes; su utilización debía adaptarse a las circunstancias de sus grupos de clase, así como al momento del curso en el que decidieran utilizarla, siempre dentro de los plazos establecidos por la investigación (un total de diez semanas). Cabe señalar que el plazo inicial de uso de la herramienta fue extendido durante dos semanas adicionales, puesto

que el calendario habitual del curso académico se vio alterado a principios de enero de 2021 debido a inclemencias climáticas y esto afectó al periodo de implementación de la herramienta en las aulas. Por tanto, a fin de que el estudio mantuviera su planificación inicial, el periodo de implementación se extendió durante dos semanas.

En las semanas de implementación de la herramienta en los centros, la investigadora realizó también la observación directa de la implementación en tres grupos diferentes de un mismo centro educativo. Dicha observación tenía como principal objetivo la recogida de datos descriptivos de la implementación en las aulas a fin de poder utilizar los datos recabados de forma contrastada con los datos recogidos mediante el resto de herramientas en el proceso de triangulación.

FASE 3:

Una vez transcurridas las diez semanas de implementación de la herramienta, los participantes cumplimentaron el postcuestionario. Una vez cumplimentado, se enviaron los certificados de participación docente en la investigación como reconocimiento por su colaboración.

Por otra parte, durante las semanas posteriores a la implementación, una vez cerrados los postcuestionarios, se realizaron las entrevistas a los docentes participantes. Tras la selección realizada, explicada en la sección 5 de este capítulo, se contactó personalmente con ellos y se estableció el día y hora de la entrevista. Como ya se ha mencionado, estas se realizaron de forma telemática mediante la herramienta Zoom que permitía grabar la videollamada de la entrevista para su posterior análisis. Con la realización de las entrevistas, concluyó el pilotaje de la herramienta y se continuó con el análisis de los datos que se expone en la siguiente sección de este capítulo.

2. Análisis de resultados

En esta sección se exponen los resultados recogidos mediante las herramientas descritas previamente en este apartado. En primer lugar, se expondrán los datos recogidos con anterioridad a la implementación de la herramienta contrastiva en las aulas mediante un precuestionario; a continuación, expondremos los datos recogidos

tras la experimentación de la herramienta mediante el postcuestionario. En tercer lugar, se presentarán las principales conclusiones de los cuestionarios, seguidas de las entrevistas y la observación.

2.1. Precuestionario a los docentes participantes

Una vez seleccionados los participantes, se envió el precuestionario mediante correo electrónico con el acceso directo a la herramienta desarrollada en Formularios de Google. El correo incluía, además, un mensaje explicativo con el calendario de las fases del experimento y las intervenciones que los participantes debían ir haciendo. Este primer cuestionario debía ser cumplimentado en una plazo de dos semanas a principios del mes de diciembre de 2020.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos a partir de este precuestionario que, como ya se ha explicado previamente, tenía como objetivo principal conocer los hábitos de trabajo en las aulas de segundas lenguas en torno al uso de la lengua materna y la lectura literaria, así como la predisposición docente hacia estos dos aspectos y el conocimiento de los mismos.

I. El uso de la lengua materna en el aula de segundas lenguas

En primer lugar, se observó que el uso de la lengua materna desde un enfoque didáctico-contrastivo se daba de manera muy puntual en un 63,2 % de los casos. Tan solo un 5,2% de los participantes decían utilizar con frecuencia la L1 de manera reflexiva. Algunos participantes señalaron que hacían una traducción a la lengua materna “cuando el cruce del aspecto cultural de la lengua dificulta su comprensión” o bien “en ejercicios con los *idioms* o expresiones hechas en inglés, se traduce el significado al español para que los alumnos entiendan mejor estas expresiones”. Por su parte, el 31,6% de los docentes indicó utilizar la L1 como andamiaje en sus aulas con frecuencia; sin embargo, en ninguno de estos casos se hacía uso del enfoque didáctico contrastivo, ya que no se utilizaba la lengua desde un punto de vista reflexivo, ni tampoco se utilizaba el conocimiento previo de manera explícita para aprender aspectos de la segunda lengua, como se muestra en la Tabla 15.

Uso del conocimiento explícito de la L1 en el aula de L2	**Porcentaje**
Siempre	5,1%
A menudo	31,6%
En ocasiones	63,2%
Nunca	0%

Tabla 15. Uso del enfoque didáctico contrastivo en el aula de L2

En esta misma línea de investigación, se preguntó también a los participantes por el tipo de actividades que implementarían en su aula mediante el enfoque didáctico-contrastivo. Como se expone en la Tabla 16, los participantes se mostraron dispuestos a utilizarlo en aspectos principalmente de índole sociocultural (94, 7%), con actividades como trabajar con los equivalentes de refranes en ambas lenguas y analizar las implicaciones culturales de los mismos. En cambio, los docentes se inclinaban en menor medida (89,47%) por trabajar los aspectos pragmáticos, como los aspectos prosódicos y sus implicaciones.

Llama la atención que el porcentaje menor sea para las actividades relacionadas con la competencia lingüística, tan sólo el 78,9%, se inclinaba por utilizar el enfoque contrastivo para trabajar aspectos lingüísticos como estructuras gramaticales o vocabulario, a pesar de indicar en las observaciones que utilizaban la lengua materna para hacer aclaraciones puntuales y resolver dudas de significado que en ocasiones interrumpían la comunicación, como se ha indicado previamente.

Actividades potenciales con el enfoque didáctico-contrastivo	Porcentaje
Aspectos socioculturales *Equivalentes en refranes y dichos e implicaciones culturales*	94,7%
Aspectos lingüísticos *Estructuras gramaticales y polisemia*	78,9%
Aspectos pragmáticos *Aspectos prosódicos, implicaturas, convenciones lingüísticas*	89,47%

Tabla 16. Tipos de actividades que implementarían mediante el enfoque didáctico-contrastivo.

En relación con estos resultados, cabe destacar el hecho de que los docentes afirmaban trabajar en mayor medida los aspectos relacionados con la competencia lingüística en sus clases de manera habitual con los métodos y enfoques que utilizaban normalmente. Como se expone en la Tabla 17: el 94, 7% de los participantes afirmaban trabajar principalmente la competencia lingüística, seguida de la competencia pragmática, con tan sólo un 5,3%. Ninguno de los participantes indicó trabajar la competencia sociolingüística principalmente en sus clases de L2.

Competencia más trabajada mediante otros enfoques	Porcentaje
Competencia lingüística	94,7%
Competencia pragmática	5,3%
Competencia sociolingüísitca	0%

Tabla 17. Competencia más trabajada mediante otros enfoques didácticos

Respecto a la traducción, como muestra la Tabla 18, el 38,8% indicaba utilizarla a veces y el 42,15% en ocasiones puntuales. Al ser preguntados por el tipo de actividades que realizaban y en qué ocasiones, los docentes coincidían al indicar que utilizaban la

traducción directa para la definición de términos nuevos de vocabulario o para explicar expresiones idiomáticas en las que los alumnos presentaban dificultades de comprensión. Por tanto, hacían un uso de la traducción como herramienta aclaratoria, en lugar de plantear un enfoque contrastivo de ella.

Uso de actividades de traducción en el aula de L2	**Porcentaje**
A menudo	15,8%
A veces	36,8%
En ocasiones puntuales	42,1%
Nunca	6,1%

Tabla 18. Uso de actividades de traducción en el aula de L2

Por último, los docentes fueron también preguntados por el tipo de actividad más frecuentemente trabajada en sus aulas. Las actividades más recurrentes fueron las de gramática (12 docentes) y las de vocabulario (9 docentes), seguidas de las de comunicación (6 docentes). En menor medida, se indicaba la frecuencia de las actividades de fonética y pronunciación, contextualización cultural y pragmática y sociolingüística, como se indica en la Figura 13.

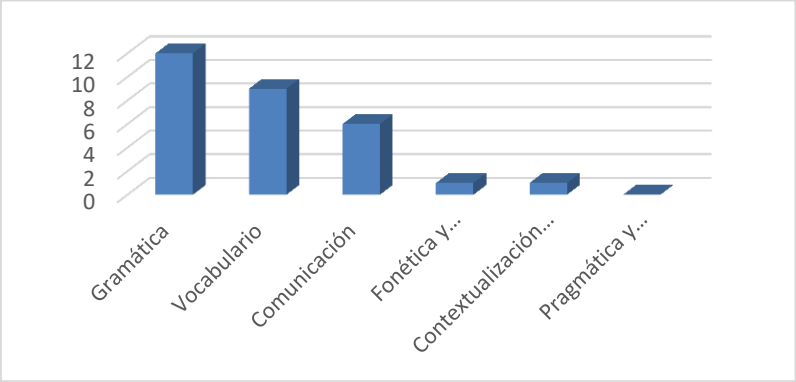


Figura 13. Actividades trabajadas frecuentemente de manera general

II. Lectura y literatura en el aula de L2

La segunda sección del precuestionario se centró en los aspectos relacionados con la lectura en L2 y la lectura literaria para el aprendizaje de segundas lenguas.

En primer lugar, con el objetivo de crear un perfil general de los hábitos de lectura de los docentes participantes en sus aulas de L2, se preguntó por la frecuencia de la práctica de la lectura en el aula de segundas lenguas. La mayoría de los docentes indicaron trabajarla con una frecuencia de 1 o 2 veces semanales (78,9%). Tan sólo un 5,3% la trabajaba en todas las sesiones de clase y un 15,8% indicaba hacerlo entre 3 y 4 veces semanales, como se observa en la Tabla 19.

Frecuencia de lectura en L2	**Porcentaje**
1 o 2 veces a la semana	78,9%
3 o 4 veces a la semana	15,8%
En todas las clases	5,3%

Tabla 19. Frecuencia de lectura en el aula de L2

En relación con los hábitos de lectura, se preguntó a los participantes por el tipo de textos trabajados en la lectura en segundas lenguas. A pesar de ser una actividad semanal en las clases, solo el 10,5% de los participantes trabajaban con textos literarios. Como se muestra en la Tabla 20, en un 63,2% de los casos, los docentes declararon trabajar con textos divulgativos de interés general y temáticas relacionadas con las edades y gustos del alumnado. Los textos específicos fueron seleccionados por el 26,38% de los docentes.

Tipos de textos para la lectura en L2	**Porcentaje**
Textos divulgativos de temáticas de su interés	63,2%
Textos específicos (científicos, tecnológicos, históricos, etc.)	26,38%
Textos literarios	10,5%

Tabla 20. Tipos de textos utilizados en la lectura en el aula de L2

Para profundizar en los datos relacionados con los hábitos de lectura en las aulas de L2, se preguntó a los docentes por el tipo de actividades que utilizaban para trabajarlas. En la Figura 14, se observa que la mayoría de los casos, el 73,7%, trabajaba la comprensión de contenidos. Por otro lado, el 15,8% de los docentes declararon trabajar aspectos de terminología y vocabulario principalmente. Tan solo el 5,3% trabajaba aspectos lingüísticos relativos al texto o aspectos sociolingüísticos. Ningún docente declaró haber trabajado actividades que fomentaran la creatividad del alumnado a partir de los textos leídos.

Figura 14. Tipos de actividades trabajadas frecuentemente en las lecturas

Posteriormente, se preguntó por la frecuencia de lectura literaria en inglés. El 47,4% de los participantes declararon trabajar la lectura literaria en clase una vez a lo largo del curso académico y el 42,1% entre dos y tres veces en un curso académico. Solo el 10,5% trabajaba la lectura literaria en más ocasiones durante el curso (Tabla 21). En estos casos, los docentes afirmaron utilizar libros adaptados con actividades para trabajar el contenido de la lectura, tan solo uno de los participantes declaró utilizar versiones originales para la lectura literaria.

Frecuencia de lectura literaria en L2	**Porcentaje**
1 vez a lo largo del curso académico	47,4%
De 2 a 3 veces a lo largo del curso académico	42,1%
Más de 3 veces a lo largo del curso académico	10,5%

Tabla 21. Frecuencia de lectura literaria en L2

Al ser preguntados por los materiales habitualmente utilizados para trabajar la lectura literaria en el aula de segundas lenguas, como se recoge en la Tabla 22, todos los docentes indicaron utilizar libros que incluían actividades sobre la lectura. En ningún caso, indicaron utilizar materiales sin actividades. Los libros de lectura literaria adaptada se utilizaban en un 89,5% de los casos, mientras que los libros en versión original tan solo fueron indicados como material habitual en un 10,5% de los casos.

Materiales de lectura literaria en L2	**Porcentaje**
Libros de lectura literaria adaptada con actividades	89,5%
Libros de lectura literaria adaptada sin actividades	0%
Libros de lectura literaria en versión original con actividades	10,5%
Libros de lectura literaria en versión original sin actividades	0%

Tabla 22. Materiales utilizados para trabajar la lectura literaria en L2

En cuanto al aprendizaje de segundas lenguas, se preguntó a los docentes por los aspectos que consideraban más relevantes en la aportación de la literatura a la L2. Esta pregunta consistía en la opción múltiple de aquellos aspectos que los docentes consideraran relevantes. La Figura 15, muestra que un 73,7% de los participantes señalaron el uso cuidado y extenso del lenguaje, junto con la comprensión de aspectos culturales y sociolingüísticos como la principal aportación de los textos literarios. La creatividad lingüística fue señalada por un 63,3% de los docentes. Como opciones seleccionadas en menor medida, encontramos la motivación mediante temáticas de interés para los alumnos, con u 47,4% y la interiorización de aspectos pragmáticos y comunicativos con un 36,8%.

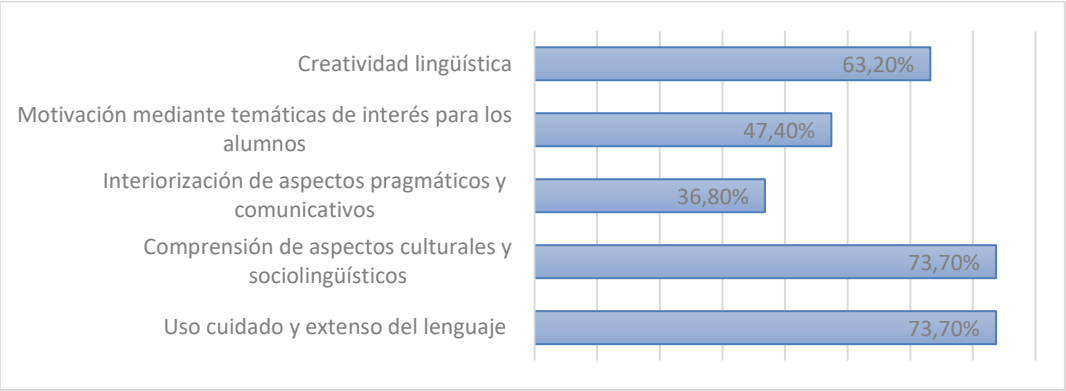


Figura 15. Aportaciones de la lectura literaria al aprendizaje de L2

A continuación, se recabaron los datos relativos a los tipos de actividades que normalmente se trabajaban con las lecturas literarias en segundas lenguas (Tabla 23). Las actividades utilizadas más frecuentemente fueron las actividades de comprensión del contenido, trabajadas por el 94,4% siempre. Un 73,68% de los docentes indicaron utilizar actividades sobre terminología y vocabulario frecuentemente. Las actividades sobre aspectos culturales y sociolingüísticos fueron marcadas en un 43% de los casos como actividades que se trabajan a menudo y en un 36,84% de los casos se trabajaban con menor frecuencia. Las actividades que con menor frecuencia se trabajaban era aquellas relacionadas con los aspectos lingüístico-textuales, como la coherencia y la cohesión lingüística, que se trabajaba de forma puntual en un 63,16% de los casos, junto con las actividades que fomentan la creatividad a partir del texto, tan solo trabajadas de manera habitual en un 5,26% de los casos.

Cabe destacar también que las actividades de comprensión del contenido y aquellas sobre terminología y vocabulario se trabajaban en todas las ocasiones. Sin embargo, un 5,26% de los docentes declaró no trabajar nunca las actividades que fomentaban la creatividad a partir del texto y un 10,53% nunca trabajaba las actividades sobre textualidad.

	Siempre	*A menudo*	*A veces*	*Nunca*
Actividades de comprensión del contenido	*94,74%*	*5,26%*	*0%*	*0%*
Actividades sobre terminología y vocabulario	*73,68%*	*21,05%*	*5,26%*	*0%*
Actividades de aspectos culturales y sociolingüísticos	*15,79%*	*43%*	*36,84%*	*0%*
Actividades que fomentan la creatividad a partir del texto	*5,26%*	*31,58%*	*57,89%*	*5,26%*
Actividades sobre aspectos lingüísticos y textuales	*5,26%*	*21,05%*	*63,16%*	*10,53%*

Tabla 23. Tipos de actividades trabajadas habitualmente en la lectura literaria en L2

Por último, se preguntó a los docentes por el uso de la lengua materna para trabajar la lectura literaria en L2 (Tabla 24). Respecto al uso de la lengua materna en la lectura literaria, el 57,9% de los casos la utilizaba solo en ocasiones puntuales. El 26,3% indicaba utilizarla a menudo; solo el 5,3% siempre y un 10,5% nunca.

La mayoría declaraba utilizarla para avanzar en la comprensión textual de manera más rápida cuando los alumnos no comprendían algún aspecto concreto o término, pero no se trataba de un enfoque didáctico-contrastivo como tal ya que no planteaban una reflexión contrastiva. Los docentes tendían a utilizar la lengua materna para contrastar únicamente aspectos sociolingüísticos y culturales, muy pocos docentes declararon hacer uso de ella para explicar aspectos lingüísticos o pragmáticos de forma contrastiva.

Uso explícito de la L1 en la lectura literaria en L2	**Porcentaje**
Siempre	5,3%
A menudo	26,3%
En ocasiones	57,9%
Nunca	10,5%

Tabla 24. Uso del conocimiento explícito de la L1 en la lectura literaria

A fin de profundizar en las expectativas docentes sobre el material del estudio y en relación con el uso del conocimiento explícito de la lengua materna para trabajar la lectura literaria en segundas lenguas, se pidió a los participantes que indicaran cuáles de las actividades del enfoque contrastivo propuestas utilizarían a priori para trabajar la lectura literaria en sus clases.

Como se recoge en la Figura 16, los docentes se mostraron más predispuestos a utilizar las actividades contrastivas de aspectos sociolingüísticos y culturales en un 78% de los casos; sin embargo, un 5,2% de los docentes se mostraron reticentes a hacer este tipo de actividades mediante la lectura literaria contrastiva.

En cuanto a las actividades contrastivas relacionadas con los aspectos lingüísticos, los docentes mostraron su predisposición a utilizarlas en un 68% de los casos. El 31% de los docentes creían poder utilizarlas en el futuro, ninguno de los participantes se mostró completamente reticente a utilizar este tipo de actividades.

Por último, los participantes mostraron algo menos de interés en utilizar las actividades relacionadas con aspectos pragmáticos, tan solo el 15% de los docentes estaban dispuestos a trabajarlas en el futuro. Un 78% de los participantes mostraba dudas ante este tipo de actividades y un 5.2% se mostraba completamente reticente a ellas.

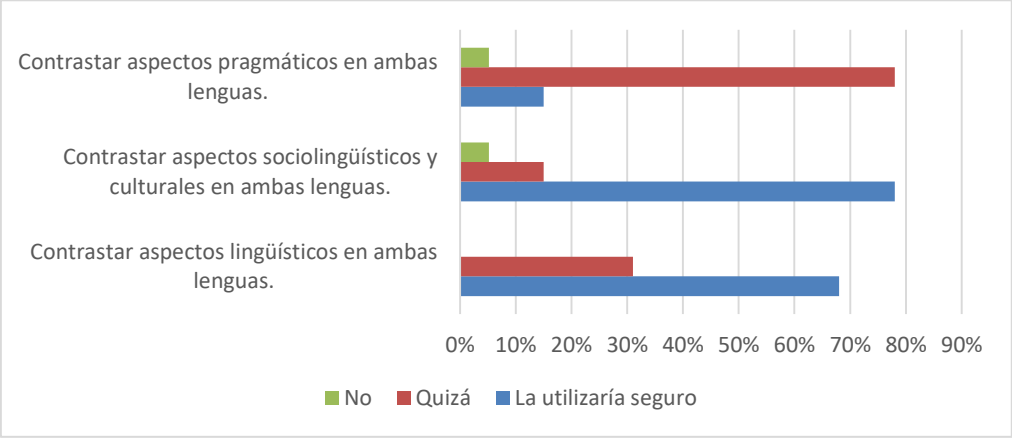


Figura 16. Predisposición de los docentes a las actividades contrastivas

III. Tecnología informática

Esta tercera sección del precuestionario tenía como finalidad principal recabar información acerca de los materiales utilizados habitualmente para la lectura en las aulas de segundas lenguas.

En primer lugar, se preguntó a los participantes por el tipo de materiales que utilizaban habitualmente para trabajar la literatura en sus aulas. De los 19 participantes, 18 afirmaron utilizar siempre formatos impresos en papel, por lo general libros adaptados en papel y también algunos otros materiales impresos que podían resultar de interés para los alumnos. Uno de los participantes indicó utilizar la plataforma MadREAD de Odilo, una plataforma digital que ofrece la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid con libros en formato digital. También se preguntó por la frecuencia con la que habían utilizado libros literarios digitales en sus aulas, en este caso, ninguno de los docentes indicó su uso habitual. Un 15,8% lo utilizaba a veces y el 42,1% en ocasiones. Un 42,1% de los participantes no había utilizado nunca un libro literario digital en su aula de segundas lenguas, como se recoge en la Figura 17.

Los docentes indicaron haber utilizado materiales digitales para lectura literaria en el aula en ocasiones concretas si la editorial les había proporcionado el material o bien para pruebas de materiales ocasionalmente en el aula, pero en ningún caso los libros literarios digitales se utilizaban con frecuencia. A este respecto, los docentes que habían utilizado materiales literarios digitales, a pesar de haberlo hecho de forma puntual, habían obtenido siempre buena respuesta por parte de los alumnos, que se habían mostrado muy motivados, y también los resultados de la lectura habían sido positivos.

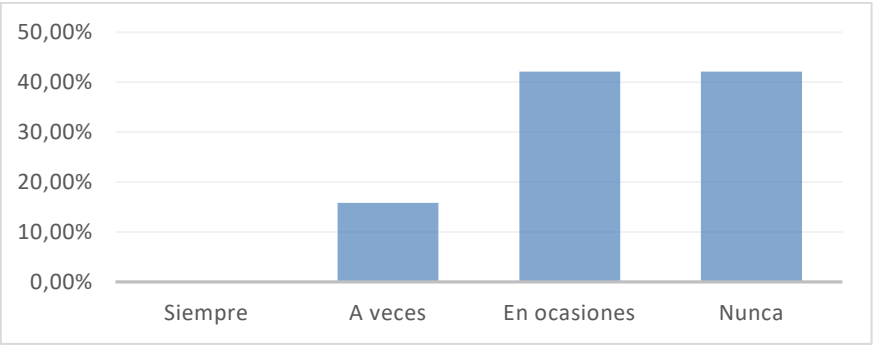


Figura 17. Frecuencia de uso de libros literarios digitales

Por otra parte, se preguntó a los docentes participantes sobre las posibles ventajas e inconvenientes que a priori ellos podrían indicar sobre el uso de un material digital de lectura literaria. Para ello, se estableció una escala Likert con seis niveles en la que *1* era el nivel de menor relevancia y *6* el nivel de mayor relevancia (Tabla 25).

La principal ventaja que señalaron fue la motivación del alumnado por el material, el 47% de los participantes la consideraron muy relevante y el 42% bastante relevante. En segundo lugar, los docentes se decantaron por la satisfacción de demanda inmediata a la que el 31% consideró muy relevante y el 47% bastante relevante. En tercer lugar, indicaron el interés del alumno por el aprendizaje, con un 42% como bastante relevante y un 21% como muy relevante.

En cuanto a los aspectos señalados como poco relevantes encontramos que los docentes indicaban la capacidad de concentración en la lectura, la que tan solo un 0,5% indicaron que consideraban muy relevante, junto con la calidad de resultados de comprensión y expresión, que tan solo recibió un 10% de las calificaciones de "muy relevante." Por último, en cuanto a la interacción del alumno con el material, los docentes mostraron disparidad de opiniones, esta opción obtuvo un total del 78% entre las opciones de "algo relevante" y "muy relevante", siendo esta última valorada por un 31% de los docentes.

	Nada relevante	***Muy poco relevante***	***Poco relevante***	***Algo relevante***	***Bastante relevante***	***Muy relevante***
Motivación del alumno por el material	***0,50%***	***0%***	***0,50%***	***0%***	***42%***	***47%***
Interés del alumno por el aprendizaje	***0%***	***0%***	***15%***	***21%***	***42%***	***21%***
Interactuación del alumno con el material	***0%***	***10%***	***10%***	***21%***	***26%***	***31%***
Satisfacción de demanda con carácter inmediato	***0,50%***	***0%***	***0,50%***	***10%***	***47%***	***31%***
Capacidad de concentración en la lectura	***0%***	***15%***	***26%***	***31%***	***21%***	***0,50%***
Calidad de los resultados de comprensión y expresión	***0%***	***0%***	***21%***	***31%***	***36%***	***10%***

Tabla 25. Ventajas y desventajas del uso de la herramienta digital

Por último, los docentes fueron preguntados por sus expectativas en cuanto al material que se les ofrecía para este estudio. La mayoría de ellos confiaban en que el hecho de presentar un material novedoso y digital captaría la atención de los alumnos.

Además, muchos de ellos confiaban en que la variedad de actividades ayudaría a la comprensión profunda de la lectura y a promover el placer por la misma. Cabe destacar también las numerosas menciones que hicieron los docentes al uso de la lengua materna como elemento novedoso del material que implementamos en este estudio y en cuyo uso mostraron un especial interés, como muestran los extractos expuestos a continuación:

> **Participante 3:** "Puede que nos ayude (a mí como profesora y a los alumnos, especialmente a los más mayores) a perder el miedo a usar el español cuando estamos aprendiendo inglés como si se tratase de algo incorrecto cuando puede servir para comprender realmente lo que estás aprendiendo (al contrastar la lengua que manejas con facilidad y la que estás estudiando) y puede incluso acercarte más a ella pues podrías encontrar similitudes o diferencias que hagan que te resulte más interesante de lo que considerabas."
>
> **Participante 7:** "Espero que me ayude sobre todo en la motivación del alumnado hacia la lectura y que el enfoque de apoyo en la lengua materna se lo haga más fácil e interesante."
>
> **Participante 10:** "Les gustará que sea digital y que vayamos a usar texto bilingüe. Aquellos que encuentran dificultad en la lectura, se sentirán más seguro."
>
> **Participante 15:** "Creo que va a ser una herramienta muy útil. Siempre he creído que, a través de la lectura se pueden trabajar todos los aspectos de la lengua, y este nuevo planteamiento y sus implicaciones me parece sumamente interesante. Estoy deseando ponerlo en práctica.

Como vemos, el uso de la lengua materna se presenta como un elemento negativo en el aula de segundas lenguas, sin embargo, los docentes reconocen utilizarlo como ayuda para el aprendizaje.

2.2. Postcuestionario a los docentes participantes

Tras ocho semanas de implementación de la herramienta digital, se envió a los participantes el postcuestionario mediante un correo electrónico con el acceso directo. En este caso, como el precuestionario, el postcuestionario se realizó mediante la herramienta Formularios de Google. Se dio un plazo de diez días para su cumplimentación, entre el 31 de enero y el 15 de febrero de 2021.

El postcuestionario se organizó en las mismas tres secciones que el precuestionario, coincidiendo con los objetivos principales de este estudio. Además, en este caso, se incluyó un apartado inicial de cuestiones previas en el que se recogían ciertos datos de relevancia para nuestra investigación en relación con la forma en la que se había implementado la herramienta, puesto que durante las diez semanas de implementación, los docentes habían utilizado la herramienta libremente, sin indicaciones concretas respecto a la aplicación de la misma en sus aulas, a fin de poder ser adaptada a las necesidades y características de cada grupo de alumnos.

A continuación, se muestran los datos recogidos a partir de esta herramienta que tenía como objetivo principal recabar información sobre el uso del material implementado y las percepciones que los docentes pudieran haber tenido.

I. Cuestiones previas

Este apartado tenía como objetivo principal acotar las características principales de la forma en que se había implementado la herramienta de nuestro estudio. En primer lugar, se consultó a los participantes la frecuencia con la que habían implementado el libro digital enriquecido en el periodo de prueba en sus aulas. Como muestra la Figura 18, un 47,4% indicó haberlo utilizado en 1 o 2 ocasiones, el 36,8% había utilizado la herramienta entre 3 y 5 veces en el periodo de prueba y el 15,8% lo hizo más de 5 veces. Esto indica que un total del 52,6% había utilizado la herramienta asiduamente en sus clases durante el periodo de prueba.

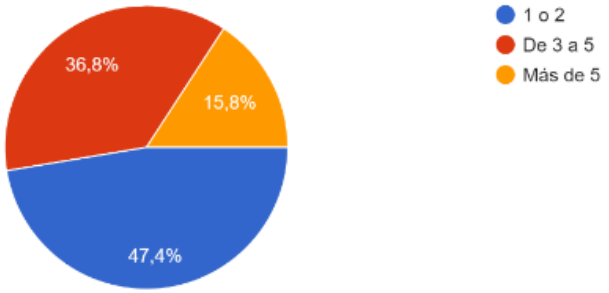


Figura 18. Número de veces que se ha utilizado la herramienta en el periodo de prueba

En segundo lugar, se preguntó por el tiempo dedicado en las sesiones de clase a la utilización de la herramienta. El 68,4% indicó haber dedicado la sesión completa a su implementación las veces que la había utilizado. El 21,1% indicó haberlo hecho durante la mitad de la sesión cada vez que la utilizaba y el 10,5% dedicó un tercio del tiempo de las sesiones a trabajar con la herramienta, como indica la Figura 19.

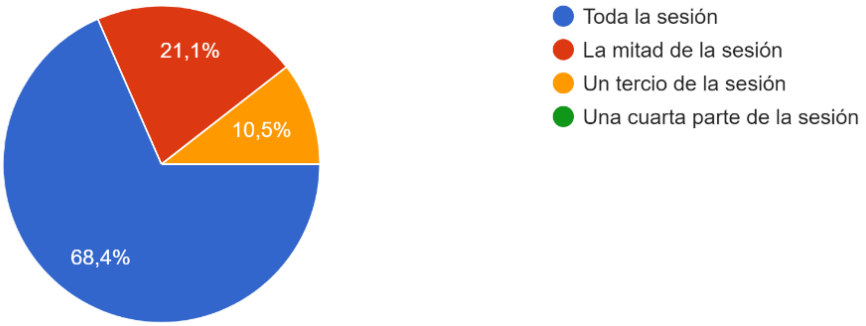


Figura 19. Tiempo dedicado a la lectura con la herramienta en el periodo de prueba

En relación con la pregunta anterior, se pidió a los docentes que indicaran el momento de la sesión que habían dedicado al uso de la herramienta. Teniendo en cuenta que una amplia mayoría había indicado utilizarla toda la hora, de los 6 profesores que dedicaron tiempo parcial a su uso, 3 indicaron haberlo hecho al principio de la sesión y 3 al final de la misma.

También se preguntó a los participantes por el lugar donde se había trabajado la herramienta, la mayoría, un 52, 6% habían trabajado con el libro digital siempre en el aula, mientras que el 47,4% combinaron el trabajo de la misma en el aula y en casa, como se recoge en la Figura 20.

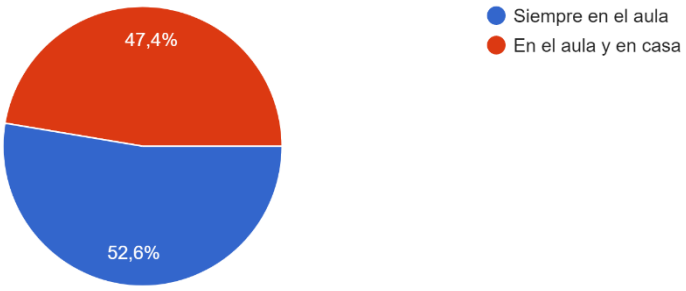


Figura 20. Lugar donde se ha utilizado la herramienta en el periodo de prueba

Finalmente, a modo de reflexión, se pidió a los docentes que indicaran aquellos aspectos que mejorarían o cambiarían de la herramienta para futuras ocasiones. En la mayoría de los casos los docentes se mostraban satisfechos con la herramienta. Las principales aportaciones a este respecto fueron en relación con el formato digital de la herramienta, ya que algunos de ellos habían tenido problemas de visibilidad en el aula ya que el material no era fácilmente ampliable en la pantalla del proyector. Por otro lado, algunos docentes indicaron que les hubiera resultado práctico tener el material en formato fotocopiable también para que los alumnos trabajaran individualmente ya que no disponían de dispositivos digitales para todos y habían tenido que hacerlo únicamente de forma global con todo el grupo. También indicaban que muchas de las restricciones que se recogieron se debían a las condiciones de los protocolos establecidos por la COVID19 en los centros educativos en España, ya que los alumnos no podían compartir materiales y en muchos centros las aulas de ordenadores no estaban disponibles por este motivo.

II. El uso de la lengua materna en el aula de segundas lenguas

En primer lugar, se preguntó a los docentes por el uso del enfoque didáctico-contrastivo que se había llevado a cabo mediante la herramienta digital. Primero, se preguntó por la efectividad que el uso de este enfoque había tenido durante las sesiones de trabajo con la herramienta. El 42,1% de los participantes indicaron que el uso contrastivo de la lengua materna había resultado "muy útil", por su parte, el 42,1% de los docentes indicaron que había sido "útil". Tan solo un 15,8% indicó resultar útil de manera puntual. Ningún docente indicó que no hubiera sido útil en las sesiones, como se recoge en la Tabla 26.

Efectividad de enfoque didáctico contrastivo	**Porcentaje**
Muy útil	42,1%
Útil	42,1%
En ocasiones ha resultado práctico	15,8%
No ha sido útil en absoluto	0%

Tabla 26. Efectividad del enfoque didáctico contrastivo en las aulas

A continuación, se preguntó a los docentes por la influencia que el uso del conocimiento explícito de la lengua materna hubiera tenido en cada una de las competencias comunicativas: lingüística, sociolingüística y pragmática. En esta pregunta se utilizó una escala Likert en la que 1 era la puntuación más baja, es decir había tenido poca influencia en la competencia, y 5 era la puntuación más alta, este enfoque había influido en gran medida en la competencia.

Como podemos observar en la tabla 27, los docentes reconocieron la influencia del enfoque didáctico contrastivo en las tres competencias en gran medida, pues tan solo se valoraron con puntuación 1 o 2 en un bajo porcentaje de los participantes. Prácticamente la totalidad de ellos indicó su influencia por encima del 3.

	1	*2*	*3*	*4*	*5*
C. lingüística	0%	11%	21%	36,80%	31,50%
C. sociolingüística	5,3%	0%	52,60%	31,50%	11%
C. pragmática	0%	0%	42%	42,10%	15,70%

Tabla 27. Influencia del uso del conocimiento explícito de la L1 en las competencias

Como podemos observar en la figura 21, si bien la competencia lingüística fue algo más valorada con la puntuación máxima, un 31,5%, tanto la competencia pragmática, como la sociolingüística fueron altamente valoradas. Cabe destacar el resultado de las tres en la puntuación 4, en la que fueron valoradas con porcentajes muy significativos y similares; la competencia lingüística con un 36,8%, la competencia sociolingüística con un 31,5% y la competencia pragmática con un 42,1%.

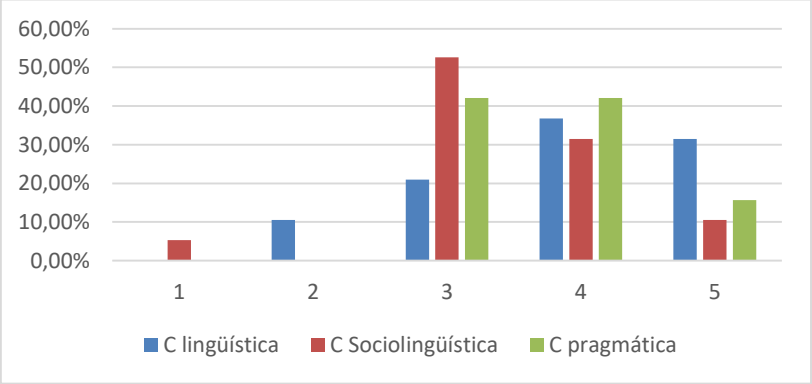


Figura 21. Influencia del enfoque didáctico-contrastivo en las competencias comunicativas

En relación con lo anterior, se preguntó si el uso de las actividades de traducción de la herramienta había podido tener una incidencia relevante en el aprendizaje de L2 en el alumnado. La Figura 22 muestra que el 68,4% de los participantes respondieron afirmativamente, mientras que un 26,3% indicaba que no todos los alumnos habían aprovechado este tipo de actividades. Únicamente el 5,3% respondió negativamente.

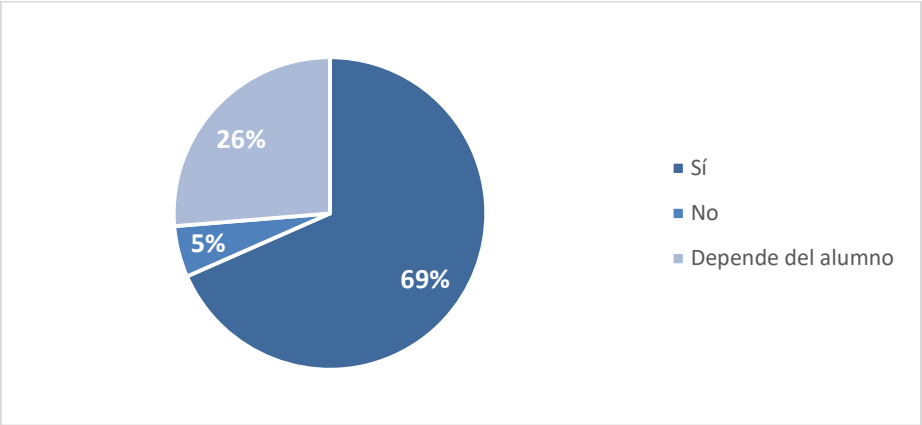


Figura 22. Incidencia de las actividades de traducción en el aprendizaje de la L2.

A continuación, se preguntó a los participantes por la efectividad de las actividades planteadas en el material en el aprendizaje de segundas lenguas. Para ello se utilizó un pregunta con formato de escala de Likert en la que los docentes debían indicar el grado de efectividad en una escala de 1 a 6, en la que 1 indicaba la actividad de más efectividad y 6 la actividad de menos efectividad, como muestra la Tabla 28.

Las actividades que más efectivas resultaron fueron las actividades de vocabulario (42,1%) seguidas de las actividades de gramática que obtenían un total del 42% entre las dos puntuaciones más altas. El resto de actividades fueron valoradas como efectivas de forma equilibrada obteniendo entre el 10,5% y el 15,7% de las puntuaciones más altas.

	1	***2***	***3***	***4***	***5***	***6***
Actividades de gramática	21%	21%	31,6%	5,3%	10,5%	10,5%
Actividades de vocabulario	42,1%	21%	5,3%	5,3%	5,3%	21%
Actividades de fonética y pronunciación	10,5%	10,5%	26,3%	15,7%	15,7%	21%
Actividades de comunicación	15,7%	21%	26,3%	5,3%	21,0%	10,5%
Actividades de contextualización cultural	10,5%	15,7%	15,7%	26,3%	15,7%	15,7%
Actividades de pragmática y sociolingüística	10,5%	10,5%	15,7%	26,3%	21%	15,7%

Tabla 28. Efectividad de las actividades planteadas en el material

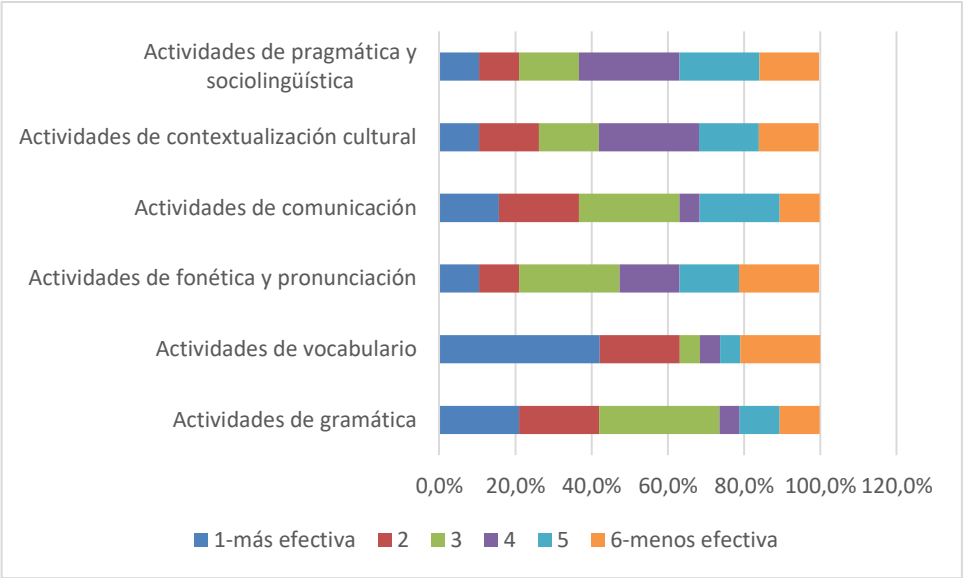


Figura 23. Actividades contrastivas según su efectividad

En relación con la pregunta anterior, se planteó a los docentes escoger las tres actividades que utilizarían mediante el enfoque didáctico-contrastivo en sus aulas (Figura 24).

En primer lugar, las actividades más seleccionadas, en un 88,3% de las ocasiones, fueron las actividades para trabajar términos relacionados con la cultura y tratar de encontrar equivalentes entre la lengua materna y la segunda lengua —por ejemplo: referentes históricos, términos de festividades, comidas, etc.— estas actividades no solo están relacionadas con el vocabulario de ambas lenguas, sino también con aspectos socioculturales de las mismas.

En segundo lugar, con un 82,4%, los docentes seleccionaron las actividades consistentes en presentar una serie de refranes y dichos en inglés para que los alumnos encuentren los equivalentes en su lengua materna, de nuevo una actividad relacionada no solo con el vocabulario, sino también con aspectos sociolingüísticos.

En tercer lugar, con el 47,1%, los participantes eligieron las actividades relacionadas con la traducción de estructuras gramaticales del inglés al español y el análisis de la forma más idiomática de hacerlo. (Por ejemplo: uso de la voz pasiva,

uso de verbos modales, etc.) De nuevo una actividad relacionada con aspectos sociolingüísticos y pragmáticos, además de con aspectos gramaticales propios.

En cuarta posición, con un porcentaje muy cercano a las actividades anteriores, un 41,2%, los docentes eligieron las actividades de polisemia de ciertas palabras en inglés desde la conceptualización de la lengua materna, siguiendo la tendencia de elegir las actividades relacionadas con el vocabulario, como en los dos primeros casos.

Con menor porcentaje, igual en ambos casos, 35,3%, fueron seleccionadas las actividades de comparación de aspectos fonéticos y prosódicos en ambas lenguas, (Por ejemplo, comparar la entonación de oraciones exclamativas e interrogativas en ambas lenguas, las diferencias y similitudes entre las vocales, etc.) y las de análisis de implicaciones culturales de equivalentes de refranes y dichos en ambas lenguas.

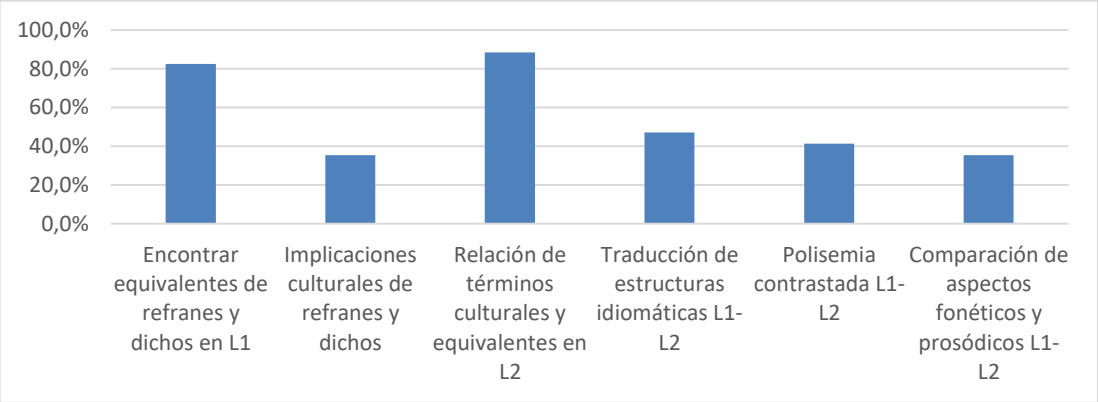


Figura 24. Actividades contrastivas seleccionadas por los docentes para implementar en sus aulas.

Para terminar esta sección, se hizo una pregunta abierta a los participantes a modo de reflexión sobre la implementación del enfoque didáctico contrastivo en sus aulas. Tras analizar los resultados obtenidos, cabe destacar tres aspectos comunes a todos ellos.

En primer lugar, la mayoría de docentes hicieron referencia a la utilidad del enfoque didáctico contrastivo y a su practicidad. Principalmente, indicaron su pertinencia para trabajar la contextualización de la lengua, en aspectos como la

terminología, que los alumnos comprendían sin necesidad de recurrir al diccionario, como se muestra en los siguientes testimonios:

> **Participante 3:** "La experiencia de utilizar este material ha sido muy positiva. Como docente, la actividad es muy rica y enriquecedora en cuanto al aprendizaje de vocabulario, gramática, práctica de *listening*, y las diversas actividades dan pie a una gran gama de posibilidades para trabajar con el alumno. La traducción al castellano anima al alumno a la lectura y comprensión de la misma para a posteriori realizar las actividades planteadas."
>
> **Participante 15:** "Me parece muy útil pues partiendo de los conocimientos de la lengua madre se puede expandir el conocimiento a otras lenguas."

En segundo lugar, indicaron repetidamente el hecho de que el uso de la L1 había servido de motivación para aquellos alumnos con más dificultades, menor nivel o incluso los más tímidos. Este aspecto no había sido considerado previamente al analizar el uso del conocimiento explícito de la lengua para adquirir una segunda lengua, sin embargo, fue repetidamente señalado por los participantes.

> **Participante 10:** "Me parece muy útil, ya que facilita mucho la comprensión al alumno, cosa que **les da seguridad**, les facilita la tarea y **les motiva**. Además, a la vez que ayuda a ampliar el conocimiento del alumno sobre la lengua extranjera, los alumnos aprenden y establecen diferencias y similitudes entre ambas lenguas."
>
> **Participante 16:** "Además, algunos estudiantes con más dificultades se sienten más seguros ya que, durante la lectura, tienen la versión en español y saben que pueden recurrir a ella siempre y cuando sea necesario."

> **Participante 6:** "Me parece muy eficaz, sobre todo para los alumnos más inseguros, pues el poder hacer referencia a la lengua materna, los anima en el trabajo y la participación."

Por último, varios docentes destacaron que el hecho de que el material incluyera aspectos novedosos, como la incorporación de la lengua materna a lo largo de la lectura y en las actividades, de forma consciente para el alumno, había sido diferenciador.

> **Participante 16:** "No obstante, he de decir que lo que más me ha gustado como docente y de lo que más han disfrutado mis alumnos son las actividades (sobre todo, polisemia y aspectos culturales) ya que necesitaban un conocimiento previo de la lengua materna y tenían que decidir cómo aplicarlo al inglés para que fuese correcto."

> **Participante 14:** "La oportunidad por vez primera en mi carrera como docente de haber trabajado con un material único, original y novedoso."

> **Participante 3:** "Un enfoque muy útil para facilitar el aprendizaje de vocabulario o gramática. Creo que estamos cada vez más inmersos en utilizar el idioma en cuestión sin referencia a la lengua materna por obligación cuando esto debería ser algo más sencillo. Las referencias a la lengua materna son, en mi opinión, inevitables cuando enseñamos un segundo idioma y por qué no, deberíamos tener en cuenta los aspectos positivos y no estigmatizarlo."

III. Lectura y literatura en el aula de L2

Esta sección tenía como principal objetivo recabar los datos relacionados con la efectividad del enfoque didáctico contrastivo para el desarrollo de estrategias lectoras, así como analizar el efecto de la lectura como hilo conductor y el uso del texto literario frente a otros tipos de texto.

En primer lugar, se planteó a los participantes valorar el tipo de actividades que habían resultado más eficaces para el aprendizaje de una segunda lengua mediante la lectura literaria, como muestra la Figura 25.

El 63% de los participantes indicaron que las actividades de mayor efectividad para el aprendizaje de la L2 mediante la lectura literaria eran aquellas relacionadas con el contraste de aspectos lingüísticos. El 32% de los docentes se decantó por las actividades relacionadas con el contraste de aspectos sociolingüísticos y sólo el 5% eligió las actividades contrastivas de aspectos pragmáticos en ambas lenguas.

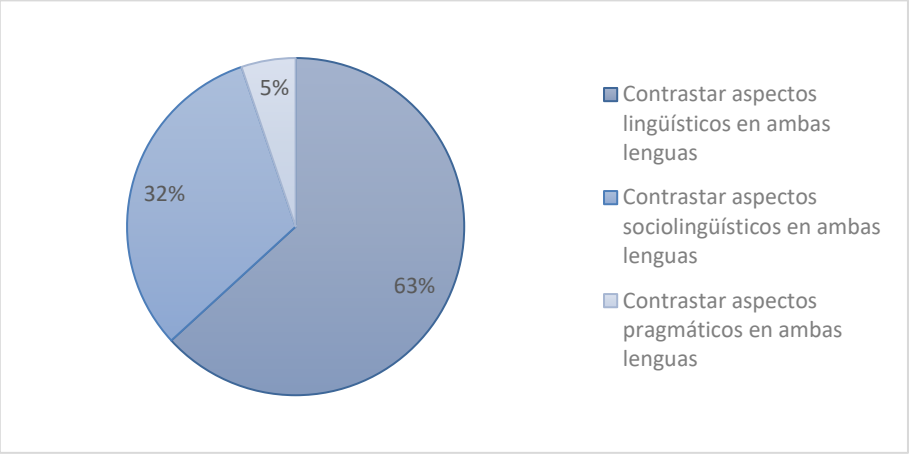


Figura 25. Utilidad de las actividades de lectura para el aprendizaje de L2

A continuación, en relación con la pregunta anterior, se solicitó a los participantes que seleccionaran los tres aspectos que habían sido adquiridos en mayor medida por los alumnos mediante la lectura literaria enriquecida, recogidos en la Figura 26.

En primer lugar, la comprensión de contenidos fue seleccionada por 17 de los 19 participantes, un 89,5%, seguida de los aspectos relacionados con la terminología y el vocabulario con un 84,2%, seleccionados por 16 de los 19 participantes. En tercer lugar, los docentes seleccionaron los aspectos culturales y sociolingüísticos, elegidos por 12 de los 19 participantes, un 63,2%. En menor medida se seleccionaron la creatividad a partir de la lectura con un 36,8% y los aspectos textuales como la coherencia y la cohesión, con un 21,2%.

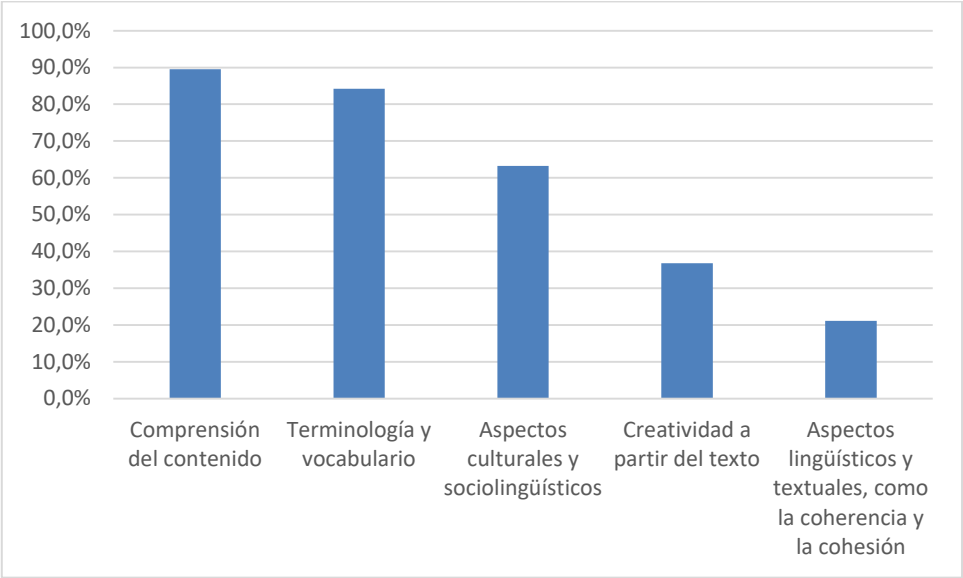


Figura 26. Aspectos adquiridos en mayor medida durante la lectura literaria contrastiva.

Posteriormente, se solicitó a los participantes que indicaran en qué medida el conocimiento explícito de la L1 había ayudado en la adquisición de los tres aspectos que habían seleccionado previamente. En general, los docentes indicaron que el hecho de utilizar la L1 daba seguridad a los alumnos y esto les hacía mostrar más motivación por el material. En la mayoría de los casos, los docentes señalaron principalmente el soporte de la L1 para la adquisición de vocabulario concreto, la contextualización de la lectura literaria y la comprensión de aspectos culturales y sociolingüísticos, sin embargo, a pesar de su bajo resultado en la pregunta anterior, varios de los docentes señalaron que la L1 había ayudado a que los alumnos fueran más creativos a partir del texto, ya que se mostraban seguros en lo que hacían.

> **Participante 7:** "El uso de la lengua materna ha ayudado a suplir la falta de conocimiento de términos concretos en inglés, por lo tanto, a la comprensión general del texto."
>
> **Participante 10:** "El alumnado nuestra mayor seguridad y eso le permite estar atento."
>
> **Participante 16:** "Sin duda, les ha ayudado a entender mejor el texto a nivel lingüístico, ya que podían consultar la traducción simultáneamente.

También han entendido mejor el contexto histórico y social al que se refiere mediante las actividades de investigación. Y al sentirse más cómodos ante el texto, se han mostrado más creativos a la hora de crear a partir de mismo."

Participante 2: "Este uso le ha permitido por comparación entender mejor el propósito del texto y enriquecer su vocabulario, así como el conocimiento del contexto cultural e histórico de la segunda lengua."

Participante 14: "El conocimiento de la lengua materna ha favorecido en un grado elevado, sobre todo la comprensión y el trabajo con el vocabulario."

A continuación, se preguntó a los docentes por aquellos aspectos relacionados con las competencias comunicativas en los que el uso de la L1 hubiera tenido mayor impacto. La Figura 27 muestra que, el 57,9%, 11 de los 19 participantes, indicaron como principal área la comprensión terminológica específica. Esta fue seguida de la contextualización sociocultural de la historia literaria y la comprensión de aspectos pragmáticos, ambas fueron seleccionadas por el 15, 8% de los participantes cada una. Por último, un 10,6% de los docentes indicaron que el uso explícito de la L1 había tenido una influencia directa en las tres áreas por igual.

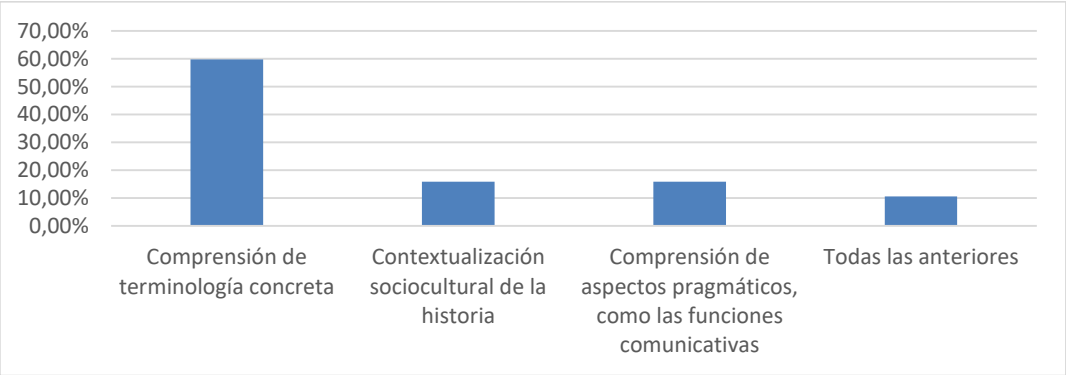


Figura 27. Influencia del conocimiento explícito de la L1 en la comprensión lectora.

En relación con el impacto cognitivo que el texto literario tenía frente a otro tipo de textos, se preguntó a los docentes por aquellos aspectos en los que el texto hubiera tenido mayor influencia. Como se ve en la Figura 28, el 31,6% de los participantes indicó los aspectos culturales y sociolingüísticos como principal aportación de la lectura literaria al aprendizaje de la L2. En segundo lugar, con el mismo porcentaje, un 21,1% el resto de docentes indicó el uso cuidado y extenso del lenguaje, la interiorización de aspectos pragmáticos y comunicativos y la motivación mediante temáticas de interés. Tan sólo un docente indicó la creatividad lingüística como principal aportación del texto literario a la L2 de los alumnos.

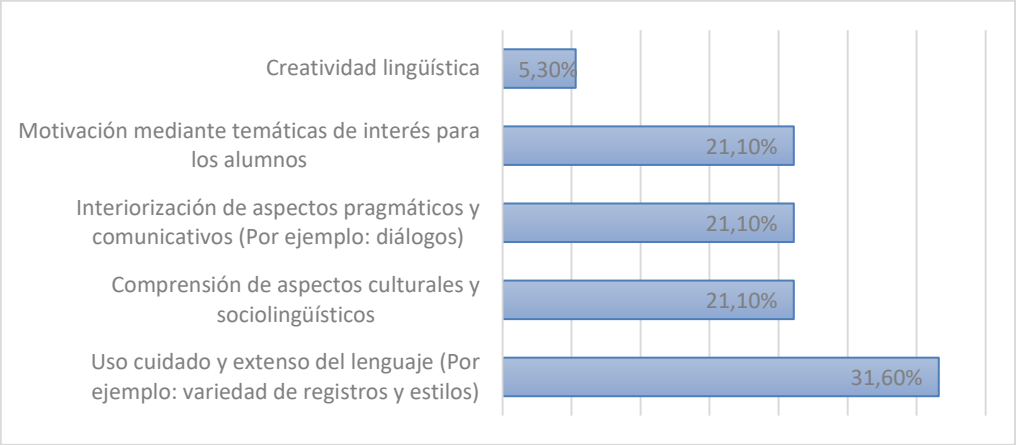


Figura 28. Aportaciones del texto literario contrastivo al aprendizaje de la L2.

Por último, en esta sección de lectura quisimos saber cuáles eran las principales aportaciones del material presentado ante los materiales utilizados de forma habitual por los docentes participantes. Las respuestas recibidas hacen referencia a cinco aspectos principales que describimos a continuación:

1. Uso de la L1, enfoque contrastivo:

Los docentes indicaron como principal diferencia la integración de la lengua materna en el material, algo que había resultado de gran ayuda a los alumnos para comprender el contenido, pues normalmente los textos que trabajaban aparecían únicamente el L2 y esto hacía que los alumnos se mostraran más inseguros ante lo que comprendían.

> **Participante 6:** "La lectura literaria habitual se realiza solo en la segunda lengua."
>
> **Participante 10:** "El tener paralelamente los dos idiomas es el elemento de choque para el alumnado, que por lo general no se ha enfrentado nunca a una lectura así."

2. Autonomía del alumno y disfrute individual de la lectura:

Varios docentes remarcaron el hecho de que la lectura contrastiva había permitido al alumno mostrarse más independiente ante su comprensión, ya que le permitía recurrir al texto en L1 de forma puntual para comprender aspectos clave y avanzar en la lectura. Esto, al mismo tiempo, hacía que el alumno se mostrara más motivado e involucrado en la lectura, lo que repercutía en su aprendizaje mediante la misma.

> **Participante 5:** "Creo que la lectura en ambos idiomas motiva a los alumnos, ya que muchas veces no entienden lo que leen. En las lecturas literarias que se hacen normalmente en clase, se hacen solo en inglés y en la mayoría de las ocasiones, yo como profesora he tenido que ir traduciendo palabras y frases enteras a la lengua materna para que los alumnos entendiesen la lectura. Es por eso que creo que es más útil este tipo de materiales en ambas lenguas para facilitar la lectura a los alumnos."
>
> **Participante 9:** "La lectura literaria del método contrastivo da al alumno la capacidad de poder resolver posibles dudas con respecto a la comprensión, ya que les proporciona herramientas para solucionarlas por sí mismos, cada uno en la medida en que lo necesite. De este modo nos aseguramos de que el alumno puede disfrutar plenamente de la lectura y que el grado de comprensión es alto."

3. Historia literaria como hilo conductor:

Muchos de los docentes señalaron como principal aspecto diferenciador el uso de la lectura literaria como vehículo de aprendizaje de otros conocimientos a partir del texto. Normalmente, indicaban que las lecturas literarias que se trabajan en clase están centradas únicamente en la comprensión del contenido del texto y no van más allá. En

este caso, habían podido trabajar con el material y desarrollar otros aspectos lo que había hecho que el contenido de la lectura se trabajara de manera más amplia y en mayor profundidad.

> **Participante 15:** "Las actividades propuestas son muy enriquecedoras puesto que aplican a la lengua materna como una base para construir el segundo idioma (cosa que no ocurre con la lectura literaria tradicional que se imparte)."

> **Participante 17:** "Las actividades diseñadas ayudan al docente a emplear el texto más allá de la lectura, pues facilita el uso del texto para explicar aspectos culturales, léxicos, fonéticos, etc."

4. Verosimilitud del contenido de la historia

Los docentes indicaron que los materiales habituales de lectura presentan contenidos poco realistas y empáticos con los alumnos y sus contextos. En este caso, habían encontrado que parte de la motivación de los alumnos partía de su implicación en el texto ya que se veían reflejados en los personajes de los cuentos y esto les motivaba en la lectura.

> **Participante 12:** "Normalmente las lecturas que suelen realizar mis estudiantes están basadas en textos bastante inverosímiles que no se acercan a su experiencia personal. No obstante, en algunas lecturas (*A City of Books*, por ejemplo) contaban la historia de niños, como ellos, y muchas veces se veían identificados con cómo se sentían."

5. Organización de las actividades contrastivas:

Varios de los docentes participantes indicaron que las actividades que presentaba el material marcaban una gran diferencia con los materiales habituales de lectura literaria por varias razones. En primer lugar, varios indicaron que el tipo de actividades y su variedad fomentaban la implicación del alumno y su creatividad lo que mantenía su motivación en la lectura.

> **Participante 3:** "Las actividades propuestas no eran las típicas de comprensión que vienen en cualquier libro de lectura, sino que estaban enfocadas a desarrollar la creatividad del alumno, como en *A Plague of Dragons* en la que a mis alumnos se les ocurrieron diversas formas de actuar frente a una plaga de dragones."

Además, varios remarcaron positivamente la disposición de las actividades a lo largo de todas las páginas de la lectura como algo significativo y diferenciador, ya que les había permitido trabajar aspectos diferentes a partir del texto e involucrar al alumnado en la lectura de manera activa.

> **Participante 15:** "Igualmente, el diseño de las actividades es sumamente práctico y enriquecedor para el alumno, para que de una manera amena y natural vaya enriqueciendo su vocabulario y reconociendo gramática."

> **Participante 7:** "Las actividades que se planteaban por página eran muy útiles, normalmente las actividades vienen al final de cada capítulo."

IV. Tecnología informática

Para comenzar esta sección, se preguntó a los participantes por los aspectos en los que la lectura digital hubiera tenido mayor incidencia en el aprendizaje de la L2. Como se muestra en la Figura 29, la mayoría de los docentes (47,7%) indicaron la motivación como principal elemento diferenciador de material digital. Los dos elementos más seleccionados, después de la motivación, fueron la capacidad de concentración (21,1%) y la interactuación del alumno con el material (21,1%). Por último, un 5,3% de los participantes seleccionó la calidad de los resultados y un 5,3% también indicó la satisfacción de demanda con carácter inmediato como principales aspectos diferenciadores del material digital frente a los tradicionales. Cabe destacar que ningún docente indicó el interés del alumno por el aprendizaje como elemento de relevancia del material digital.

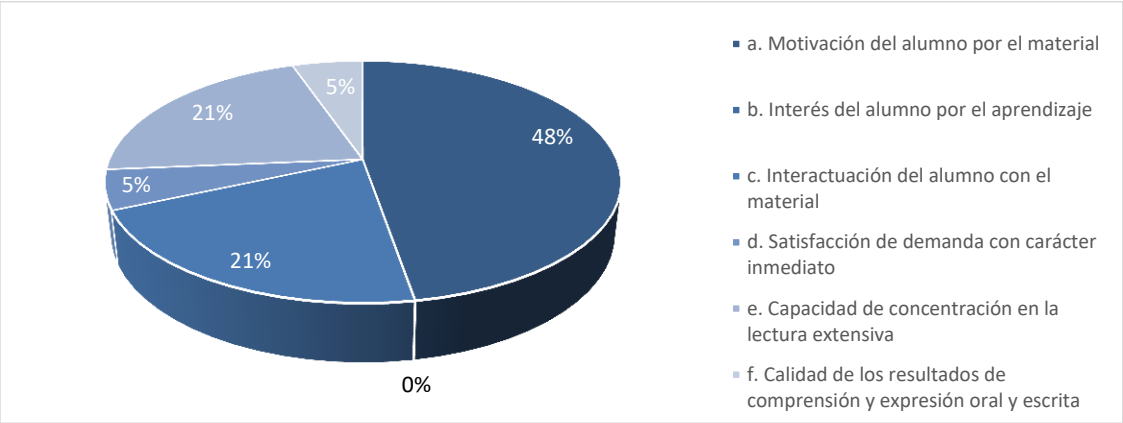


Figura 29. Aspectos positivos de la lectura digital en el aprendizaje de L2

En cuanto a la usabilidad del material y su integración en el contexto de las aulas, como recoge la Figura 30, los tres aspectos más señalados por los docentes fueron, en primer lugar, la integración de las diferentes destrezas lingüísticas (*Integrated learning*) seleccionado por un 84,2% de los docentes. En segundo lugar, un 68,4% de los participantes seleccionó la variedad de actividades que permitían la dinamización de la lectura (*literacy skills*). En tercer lugar, el 63,2% de los docentes indicaron la practicidad de uso del material digital como aspecto relevante en cuanto a su usabilidad en las aulas. Por último, cabe destacar que los dos aspectos restantes, la facilidad de resolución de dudas y búsqueda de la información, así como el aprendizaje multimodal fueron seleccionados por un 36,8% de los participantes respectivamente.

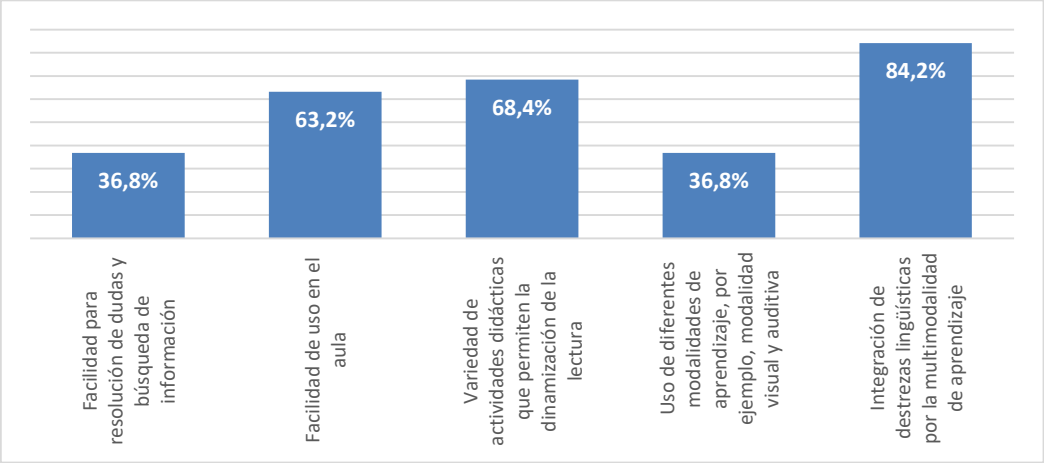


Figura 30. Tres aspectos más aprovechados del material digital.

A continuación, se recogieron los datos relativos a la ganancia cognitiva y los efectos psicopedagógicos del uso del libro digital (Figura 31). Se preguntó a los docentes por los tres aspectos más relevantes del material como entorno multimodal que habían sido más relevantes para el aprendizaje de la L2.

En primer lugar, un 78,9% de los participantes seleccionó la interacción con el contenido como principal aspecto a destacar del entorno multimodal. Un 68,4% de los docentes señalaron la motivación que el material digital multimodal había producido en los alumnos como principal repercusión en su aprendizaje de la L2. En tercer lugar, un 42,1% de los docentes seleccionó la calidad de los resultados de comprensión como principal elemento del entorno multimodal.

Por último, cabe destacar que los tres elementos restantes obtuvieron el mismo porcentaje de selección, un 26,3% 5 de los 19 participantes cada uno, seleccionó la facilidad en la resolución de dudas, la capacidad de concentración en la lectura extensiva y el interés por el aprendizaje como principales elementos del entorno multimodal.

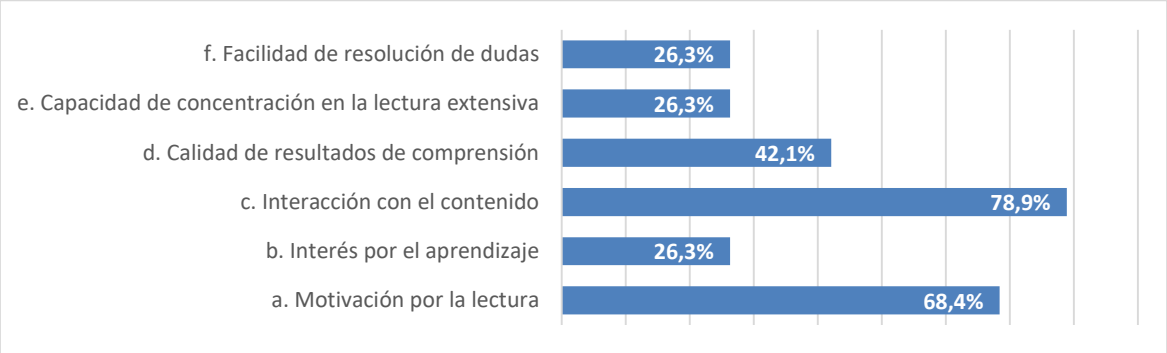


Figura 31. Aspectos destacados del entorno multimodal de la herramienta

Con relación a la ganancia cognitiva, se preguntó a los docentes por la dificultad que el material había entrañado en su implementación. En la mayoría de los casos, un 57,9% de los participantes, indicaron que los alumnos habían presentado ciertas dificultades que habían sido resueltas mediante las actividades del material. Un 31,6% de los docentes indicaron que los alumnos habían comprendido el contenido con facilidad. El 5,3%, un participante, indicó haber tenido muchas dificultades, aunque algunas se

habían solventado a lo largo de la implementación del material. Por su parte, otro de los participantes (5,3%) indicó que los alumnos habían mostrado muchas dificultades de comprensión, como se observa en la Figura 32.

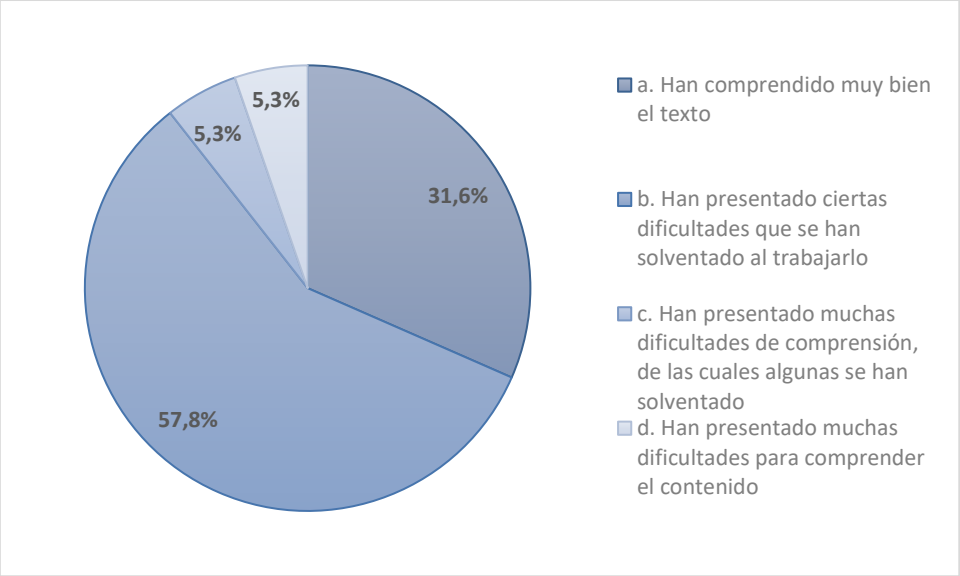


Figura 32. Nivel de dificultad en la comprensión de los contenidos

En relación con esta pregunta, se pidió a los participantes que indicaran si la variedad de actividades contrastivas presentadas en la herramienta había aportado una ganancia cognitiva mayor a los alumnos frente a la que proporcionan normalmente los materiales habituales de lectura literaria en el aula de L2. En general, todos los docentes respondieron positivamente a esta cuestión y señalaron principalmente tres aspectos:

1. Multimodalidad de la herramienta:

Los docentes se mostraron muy convencidos de los resultados obtenidos gracias a la variedad de actividades planteadas y su multimodalidad. Señalaron que esto había repercutido de manera positiva en el aprendizaje individualizado de cada alumno y había favorecido las medidas de atención a la diversidad.

> **Participante 5:** "Sin duda, esta variedad de actividades contrastivas ayuda en gran medida a que el alumno alcance mayores logros por las diferentes opciones (visual, auditiva...) planteadas."

> **Participante 7:** "Por supuesto, es mucho más enriquecedor que los materiales convencionales que normalmente utilizamos."

2. Enfoque contrastivo y uso de la L1:

En general, los docentes señalaron el uso de la lengua materna como una de las principales aportaciones del material y cambios sustanciales frente a los convencionales. Todos ellos coincidían en que el uso de la L1 había permitido un aprendizaje más rico y profundo a los alumnos, al tiempo que lo había hecho más individualizado puesto que los alumnos gozaban de mayor autonomía en la lectura.

> **Participante 10:** "Totalmente de acuerdo, con este tipo de actividades el alumno comprende mejor el texto y está más motivado."

> **Participante 14:** "Sí y creo que al ver el texto en español es para ellos una diferencia. Pueden ayudarse para la comprensión, lo que hace la lectura más relajada. Yo he usado este material como lectura placentera con ellos, de forma relajada."

3. Variedad de actividades presentadas y contenidos trabajados:

Los docentes también coincidieron en que la variedad de actividades presentadas había sido muy enriquecedora para trabajar el contenido de forma multidisciplinar. Esto había permitido también utilizar la lectura con un enfoque dinámico y diferente al habitual.

> **Participante 16:** "Con este tipo de actividades el alumno comprende mejor el texto y está más motivado."

> **Participante 19:** "Por supuesto, es mucho más enriquecedor que los materiales convencionales que normalmente utilizamos."

En último lugar, se preguntó a los docentes por la usabilidad del libro digital y su integración en el aula de segundas lenguas. Para recoger estos datos, en primer lugar, se preguntó por las dificultades que habían encontrado al utilizar el libro digital en el aula.

Como se ve en la Figura 33, el 57,9% de los docentes indicaron no haber tenido ningún impedimento para implementar la herramienta en las aulas. El 21% de los participantes indicó algunos aspectos relevantes de los contextos educativos que habían supuesto impedimentos a la implementación de la herramienta, los participantes indicaron:

- Carecer de tiempo suficiente para implementar la herramienta durante más tiempo, como hubieran deseado. A pesar de ello, pudieron utilizarla suficiente para el estudio.

- Afrontar temarios muy extensos que limitan la capacidad de implementación de materiales innovadores como el presente.

- Falta de dispositivos digitales en algunas aulas para implementar la herramienta de forma correcta, por ejemplo, presentaban dificultades para que todos los alumnos pudieran leer el texto cómodamente, ya que al final del aula la pantalla no no se veía correctamente.

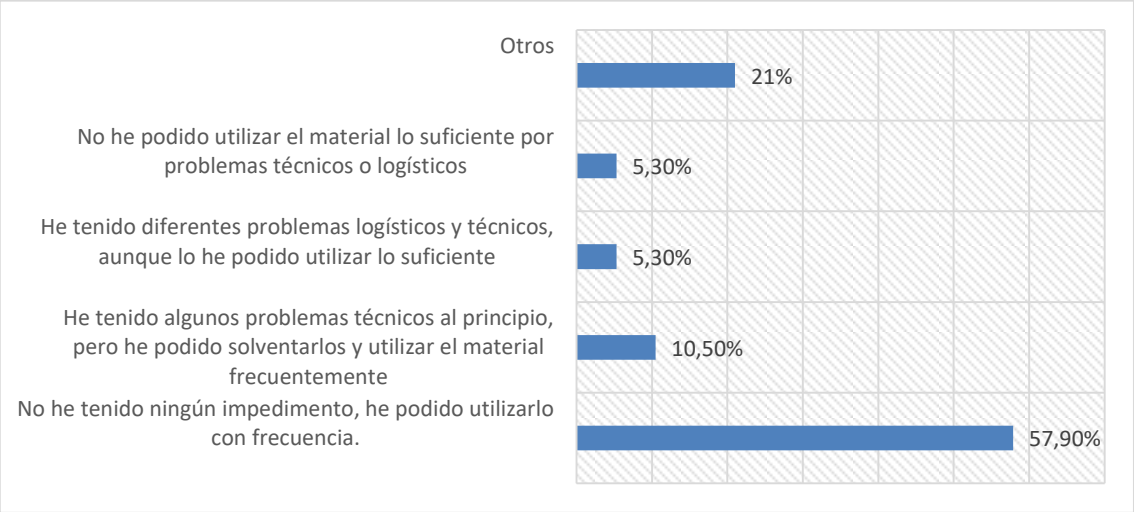


Figura 33. Dificultades de implementación de la herramienta digital en el aula

En esta misma línea de recogida de datos, se pidió a los participantes que indicaran aquellos aspectos más relevantes que diferenciaban al material digital presentado de otros materiales de lectura literaria utilizados habitualmente. En líneas generales, los docentes indicaron los siguientes aspectos:

- **Multimodalidad**: Destacaron el hecho de que el material fuera visual y permitiera la interacción de los alumnos con el texto.

- **Digital y online**: Los docentes señalaron estos aspectos como diferenciadores, indicando su facilidad de acceso y utilización.

- **Disposición de las actividades**: Los participantes destacaron la facilidad para localizar las actividades gracias a los iconos; también la disposición de las mismas a lo largo de todas las páginas del cuento, así como el formato variado y multidisciplinar que presentaban.

- **Versión bilingüe de los textos**: Los docentes indicaron la practicidad de poder visualizar de manera paralela los textos en ambas lenguas, ya que esto había permitido un acceso a la lectura más sencillo para los alumnos con más dificultades.

Como pregunta final, se preguntó a los docentes si la herramienta había cumplido sus expectativas y en qué sentido. Todos los docentes coincidieron en que la herramienta había cumplido las expectativas y por lo general, algún elemento les había sorprendido positivamente.

Varios de los profesores indicaron la variedad de actividades como uno de los puntos más reseñables durante la implementación de la herramienta. Les había permitido hacer sesiones interactivas y amenas a la vez que enseñaban contenidos de diferente índole de gran relevancia para la lengua inglesa.

Además, muchos remarcaban el uso contrastivo de la lengua materna para el aprendizaje de la segunda lengua como aspecto positivo para los alumnos, a los que esto había dado seguridad y había servido como motivación para participar en las sesiones e involucrarse en el contenido del material. En esta misma línea, las actividades de traducción contrastivas fueron señaladas en repetidas ocasiones como muy positivas para el aprendizaje y reflexión del alumnado, no sólo sobre el inglés, sino también sobre su lengua materna.

Por último, varios docentes indicaron la practicidad del libro al ser digital y autocontenido. Además, el hecho de que fuera digital había producido una predisposición positiva en el alumnado en general, muy motivado por las tecnologías. También señalaron aspectos de la multimodalidad como apoyo clave en la comprensión

lectora, por ejemplo, el audio narrado. A continuación, se muestran algunos extractos de las respuestas:

> **Participante 4:** "La herramienta ha cumplido mis expectativas e incluso las ha superado pues no me esperaba tanta variedad de actividades basadas en tantos aspectos relacionados con la lengua tan diferentes (culturales, fonéticos, léxicos, etc.) y realmente ha permitido que mis alumnos participaran activamente en las clases en las que se ha implementado."

> **Participante 6:** "Ha cumplido las expectativas. Cuando vi el material por primera vez, supe que a mis alumnos les gustaría, y así ha sido. Han trabajado muy bien, han aprendido y sobre todo han disfrutado con una lectura literaria, algo que suele resultar muy complicado. Creo que el hecho de tener tan a mano el relato en su lengua materna además de en la lengua extranjera, les ha dado seguridad a la hora de enfrentarse a él, y eso les ha motivado mucho."

> **Participante 9:** "Sí que ha cumplido mis expectativas, me ha parecido muy útil e interesante, y seguiré utilizándola durante todo este curso con este grupo de alumnos y también intentaré con otros. Es una buena de forma de motivarles en la lectura, ya que tener ambas versiones en ambos idiomas facilita mucho la comprensión del texto. También las actividades son muy variadas pudiendo elegir la que más se adapta al grupo o a la situación."

> **Participante 14:** "Ha superado mis expectativas, ya que las actividades están muy bien planteadas y el tener la opción de audiolibro ayuda también a que los alumnos practiquen listening."

En los apartados anteriores se han expuesto los datos recabados de los cuestionarios realizados por los docentes participantes en esta investigación. Puesto que dichos cuestionarios se realizaron en momentos diferentes, con la finalidad de contrastar en qué medida las respuestas de los docentes variaban tras la implementación de la herramienta digital, resulta conveniente para este estudio realizar una síntesis contrastiva de los datos previamente expuestos.

De cara a organizar la información recabada y contrastarla de manera organizada y lógica, se ha realizado una secuenciación por áreas de interés en relación con los objetivos y subobjetivos establecidos para este estudio. Estos, coinciden también con la estructuración de los datos recogidos de las entrevistas a docentes y la observación en el aula y, al mismo tiempo, están incluidos en los tres grandes bloques de interés según los que se estructuraron los cuestionarios.

I. Uso de la lengua materna en el aula de segundas lenguas

Efectos del uso contrastivo de la lengua materna en el aula de L2

En un primer momento, los docentes indicaron utilizar la lengua materna en sus aulas de forma puntual como recurso comunicativo, pero no desde una perspectiva contrastiva de la lengua. Principalmente, indicaron realizar traducciones puntuales en un 42,1% de los casos para aclarar los significados de términos que los alumnos no comprendían.

Posteriormente, en el postcuestionario, los docentes valoraron la efectividad del enfoque contrastivo como útil o muy útil en un 84,2% de los casos. Además, indicaron que el uso de la traducción desde el enfoque contrastivo de la lengua había tenido una incidencia en el aprendizaje de la L2 en un 68,4% de los casos.

Influencia del enfoque didáctico contrastivo en el desarrollo de cada competencia

En relación con las competencias comunicativas, en el cuestionario previo, un 94,7% de los docentes participantes indicaron que trabajaban principalmente la competencia lingüística mediante los enfoques habituales que aplicaban. En concreto 12 de los 19 indicó trabajar la gramática con mayor frecuencia. Al ser preguntados por el uso que harían del enfoque didáctico contrastivo, los docentes señalaron que lo aplicarían para trabajar únicamente aspectos sociolingüísticos en un 94,7% de los casos. Sin embargo, en las respuestas del postcuestionario, los docentes fueron preguntados por la influencia que el enfoque contrastivo había tenido en cada una de las competencias comunicativas. Sorprendentemente, los docentes valoraron las tres competencias prácticamente por igual en una puntuación de 4 sobre 5. Además, la competencia con el porcentaje más

alto en la puntuación de 5 sobre 5 fue la competencia lingüística con un 31.5% en esta puntuación.

Por último, al ser preguntados por el tipo de actividades que habían sido más efectivas en el uso del enfoque didáctico contrastivo, los docentes seleccionaron con un 88,3% las actividades relacionadas con los equivalentes de términos culturales. En segundo lugar, con un 82,4%, los equivalentes de dichos y refranes en la lengua materna. En tercer lugar, con un 47,1%, las traducciones de estructuras gramaticales y formas idiomáticas en ambas lenguas.

II. Lectura y literatura en el aula de L2

Efectividad de la lectura mediante el uso de textos paralelos y anotados en formato digital

Para conocer la disposición de los docentes y sus hábitos respecto al uso de la L1 en la lectura literaria en L2, se preguntó en el precuestionario por el uso de la L1 que hacían durante la lectura literaria en inglés. El 57,9% indicó utilizar en ocasiones la L1 para aclaraciones de comprensión; el 26,3% lo hacía a menudo, solo el 5,3% indicó hacerlo siempre; el 10,5% no lo hacía nunca.

Al ser preguntados por sus expectativas al utilizar la L1 en la lectura literaria en inglés, los docentes indicaron lo siguiente: el 78% creía que tendría mayor repercusión en la adquisición de aspectos culturales y sociolingüísticos; el 68% indicó los aspectos lingüísticos como principales afectados; mientras que el 15% indicó los aspectos pragmáticos.

Una vez utilizado el material, se preguntó a los docentes por aquellas actividades que habían resultado más eficaces utilizando el enfoque contrastivo en la lectura literaria. En esta ocasión, los docentes indicaron en un 63% los aspectos lingüísticos; en un 32% los aspectos sociolingüísticos y en un 5% los aspectos pragmáticos.

En el primer cuestionario, los docentes fueron preguntados por los aspectos que trabajaban habitualmente mediante la lectura literaria; el 94,4% de los docentes indicó utilizar siempre actividades de comprensión de contenido. El 73,68% indicó utilizar frecuentemente actividades de terminología y vocabulario. Por último, el

43% de los docentes indicó trabajar a menudo en actividades sobre aspectos sociolingüísticos y culturales.

Una vez implementada la herramienta, se preguntó a los docentes por aquellos aspectos que hubieran sido adquiridos en mayor medida mediante la lectura literaria con el enfoque contrastivo. El 89,5% de los docentes indicó la comprensión del contenido. El 84,2% señaló la terminología y el vocabulario; el 63,2% señaló los aspectos sociolingüísticos y culturales. Tan sólo el 36,8% señaló la creatividad a partir del texto como aspecto adquirido en mayor medida gracias al enfoque contrastivo.

A continuación, en una pregunta abierta, se pidió a los docentes que especificaran de qué manera el uso del enfoque contrastivo había ayudado a la adquisición de estos aspectos. Los docentes señalaron principalmente la seguridad y motivación que mostraron los alumnos ante la lectura de un texto literario en versión original; la comprensión de aspectos culturales y la comprensión del contexto de la historia del cuento. Además, varios señalaron que el enfoque contrastivo había ayudado a fomentar la creatividad de los alumnos a partir del contenido de la lectura, a pesar de no haber sido señalada como una de las tres aspectos adquiridos en mayor medida en la pregunta anterior.

Por último, en el precuestionario se preguntó a los docentes por los aspectos que consideraban que la lectura literaria aportaba como ganancia cognitiva para los alumnos. El 73,7% señaló el uso cuidado y extenso de la lengua; también el 73,7% señaló la comprensión de aspectos culturales y sociolingüísticos; el 63,2% la creatividad lingüística. Un 47,4% de los docentes señaló la motivación de temáticas de interés para los alumnos como principal aportación; por último, el 36,8% señaló la interiorización de aspectos pragmáticos y comunicativos.

Posteriormente, en el postcuestionario, se pidió a los docentes que seleccionaran el aspecto que consideraban que la lectura literaria había aportado en mayor medida tras utilizar la herramienta digital. El 31,5% de los docentes marcó el uso cuidado y extenso del lenguaje; sin embargo, tres aspectos fueron seleccionados por el mismo número de profesores (el 21,1%): la comprensión de aspectos culturales y sociolingüísticos y la motivación por las temáticas de interés para los alumnos y la

interiorización de aspectos pragmáticos. Por su parte, la creatividad lingüística, previamente seleccionada por más de la mitad de los docentes, fue únicamente seleccionada por un 5,3% de estos.

Lectura literaria como hilo conductor didáctico

En general, los docentes indicaron que uno de los aspectos más diferenciadores de la herramienta digital eran las actividades y su disposición a lo largo del texto. Este hecho constituye el formato de la lectura como hilo conductor de la experiencia didáctica. A partir del contenido de la misma, se presentan diferentes actividades que desarrollan aspectos de diferente índole y temática transversal relacionado con la lectura y la lengua inglesa.

Los docentes indicaron que la disposición de las actividades había permitido una dinámica diferente en las sesiones de lectura, ya que los alumnos se habían mostrado motivados y no habían perdido su foco de atención puesto que se trataba siempre de actividades cortas que podían intercalar con la lectura y eso permitía que el alumno siguiera el contenido.

III. Tecnología informática

Efectos psicopedagógicos del uso de la herramienta digital

Respecto a los efectos psicopedagógicos, en el precuestionario los docentes fueron preguntados por las ventajas e inconvenientes del uso de un material de lectura digital. El 89% de los docentes indicó la motivación como elemento relevante o muy relevante en el uso de un material digital.

Por otra parte, encontraron poco relevante la capacidad de concentración en la lectura (0,5%) y la calidad de los resultados (10%). Por último, las respuestas de los docentes no fueron muy contundentes respecto a la interacción del alumno con el material, el78% de ellos marcaba esta opción como algo relevante a muy relevante.

Una vez utilizada la herramienta, en el postcuestionario, se volvió a plantear la pregunta. Esta vez, aunque la motivación seguía siendo el principal aspecto positivo, tan solo el 47,4% de los docentes lo señalaron en primer lugar. Sin embargo, los aspectos

que habían sido señalados previamente como menos relevantes aumentaron su puntuación; así el 21,1% de los docentes indicó la capacidad de concentración del alumno en la lectura extensiva. Con el mismo porcentaje (21,1%) los docentes indicaron la interacción del alumno con el material como elemento relevante. Sin embargo, la calidad de los resultados mantuvo una puntuación baja, tan solo un 5,3% de los docentes la señaló en primer lugar.

Ganancia cognitiva de la L2 a partir de la multimodalidad y el enriquecimiento de la herramienta digital

En cuanto a la ganancia cognitiva aportada por los aspectos de la herramienta digital, lo docentes señalaron en preguntas abiertas tres aspectos principales. En primer lugar, la multimodalidad, como elemento clave en la variedad de actividades y posibilidades ofertadas en el libro digital enriquecido.

En segundo lugar, los docentes indicaron el enfoque contrastivo, como elemento diferenciador de los materiales habituales de lectura y que permitía al alumno una disposición diferente ante el texto literario.

Por último, la variedad de las actividades presentadas a lo largo de la lectura, remarcando principalmente la variedad de contenidos trabajados a partir de la lectura literaria como hilo conductor de aprendizaje.

Usabilidad e implementación de la herramienta digital en un entorno formal de aprendizaje

En cuanto a la implementación de la herramienta, el 57,9% de los docentes no tuvo problemas a la hora de utilizar el material en las aulas y pudo hacerlo según lo previsto. Un 10,5% de los profesores señalaron haber tenidos algunos problemas logísticos que pudieron solventar en el momento y seguir con las sesiones planificadas. El 21% indicó haber tenido diferentes problemas como la falta de tiempo de implementación o la falta de dispositivos digitales en el centro para trabajarlo idóneamente. Por último, un 5,3% indicó no haber podido utilizar el libro lo suficiente durante el periodo de implementación debido a problemas de logística del centro.

Por último, en relación con los aspectos positivos del material durante su implementación, los docentes indicaron tres aspectos reseñables de la herramienta. En primer lugar, un 84,2% señaló la integración de todas las destrezas lingüísticas como elemento clave. Un 68,4% indicó que la variedad de actividades había sido el principal elemento dinamizador de la lectura. Por último, el 63,2% indicó que el material había resultado práctico a la hora de utilizarlo en el aula.

Visión general de la herramienta, expectativas, resultados docentes

Al final del precuestionario se preguntó a los docentes participantes por sus expectativas sobre el uso de la herramienta; asimismo, en el postcuestionario, tras haberla implementado, se pidió a los docentes que indicaran si la herramienta había cumplido sus expectativas y especificaran aquellos aspectos que destacaría o mejorarían.

En el precuestionario, los docentes principalmente se mostraron interesados en probar una herramienta nueva que integrara un texto bilingüe literario, puesto que no era una característica de los materiales que utilizaban normalmente. Además, esperaban que el hecho de que fuera digital sería motivador para sus alumnos y esto les ayudaría a implementarla. Por último, algunos docentes indicaron que tenían interés por utilizar las actividades planteadas en la lectura y ver cómo se trataban aspectos que normalmente no se trabajaban en sus clases, como los aspectos pragmáticos o sociolingüísticos.

Posteriormente, en las respuestas del postcuestionario, todos los docentes indicaron que el material había cumplido sus expectativas; además, por lo general, la mayoría indicaba aspectos que habían resultado sorprendentes positivamente a la hora de implementar la herramienta. Muchos señalaron el uso de la lectura como hilo conductor, puesto que les había gustado la variedad de actividades planteadas y la forma de secuenciación de las mismas a lo largo de la lectura.

Por otro lado, los docentes señalaron la multimodalidad de la herramienta como aspecto clave y diferenciador, por ejemplo, varios señalaron el uso de imágenes y audio como soporte de la lectura.

Por último, el uso de la lengua materna fue uno de los aspectos señalados de forma recurrente por los docentes, que habían encontrado en el enfoque contrastivo una forma de motivación para sus alumnos, pues al sentirse seguros del contenido que trabajaban se habían involucrado en el uso de la herramienta y habían participado e interactuado en las sesiones.

2.3. Entrevistas a docentes participantes

A la hora de analizar las entrevistas, se establecieron los aspectos principales a partir de los que se elaboró el análisis. Para ello, se tomaron como referencia los objetivos y subobjetivos establecidos en este estudio, como se indica en la Tabla 29 a continuación:

OBJETIVO	ÁREAS DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS
1. Analizar la eficacia del enfoque didáctico contrastivo para el desarrollo de competencias lingüísticas en segundas lenguas. 1.1. Evaluar la eficacia del enfoque contrastivo en la mejora de las competencias lingüísticas formales en la segunda lengua. 1.2. Evaluar la eficacia del enfoque contrastivo en la mejora de la competencia pragmática y sociolingüística	- Efectos del uso contrastivo de la lengua materna en el aula de segundas lenguas. - Influencia del enfoque didáctico contrastivo en el desarrollo de cada competencia comunicativa.
2. Estudiar el impacto de la lectura literaria en el aprendizaje de segundas lenguas. 2.1. Analizar los efectos de la lectura como hilo conductor de una experiencia didáctica. 2.2. Analizar las ventajas y limitaciones del uso del enfoque contrastivo en las estrategias de comprensión lectora.	- Lectura literaria como hilo conductor didáctico. - Visión general de la herramienta, expectativas, resultados docentes. - Efectividad de la lectura mediante el uso de textos paralelos y anotados en formato digital.

3. Explorar las ventajas y limitaciones del libro digital enriquecido como soporte didáctico para la mejora de una segunda lengua. 3.1. Evaluar la usabilidad del libro digital. 3.2. Analizar los efectos psicopedagógicos del uso del libro digital. 3.3. Explorar la ganancia cognitiva asociada a elementos de un entorno digital como la multimodalidad y el enriquecimiento textual.	- Usabilidad e implementación de la herramienta digital en un entorno formal de aprendizaje. - Efectos psicopedagógicos del uso de la herramienta digital. - Ganancia cognitiva de la L2 a partir de la multimodalidad y el enriquecimiento de la herramienta digital.

Tabla 29. Relación entre las áreas de análisis de las entrevistas y los objetivos del estudio.

2.3.1. Perfil de los participantes

Se entrevistó a cinco profesores participantes en el estudio. Para ello, en primer lugar, se contó con aquellos docentes que voluntariamente quisieron realizar las entrevistas. Puesto que las entrevistas se realizaron tras la implementación de la herramienta y la realización de los cuestionarios, se tuvieron en cuenta una serie de características a la hora de seleccionar a los docentes para las entrevistas a fin de que la muestra fuera lo más representativa posible. En la Tabla 30, se recogen los datos más relevantes de los perfiles de los docentes participantes en las entrevistas.

	Cursos	**Forma de implementación**	**N.º veces utilizada**
Profesor 1	2º eso	Aula: todo el grupo	Más de 3
Profesor 2	1ºeso	Aula: todo el grupo Casa	Más de 3
Profesor 3	1º y 2º eso	Aula: ordenadores individuales Casa	Más de 5
Profesor 4	1º eso	Aula: todo el grupo	Más de 3
Profesor 5	1º eso	Aula: todo el grupo Aula- ordenadores individuales	Más de 5

Tabla 30. Perfil de los docentes participantes en las entrevistas

Como se muestra en la tabla anterior, en primer lugar, se consideró el curso y el número de veces que se había utilizado la herramienta en el aula. Todos los docentes participantes habían utilizado en numerosas ocasiones la herramienta con sus grupos. Los grupos en los que se había llevado a cabo la prueba variaban entre cursos de 1º y 2º de la ESO. Además, también se valoró el nivel lingüístico de los grupos con los que se había trabajado; estos presentaban un nivel que oscilaba del A2 al B1 del MCERL.

Otro de los aspectos que se tuvo en cuenta a la hora de seleccionar a los docentes fue que todos los profesores participantes en las entrevistas habían probado la herramienta en varios grupos, ya fueran del mismo curso o diferentes cursos. Esto era un aspecto relevante, pues permitía a los docentes tener una visión más contrastada y amplia del uso de la herramienta en el aula.

Por último, se consideró la forma en la que se había trabajado con la herramienta, si bien podía ser en el aula con todo el grupo, en el aula de ordenadores en la que el alumno trabajaba de forma individual guiados por el docente o en casa como tareas complementarias. Entre los participantes en las entrevistas, la herramienta se trabajó de las tres maneras posibles.

2.3.2. Análisis de las entrevistas

Las entrevistas se realizaron siguiendo un formato de entrevista abierta, si bien se siguió un guion (Anexo) en todo momento para asegurar que se respondían los aspectos principales de los objetivos de este estudio.

Para comenzar las entrevistas y de cara a entablar una conversación cómoda con los entrevistados, se planteaba una pregunta abierta sobre la experiencia de innovación, la herramienta y las expectativas que podían tener sobre ella. A partir de la respuesta de los entrevistados y en función del contenido de esta, se planteaban diferentes temas sobre la herramienta y se preguntaba por la experiencia y valoración de los docentes sobre ellos. Las entrevistas difirieron considerablemente en función de las respuestas de cada docente y la explicación de las mismas. Todas ellas tuvieron una duración de unos veinte minutos.

A continuación, se presentan los datos obtenidos en las entrevistas por secciones relacionadas con los subobjetivos de esta investigación, como se ha explicado al comienzo de este apartado. Se describen y analizan los datos con la finalidad de ofrecer una visión completa de los mismos y facilitar su comprensión y síntesis.

1. Visión general de la herramienta, expectativas, resultados docentes

Todos los docentes entrevistados coincidieron en que la herramienta había superado sus expectativas. En general, indicaron haber pensado en otro tipo de herramienta, similar a la que ofrecen las editoriales de los materiales de lectura que utilizan habitualmente en las aulas, pero ninguna de las personas entrevistadas había pensado en un formato como el que presentaba la herramienta de este estudio: un libro digital enriquecido.

Los docentes indicaron que había sido una experiencia totalmente novedosa que difería del resto de materiales principalmente en tres aspectos: el formato digital de un libro antiguo, el uso contrastivo de la lengua materna y la tipología y variedad de actividades planteadas a lo largo del texto. A continuación, se muestran algunos testimonios de los docentes entrevistados:

> **Participante 1:** "No me esperaba la herramienta así; ha superado mis expectativas, también por el modo en el que están planteadas las actividades, no es una simple traducción."
>
> **Participante 2:** "Ha sido mejor de lo que yo esperaba (…) se trabajaba de todo mediante las actividades".
>
> **Participante 4:** "[Ha sido novedoso porque] generalmente utilizamos materiales en papel, salvo la proyección del libro escaneada, pero no más."
>
> **Participante 5:** "Para mí, ha sido una experiencia totalmente nueva."

Además, indicaron que la lectura digital había resultado útil en el aula, dinámica y atractiva para los alumnos, que a pesar de no mostrarse motivados por la lectura en general, mostraron gran interés por avanzar en la lectura del libro a lo largo de las

sesiones en las que se implementó, como se recoge en los testimonios que se muestran a continuación:

> **Participante 1:** "La herramienta ha sido muy útil tanto con niveles altos como bajos."
>
> **Participante 3:** "El material ha resultado muy novedoso, principalmente por estar en versión bilingüe, que les ha enganchado y ayudado."

Todos los entrevistados mostraron muy positivos ante el estudio y el uso de la herramienta e indicaron su intención de continuar utilizándola en el futuro si hubiera posibilidad. En los primeros minutos de la entrevista, en los que daban una visión general de su experiencia con la herramienta, destacaron principalmente su interés por los aspectos más atractivos del libro, no sólo el formato digital y enriquecido del mismo, sino el planteamiento global que había supuesto el uso de la lengua materna de forma contrastiva y la implementación de las actividades de diferente tipología a lo largo de la lectura, como analizaremos en los apartados posteriores.

2. Efectos del uso contrastivo de la lengua materna en el aula de segundas lenguas

Al ser preguntados por el uso de la lengua materna mediante el enfoque contrastivo, los docentes se mostraron de nuevo sorprendidos y positivos ante su uso. En general, ninguno utilizaba la lengua materna en el aula, salvo en casos de necesidad, sin embargo, este enfoque les había hecho replantearse el uso de la lengua materna de una manera nueva y diferente que previamente no habían utilizado en sus clases, como se recoge en los extractos de las entrevistas mostrados a continuación:

> **Participante 1:** "Me he dado cuenta de que la traducción no es tan mala como se la planteamos a los alumnos."
>
> **Participante 3:** "Ha sido muy útil utilizar la lengua materna. Creo que lo complicado es encontrar la balanza: hasta dónde puedo usar la lengua materna y hasta dónde no, pero está claro que hay una parte comunicativa que los alumnos necesitan."

En primer lugar, destacaron el uso de la lengua materna en relación con la comprensión del texto. Los docentes coincidían en que, de esta manera, los alumnos habían trabajado la comprensión del contenido sin traducir palabra por palabra, algo que sucedía habitualmente en los textos literarios utilizados en clase. En esta ocasión, los alumnos se habían mostrado más motivados al ver el texto en ambas lenguas, y también, esto les había permitido ser más autónomos en su aprendizaje, recurriendo menos al profesor para comprender ciertos términos clave en la lectura.

Por otra parte, el uso de la lengua materna permitió trabajar la comprensión del texto desde una perspectiva más global e integradora, puesto que se trabajaba desde la comprensión del contenido y no de lo lingüístico meramente. Con esto, los alumnos pudieron reflexionar sobre la correspondencia entre la lengua materna y la segunda lengua y entender que no se da un paralelismo exacto entre los dos sistemas lingüísticos, algo a lo que ellos recurren constantemente a la hora de elaborar mensajes en la segunda lengua. Así pues, se pudo trabajar con las actividades de traducción y las actividades contrastivas para que los alumnos pensaran en la elaboración de mensajes en inglés partiendo de las ideas en lugar de tomar las estructuras lingüísticas, como sucedía habitualmente.

A continuación, se muestran algunos fragmentos de los testimonios de las entrevistas:

> **Participante 1:** "Han trabajado la comprensión del texto sin traducir palabra por palabra, piensan qué significa y ahora esto también lo reflejan en los *writing*."
>
> **Participante 2:** "Les ha hecho ver que no hay una correspondencia directa entre lenguas y con esto han reflexionado sobre el significado de cada cosa."

Por último, en cuanto al uso de la lengua materna, todos los docentes entrevistados también coincidieron en que esta había sido una medida de atención a la diversidad muy útil en el aula. El hecho de que los textos aparecieran en pantalla en ambas lenguas había permitido a los alumnos con menos nivel comprender de forma más autónoma el texto y esto les había servido como punto de motivación y se habían mostrado más participativos de lo habitual. Varios de los docentes coincidían en que el texto en lengua materna había sido un claro andamiaje para el aprendizaje de la segunda lengua,

principalmente en los grupos con niveles más bajos y también para aquellos alumnos con mayores dificultades. Además, habían observado que aquellos alumnos con más nivel en la segunda lengua recurrían en menor medida al texto en castellano. Por esta razón, consideraban muy positivamente el uso de los texto paralelos, ya que no impedía el aprendizaje de aquellos alumnos con mayor nivel, pero sí favorecía sustancialmente la participación y mejora de aquellos alumnos o grupos con más dificultades. A continuación, se recogen algunas de las evidencias de estos testimonios:

> **Participante 1:** "Los alumnos de nivel más alto no han hecho tanto uso de la lengua materna durante la lectura."
>
> **Participante 2:** "El uso de la lengua materna ha sido un andamiaje para la comprensión del texto, en el fondo. Los alumnos con menos nivel se han enganchado."
>
> **Participante 3:** "Precisamente, esos niños a los que les cuesta más participar han participado más, eso lo he visto muy claro."
>
> **Participante 4:** "Me llamó la atención porque intentamos dejar de lado la lengua materna y hacer uso solo de la segunda lengua, pero a la hora de trabajar con ello, creo que es útil para los alumnos con más dificultades, es un recurso, ya que de otra manera se pierden, lo ven muy difícil y no le dan la oportunidad, no participan."
>
> **Participante 5:** "Los que tenían más nivel no recurrían a la lengua materna, pero los de menor nivel sí y entonces participaban más y levantaban más la mano para responder."

Finalmente, algunos docentes hicieron referencia a la relación entre el uso del enfoque contrastivo y la predisposición de los alumnos hacia su aprendizaje. Varios docentes indicaron que los alumnos se habían mostrado muy predispuestos y motivados a trabajar con la herramienta y que el uso de la lengua materna les había hecho sentirse relajados. También indicaron que, al comenzar a utilizar la herramienta, algunos alumnos se habían mostrado algo extrañados de tener que utilizar el castellano para trabajar el texto, sin embargo, a medida que avanzaron con el material, estos se

mostraban cada vez más motivados e interesados en el contenido. A continuación, se recogen los testimonios relativos a estos datos:

> **Participante 1:** "Los alumnos asociaban usar el castellano a que la clase fuera más relajada."
>
> **Participante 3:** "Los alumnos no están acostumbrados a usar el castellano en clase y al principio se mostraban raros, les daba como vergüenza."

Además de estos aspectos sobre el uso de la lengua materna y el enfoque contrastivo, los docentes se refirieron también al uso de las diferentes competencias lingüísticas que el enfoque planteaba a lo largo de las diferentes actividades. Estos aspectos se analizan en el siguiente apartado.

3. Influencia del enfoque didáctico contrastivo en el desarrollo de cada competencia comunicativa

Respecto al uso del enfoque contrastivo en relación con las competencias comunicativas, todos los docentes coincidían en que se trabajaban constantemente todas las competencias. También coincidieron en que la competencia lingüística es normalmente la más trabajada a partir de las lecturas literarias, puesto que normalmente las actividades versan sobre la comprensión del contenido y se centran en las estructuras gramaticales y el vocabulario. Sin embargo, en este caso, habían podido trabajar claramente las tres destrezas comunicativas de forma equilibrada.

Así pues, los docentes indicaron haber trabajado la competencia lingüística de forma más general, puesto que habían encontrado más novedoso y diferenciador el hecho de trabajar las competencias sociolingüística y pragmática tan claramente a partir del texto.

A continuación, se muestran algunos de los testimonios más relevantes en referencia a esta información:

> **Participante 2:** "Se han trabajado las tres competencias; hemos dejado la lingüística más de lado porque habitualmente nos centramos en esa más que en la pragmática y sociolingüística (…) se ha hecho un uso de la lengua materna más allá de los que se utiliza habitualmente, no únicamente la traducción de un término, sino una reflexión cultural."

> **Participante 3:** "De las tres competencias se saca fruto, pero principalmente de la sociolingüística porque es poner el lenguaje en ese contexto en un momento concreto de la historia y además, no es un texto cualquier, sino un texto literario."

> **Participante 4:** "Ha sido novedoso porque normalmente se va a las estructuras gramaticales y la comprensión del vocabulario. Me ha gustado mucho porque se sale de la normal y creo que es una manera de llamar la atención de los alumnos."

Como se desprende de los extractos de las entrevistas, la destreza más destacada por todos los docentes entrevistados fue la destreza sociolingüística. Los docentes destacaron el hecho de haber podido contrastar conceptos más allá de la terminología concreta; uno de los ejemplos más recurrentes fue el concepto del roscón de Reyes y de los Reyes Magos, que no existen en las culturas angloparlantes.

En general, el uso de las tres competencias comunicativas fue uno de los aspectos más destacados por todos los docentes entrevistados como aspecto diferenciador de esta herramienta frente a los materiales de lectura literaria más habitualmente utilizados en las aulas.

4. Efectividad de la lectura mediante el uso de textos paralelos y anotados en formato digital

Respecto a la comprensión lectora y la influencia del enfoque contrastivo en esta, los docentes coincidieron en que el uso de la lectura con el soporte del texto en la lengua materna había sido un elemento diferenciador de los materiales habitualmente utilizados y que este había supuesto un aspecto positivo y extra para trabajar la comprensión del texto.

Por una parte, como ya hemos recogido en el punto 2 de este apartado, los docentes encontraron en el uso del enfoque contrastivo un soporte clave de atención a la diversidad para aquellos alumnos que presentaban más dificultades y también un andamiaje del aprendizaje para los alumnos en general.

Además de esto, al ser preguntados por la comprensión lectora en concreto, los docentes coincidieron en varios aspectos; en primer lugar, destacaron la variedad de contenidos de las actividades planteadas, que habían ayudado a la comprensión lectora y la creación de estrategias para desarrollarla, principalmente a partir del texto en castellano. El hecho de tener los textos paralelos en la pantalla había permitido a los alumnos ser más autónomos en su propio aprendizaje y desarrollar estrategias para comprender el texto sin recurrir constantemente a la traducción de términos clave por parte del profesor. Este aspecto había agilizado mucho la gestión de aula y había contribuido a crear un ambiente más dinámico y centrado en el proceso lector en sí.

Por otra parte, varios docentes señalaron como principal elemento las actividades propuestas, por estar estas planteadas en clave de reflexión contrastiva. Este aspecto había permitido a los docentes guiar a los alumnos hacia una comprensión lectora más global, más allá del texto en sí y llegar a los conceptos culturales y lingüísticos que entrañaban los textos. Destacaron principalmente las actividades de vocabulario, como las que trabajaban la polisemia, ya que hacía reflexionar ampliamente sobre las culturas de manera contrastiva; también las actividades que trabajaban la creatividad a partir del texto, puesto que estas permitían al alumno desarrollar su expresividad a partir de la comprensión lectora y el docente podía trabajar aspectos que normalmente nunca se trabajan mediante la lectura literaria. Entre otras, también destacaron las actividades que proponían al alumno investigar a partir del texto, ya que no sólo fomentaban su iniciativa y autonomía, sino que planteaban elaborar contenido a partir de la comprensión lectora del alumno, lo cual resultó muy fructífero y dio lugar a trabajar un amplio abanico de contenidos en las clases haciendo que los alumnos trabajaran todas las destrezas del lenguaje y fomentando la producción en inglés a partir de la comprensión lectora.

> **Participante 2:** “Ha sido muy interesante leer y a partir de ahí ver todo lo que estábamos aprendiendo.”
>
> **Participante 3:** “Creo que hay aspectos culturales, como los refranes, que solo pueden explicarse contrastándolos. [El enfoque contrastivo] me parece

útil para el lenguaje literario, porque al final es más complicado y creo que es interesante usar la lengua materna para esto."

Participante 5: "Los alumnos iban trabajando individualmente en la lectura consultando la versión inglesa y la española y usaban lo que querían (…) me preguntaban dudas concretas (…) estuvieron toda la hora trabajando y lo hicieron de forma muy independiente, querían acabar y seguir otro día."

Por otra parte, todos los docentes coincidieron en que la temática de los textos seleccionados era muy apropiada para los alumnos de los niveles de 1º y 2º ESO, lo que había servido como elemento muy motivador para ellos. Sin embargo, indicaron que algunas actividades podían resultar algo complicadas para el nivel de los alumnos y podrían ser muy adecuadas para alumnado algo mayor, propusieron los cursos de 3º y 4º de la ESO, si bien algunos mostraron dudas ante la pertinencia del contenidos de los cuentos para esas edades.

5. Lectura literaria como hilo conductor didáctico

Al ser preguntados por el uso de la historia literaria como hilo conductor didáctico, los docentes fueron muy positivos hacia ello y lo destacaron como elemento clave del éxito de la implementación de la herramienta.

Todos los docentes coincidieron en resaltar no solamente la variedad de actividades planteadas en el material y lo diferente de sus contenidos, sino también, la disposición de las actividades a lo largo de la lectura.

Habitualmente, los materiales utilizados presentan las actividades en forma de bloque al final de un capítulo o del libro en general. En todos los casos, los docentes entrevistados indicaron no haber trabajado previamente con un material que dispusiera las actividades en forma de hilo conductor didáctico y destacaron que este aspecto había sido un elemento de dinamización de la lectura que había permitido que los alumnos participaran constantemente y estuvieran atentos al contenido para poder seguir la clase.

Los docentes indicaron que normalmente, con otro tipo de materiales, se veían obligados a trabajar la lectura únicamente leyendo en voz alta o de manera individual durante un largo rato hasta llegar a los bloques de actividades. De esta manera, no se

requería que los alumnos mantuvieran la atención en la lectura durante largos periodos de tiempo, sino que se fomentaba su interacción con el contenido y esto permitía que el docente guiara la lectura de manera más eficaz y que los alumnos se vieran más involucrados y comprometidos con la comprensión del contenido. Así se recoge en algunos testimonios de las entrevistas, como se muestra a continuación:

> **Participante 1:** "Al ser actividades tan cortas, los alumnos no pierden la atención."
>
> **Participante 2:** "Me ha gustado mucho la variedad de actividades y cómo estaban secuenciadas (…) no consistían en leer y responder a preguntas, sino que tenían que elaborar (…) son actividades cortas y los alumnos no se aburren (…) cada actividad era diferente y permitía adaptar y seleccionar al docente."
>
> **Participante 3:** "Es una manera de tenerlos enganchados, que no se les haga pesado y sea más dinámico e interactivo."

Por otro lado, los docentes destacaron tanto las temáticas de los cuentos de la herramienta, como los temas que se planteaban en las actividades y que se trabajaban a partir de la comprensión lectora. En particular, destacaron el hecho de trabajar la lectura desde una perspectiva global e integradora de contenidos y destrezas lingüísticas, algo difícil de conseguir a partir de otros materiales habituales de lecturas literarias.

Además, también destacó el hecho de trabajar algo en común entre todos los alumnos, como elemento motivador e integrador de los estudiantes como grupo. Este elemento, aportado por el hilo conductor de la lectura, supuso una mejora en las dinámicas de grupo y la forma de trabajo de todos los alumnos que se veían motivados e involucrados en la tarea común, como se indica en los testimonios siguientes:

> **Participante 2:** "La temática era muy acorde a la edad de los alumnos y además, hacer algo común entre todos les motivaba mucho."
>
> **Participante 3:** "El hilo conductor ha sido muy bueno porque me permitía sacar mucho jugo. Se trabajaban todas las *skills*, no solamente es lectura, es que se trabaja de manera muy global. Además, hay una parte oral muy importante, la parte en la que los niños comparten y dicen su opinión, me

> parece muy interesante. Además, lo hace muy llevadero, porque no es leer y leer, sino que hay pausas y los chicos interiorizan lo que se está viendo y si alguno se pierde se reengancha en seguida."

Por tanto, el hilo conductor supuso en primer lugar un elemento novedoso en el material de lectura literaria, que aportó motivación al alumnado, un elemento de unión entre los estudiantes y una interacción constante de estos con la lectura que permitía elaborar contenidos y lengua a partir de la comprensión del texto literario.

6. Efectos psicopedagógicos del uso de la herramienta digital

Al ser preguntados por los efectos del uso de la herramienta digital, todos los docentes coincidieron en que los alumnos se muestran siempre más motivados por los materiales digitales que por aquellos en formato de papel, de forma generalizada.

En primer lugar, el hecho de que el libro sea digital invita a la interacción, ya que el alumno puede "elegir" qué elementos quiere ver dentro de la página. A este respecto, por ejemplo, varios de los docentes dejaron elegir a sus alumnos las actividades que quisieran realizar dentro del cuento.

Además, el formato multimodal que permitía la herramienta digital contribuyó a la motivación por la lectura y al hecho de que los alumnos se sintieran más atraídos por esta. Por ejemplo, varios docentes indicaron que el uso del audio había sido un elemento motivador para muchos alumnos, así como las imágenes que ilustraban algunas partes de los cuentos.

Por otro lado, las actividades propuestas eran variadas y muchas de ellas incluían elementos de gamificación digital, que invitaban al estudiante a manipular la herramienta e interactuar con ella directamente. Además, muchas de las actividades invitaban al alumno a investigar sobre temáticas concretas o buscar información a partir de contenidos de las historias, los docentes entrevistados indicaron que este tipo de actividades fomentaron la inmediatez en la respuesta de los alumnos ante las preguntas planteadas, así como la independencia de estos en la elaboración de su propio aprendizaje, que evidenciaba el rol del docente como guía del proceso y no como

transmisor de conocimientos. A continuación, se exponen algunos de los testimonios más significativos en relación con este apartado:

> **Participante 1:** "Si este cuento lo hubiéramos presentado en formato papel, no les hubiera llamado tanto la atención."
>
> **Participante 5:** "Es algo diferente y algo digital:"

7. Ganancia cognitiva de la L2 a partir de la multimodalidad y el enriquecimiento de la herramienta digital

Todos los docentes entrevistados coincidieron en que una de las mayores aportaciones de la herramienta al aprendizaje de la segunda lengua de sus alumnos había partido de la multimodalidad presentada en los cuentos —audio y texto— junto con el enriquecimiento del mismo, con elementos como las imágenes e ilustraciones tanto del cuento como de las actividades. También las diferentes actividades planteadas en las anotaciones del cuento basadas en el enfoque contrastivo fueron señaladas repetidamente como elementos clave en el aprendizaje de los elementos de la segunda lengua a partir de la comprensión lectora de los alumnos, como se recoge a continuación:

> **Participante 1:** "El formato ayuda a que se inicien en la lectura de manera más interactiva y motivadora."
>
> **Participante 2:** "Las imágenes, el audio y la variedad de actividades han ayudado en la comprensión para aproximarse a la lectura de maneras diferentes."
>
> **Participante 5:** "Les ponía el audio y esto les ayudaba a seguir la lectura y no perderse."

Uno de los elementos más destacables de la multimodalidad fue el hecho de que a partir de ella se planteaban actividades de diferente índole basadas en el enfoque contrastivo y las competencias básicas. Alguno docentes observaron que este aspecto había permitido una ganancia cognitiva que no se hubiera dado de otro modo. El hecho de poder mezclar modalidades de aprendizaje permitió a los docentes observar la comprensión lectora de sus alumnos desde nuevas perspectivas didácticas y ofreció una

nueva manera de evaluar la comprensión lectora en las aulas. El hecho de que los alumnos pudieran expresar lo que habían comprendido a partir de la lectura de modos diferentes y no únicamente mediante la lengua escrita, como ocurría habitualmente en los materiales frecuentemente utilizados, permitía que desarrollaran el contenido comprendido más en profundidad y al tiempo desarrollaba sus capacidades creativas y artísticas en muchos casos. A continuación, citamos uno de los extractos de las entrevistas en el que el docente explica claramente este aspecto:

> **Participante 3:** "[Los elementos multimodales] hacen el material más completo y es una forma de fijar el contenido. Se ven diferentes destrezas y se puede evaluar la comprensión lectora mediante otras habilidades que no sólo sea la lingüística; por ejemplo, la actividad de dibujar un dragón permite ver cómo el alumno ha comprendido la lectura."

8. Usabilidad e implementación de la herramienta digital en un entorno formal de aprendizaje

Respecto a la usabilidad de la herramienta en un entorno formal de aprendizaje, todos los docentes entrevistados estuvieron de acuerdo con su adecuación. Todos los profesores consideraron que la herramienta era adecuada para implementarse en un contexto formal, como el de Educación Secundaria Obligatoria, como material didáctico integrado en la programación anual de la asignatura de *Primera Lengua Extranjera: Inglés*.

En general, los docentes encontraron en la herramienta más ventajas que inconvenientes, les resultó un material cómodo, fácilmente adaptable a diferentes contextos, ya que podían utilizarlo en el aula con todo el grupo, en el aula de ordenadores de forma individual, en casa como tareas complementarias. Por lo general, los docentes que habían implementado la herramienta en el aula de ordenadores en la que cada alumno trabajaba de forma individual desde un ordenador se mostraron muy contentos con la herramienta y la forma de utilizarla. Por su parte, aquellos que había utilizado la herramienta con todo el grupo de alumnos, si bien estaban satisfechos, encontraron algunos inconvenientes, como el tamaño de la imagen al ser proyectada en la pantalla, puesto que algunos alumnos tenían dificultades para leer el texto desde la

parte trasera del aula. Esto se solventó ampliando la pantalla, aunque lo ideal hubiera sido que cada alumno hubiera podido visualizarla desde su propio dispositivo.

Es importante señalar que las limitaciones por los protocolos de la COVID19 han limitado el uso de ciertos espacios en algunos centros educativos y este ha sido el caso de algunos de los docentes participantes en este estudio, que han visto limitado el acceso a las aulas de informática de sus centros. Por otra parte, la herramienta resultó intuitiva y fácil de usar. Los docentes encontraron la información necesaria para seguirla y las guías didácticas fueron un referente, si bien, en algunos casos indicaron que hubieran agradecido tener un material descargable para poder entregarlo a aquellos alumnos con mayores dificultades puesto que, al utilizar el material de forma común con todo el grupo, algunos alumnos habían presentado más dificultades.

Finalmente, algunos docentes indicaron que esta herramienta facilitaría enormemente el trabajo de la lectura literaria en las aulas puesto que en ocasiones la elección y adquisición de los materiales lleva bastante tiempo y retrasa el trabajo de la lectura en el aula. Además, destacaron el hecho de que es un material completo que integra contenidos del currículo con los contenidos de la lectura y la práctica de todas las destrezas lingüísticas, por lo que sería muy apropiado para integrar en las programaciones anuales de la asignatura. A continuación, se recogen los testimonios más relevantes al respecto:

> **Participante 2:** "La herramienta es interesante de cara a futuro, porque además se diferencia en las temáticas de los libros de lectura habituales."
>
> **Participante 3:** "Ha sido muy cómodo. No ha habido problemas y ha sido intuitivo. Lo veo muy viable porque permite combinar clase y casa, aunque no para que el alumno lo trabajara solo porque se vería abrumado con tanto material."
>
> **Participante 4:** "Agilizaría el proceso de la lectura literaria en el aula. Tener una herramienta digital con tantas posibilidades es algo que puedes hacer de un día para otro."

Por último, respecto a la aplicabilidad de la herramienta en diferentes niveles educativos, cabe destacar que algunos docentes indicaron que el uso de la herramienta les había resultado apropiado, aunque en algunos casos los textos en castellano habían resultado algo complicados para los alumnos de 1ºESO principalmente porque desconocían ciertos términos de vocabulario muy ligados al contexto histórico y cultural de los cuentos.

Varios docentes estaban de acuerdo en que implementarían la herramienta también en los cursos de 3º y 4º ESO, aunque mostraban dudas sobre si el contenido de los cuentos les resultaría tan atractivo y se identificarían con los personajes y las historias tanto como lo había hecho los alumnos de 1º y 2º ESO.

9. Reflexiones docentes

Para finalizar esta sección, cabe destacar algunas de las reflexiones docentes más relevantes sobre la implementación de la herramienta y las perspectivas docentes tras la participación en este estudio:

> **Participante 1:** "Me ha ayudado mucho a mi a cambiar el concepto del uso de la lengua materna en las clases de inglés. Yo era muy contraria al uso de la lengua materna y me he dado cuenta de que no es tan malo, siempre y cuando sea controlado."
>
> **Participante 2:** "Esta experiencia también me ha ayudado a que yo pueda plantearme la lectura de otros libros de otra forma. Antes me basada en actividades de comprensión, pero ahora usaría otros temas, como las cosas que he aprendido en esta herramienta."
>
> **Participante 4:** "Me ha gustado mucho porque se sale de la norma y creo que es una manera de llamar la atención de los alumnos."
>
> **Participante 5:** "Ha sido una herramienta útil, con una forma distinta de enforcar la lectura, muy interesante y que probablemente volveré a utilizar."

2.4. Observación

Como ya se ha explicado anteriormente, la observación se llevó a cabo en tres grupos diferentes y los datos se recogieron mediante un cuaderno de observación. Para realizar el análisis de los resultados en este estudio, las observaciones se expondrán de manera ordenada y en relación con siete áreas de interés del estudio directamente relacionadas con los objetivos y subobjetivos de la investigación. Estas áreas de interés guardan relación con las establecidas en el apartado anterior para analizar las entrevistas a los docentes participantes. En esta sección no se analizará el área de *visión general de la herramienta, expectativas, resultados docentes*, ni la de *reflexiones docentes* puesto que no fue posible la observación de estos aspectos durante las sesiones.

Efectos del uso contrastivo de la lengua materna en el aula de L2

Puesto que los alumnos desconocían la herramienta, las primeras reacciones al verla fueron de interés y sorpresa en general. Todos los grupos se mostraron muy atentos y siguieron la lectura con el audio en común en toda la clase. El grupo que realizó la sesión en la sala de ordenadores seguía la lectura en común desde cada dispositivo, por su parte los grupos que realizaron la sesión en el aula de referencia seguían la lectura en la pantalla común del aula.

Al realizar la primera pausa para hacer la primera actividad, algunos alumnos se mostraron contentos de tener el texto en castellano e inglés en la pantalla. Durante la primera actividad realizada, una actividad de contextualización de la historia, los alumnos se mostraron muy interesados y participativos, aportando ideas a la clase.

Unas de las actividades más destacadas respecto al uso de la L1 fueron las de vocabulario, para realizarlas los alumnos debían estar atentos a la lectura y el audio y encontrar el término en la segunda lengua al leer el fragmento. A pesar de que los términos eran complicados en castellano, los alumnos localizaron las palabras en inglés rápidamente. En uno de los grupos de 1ºESO, algunos alumnos desconocían el significado de algunos términos en castellano; sin embargo, habían sido capaces de reconocerlos en el texto en inglés con la ayuda del contexto de la lectura.

En general, los alumnos utilizaban el texto en castellano constantemente para resolver dudas sobre el texto y contestar algunas de las actividades contrastivas planteadas. Como aspecto significativo, en ocasiones planteaban también dudas sobre algunos aspectos del texto en castellano, mostrando una clara reflexión sobre su propia lengua materna.

Además, cuando las actividades se centraban en la competencia lingüística, los alumnos trabajaban esta de forma más profunda. Por ejemplo, los usos gramaticales de ciertas estructuras y la polisemia de diferentes términos en castellano e inglés fueron trabajadas de forma más reflexiva y profunda por el alumnado que se planteaba cómo decir ciertas expresiones en su segunda lengua de manera correcta, en lugar de calcar las estructuras del castellano al inglés como sucede en muchas ocasiones al trabajar aspectos lingüísticos de forma monolingüe.

Otro aspecto muy reseñable fue que los alumnos utilizaban el inglés constantemente durante la sesión, también para referirse a aspectos del texto en castellano, algo muy significativo sobre su integración de la segunda lengua como vehículo de comunicación en la clase de *Inglés*.

Influencia del enfoque didáctico contrastivo en el desarrollo de cada competencia comunicativa

En cuanto al desarrollo de las competencias comunicativas, se observó cómo claramente se equilibraba el desarrollo de las tres subcompetencias en función de las actividades planteadas en cada momento. Se concluyó que las actividades marcaban las competencias a trabajar más allá de la lectura del texto en sí.

Los alumnos se mostraron muy motivados por las preguntas planteadas en las distintas actividades, reflexionando sobre las cuestiones y planteando respuestas muy maduras y profundas para su edad.

La competencia lingüística, si bien era constante en el uso de la lengua en el aula y la lectura como tal, se vio más relegada que de costumbre por las competencias sociolingüística y pragmática que se trabajaban en muchas de las actividades. Durante todas las sesiones los docentes mantenían un *feedback* constante en la corrección de

errores o estructuras gramaticales de la producción de los alumnos; sin embargo, el foco de las tareas se centró en los aspectos sociolingüísticos de las historias de los cuentos y en aquellos aspectos pragmáticos que se iban planteando en las actividades.

Las cuestiones planteadas interesaban a los alumnos que preguntaban dudas sobre el contexto histórico que a veces no comprendían, aspectos como por ejemplo la enfermedad del sarampión, los soldaditos de plomo y referencias históricas de los cuentos como Daoiz y Velarde, que desconocían, como es de esperar por su edad.

Se observó que el hecho de que los textos fueran algo arcaicos proporcionaba tanto al docente, como a los alumnos un amplio abanico de términos y ejemplos contextuales históricos para trabajar, ya que los alumnos desconocían los aspectos relacionados con la España del siglo XIX.

Efectividad de la lectura mediante el uso de textos paralelos y anotados en formato digital

Se observó que el uso de los textos paralelos en la pantalla durante la lectura en voz alta en las sesiones resultaba de gran ayuda para que los alumnos siguieran el hilo de la historia sin perderse ni recurrir al profesor para comprender ciertos términos en inglés.

A diferencia de las dinámicas habituales de lectura, en las que los alumnos hacen constantes intervenciones para preguntar por significados de palabras que les impiden la comprensión del texto; en este caso, los alumnos no preguntaban ese tipo de dudas. Únicamente se observó que, en ocasiones puntuales, los alumnos preguntaban por términos en castellano como *bureau* o *torta con el haba* ya que desconocían el contexto histórico del cuento, como se ha indicado también previamente.

Por otra parte, en cuanto a la comprensión de la lectura, se vio que los alumnos dejaban a un lado los aspectos puramente lingüísticos, en los que normalmente se centran cuando se trabaja con materiales de lectura monolingües, ya que encuentran numerosas barreras de comprensión lingüística en la propia lengua inglesa. En este caso, dado que la comprensión de aquellos elementos lingüísticos desconocidos se solventaba mediante el texto paralelo en castellano, se vio claramente que los alumnos se centraban

en trabajar en profundidad los contenidos de las actividades planteadas, centradas en aspectos sociolingüísticos y pragmáticos en muchas ocasiones.

Por último, se observó que los alumnos se interesaron por todas las actividades planteadas y que, en los diferentes grupos, la participación era general y bastante homogénea. Durante las intervenciones se podía apreciar las diferencias de nivel de unos alumnos a otros, sin embargo, aquellos que tenían un nivel más bajo recurrían al texto paralelo y eran capaces de elaborar respuestas adecuadas y correctas.

Lectura literaria como hilo conductor didáctico

En cuanto al uso de la lectura como hilo didáctico de otros contenidos, este aspecto resultó novedoso para el alumnado, que no estaba acostumbrado a trabajar la lectura literaria de esta manera.

En la clase que trabajó en la sala de ordenadores, el grupo leyó la historia completa en voz alta siguiendo las indicaciones del profesor y realizando conjuntamente aquellas actividades que proponía. Una vez leído el cuento en grupo, el docente indicó a los alumnos aquellas actividades en las que podían trabajar a su libre elección, volviendo a leer el cuento de forma individual y trabajando los aspectos que se plantearan. Se observó que los alumnos seleccionaban las actividades más atractivas en función de sus intereses, varios eligieron las actividades de fonética por su novedad, algunos indicaron no haber trabajado nunca con ese tipo de contenidos de manera contrastada con el castellano y les resultaba divertido observar la pronunciación de algunas partes concretas de la lectura.

Otra de las actividades más seleccionadas fue la de gamificación y las de indagación en las que tenían que investigar acerca de contenidos del cuento y realizar una actividad creativa. Los alumnos se mostraron muy predispuestos a trabajar de manera individual creando contenido a partir de las actividades seleccionadas. Al finalizar la sesión, los alumnos debían haber terminado un total de tres actividades y entregárselas al profesor para su evaluación. Además, se ofreció la posibilidad de continuar haciendo algunas actividades en casa y entregarlas voluntariamente con posterioridad. Varios alumnos se ofrecieron para hacerlas mostrándose muy interesados.

Por otra parte, en los grupos en los que se trabajó de forma grupal con toda la clase, el docente iba guiando al grupo en las actividades y dejando tiempo para que trabajaran de forma individual, en parejas o pequeños grupos. Para la realización de algunas actividades se requería realizar una búsqueda de información en internet, para la que los alumnos podían utilizar sus teléfonos móviles de forma controlada. En todo caso, los alumnos se mostraron interesados por las actividades planteadas y participaron constantemente en la sesión respondiendo a las actividades de forma general.

Se observó que los estudiantes mostraban curiosidad por aprender sobre aspectos relacionados con la lectura, pero no directamente contenidos en ella, como se hace habitualmente en los materiales tradicionales. Mostraban interés por conocer aspectos que se desprendían del contenido, pero no se respondían únicamente buscándolos en el texto. Por ejemplo, las actividades relacionadas con las partes del castillo y los personajes de la época fueron de gran interés en uno de los grupos; también las actividades relacionadas con los dragones y las plagas históricas llamaron mucho la atención de los alumnos.

En general, se concluyó que se trabajaban numerosos temas de contenidos transversales a partir de la lectura literaria en inglés, que se combinaban y contrastaban las culturas española y británica con numerosos aspectos que los alumnos desconocían. Además, se vio un gran potencial didáctico en el hecho de que el material fuera anacrónico ya que permitía contrastar numerosos aspectos con los contextos actuales y hacer conscientes a los alumnos de aspectos no sólo lingüísticos, sino también pragmáticos y sociolingüísticos relacionados con ello.

Efectos psicopedagógicos del uso de la herramienta digital

Al presentar los docentes la herramienta digital en los diferentes grupos, los alumnos mostraron su alegría por leer un libro digital. También se mostraron muy interesados por escuchar el audio narrado durante la lectura, varios indicaron que era muy útil para concentrarse y comprender el texto debido a la entonación y las voces. En uno de los grupos, un alumno indicó que el audio le había ayudado a mantener la concentración ya que con las diferentes voces de los personajes y el narrador no se había perdido en el texto.

El grupo de alumnos que trabajó en la sala de ordenadores estaba muy contento de poder asistir a este aula, ya que la asociaban con actividades alternativas que disfrutaban. En este grupo, los alumnos trabajaron desde su dispositivo utilizando en todo momento su ordenador y siguiendo la clase general sin despistarse ni distraerse con otros elementos del dispositivo.

En diferentes grupos, varios alumnos espontáneamente sugirieron al profesor utilizar ese tipo de libros habitualmente en lugar de los libros adaptados que tenían que comprar. Además, como ya hemos señalado, la participación era constante y general. Los alumnos trabajaban de forma muy entusiasta, especialmente el grupo que trabajó en la sala de ordenadores. También se notó un gran entusiasmo por realizar las actividades en las que los alumnos tenían que buscar información en sus propios dispositivos móviles para responder a las actividades. Sin duda, se mostraron muy habituados al uso de las tecnologías y la búsqueda de información en internet en general.

El hecho de obtener una respuesta inmediata a las actividades fue algo que motivó a los alumnos constantemente. A pesar de que las actividades eran orales en los grupos que realizaron las actividades en el aula de referencia, al trabajar desde los dispositivos móviles y en grupos para la búsqueda de información, los alumnos voluntariamente tomaban notas en sus cuadernos para elaborar las respuestas posteriormente. Se vio, por tanto, un gran interés por aprender y participar en la dinámica de la sesión.

Ganancia cognitiva de la L2 a partir de la multimodalidad y enriquecimiento de la herramienta digital

Varios de los elementos multimodales incluidos en el libro digital contribuyeron a la mejora de la segunda lengua y a su aprendizaje. En primer lugar, el uso de las imágenes incluidas en las actividades y las ilustraciones de los cuentos fueron un soporte visual de apoyo para que los alumnos siguieran la lectura con mayor facilidad.

Antes de comenzar a leer la historia de cada uno de los cuentos, se realizaron las actividades de contextualización; en ellas, los alumnos debían adivinar de qué trataba la historia y proponer ideas sobre lo que creían que iba a suponer a partir de un compendio de ilustraciones originales del cuento. Posteriormente, a lo largo de la lectura, los

alumnos podían asociar cada ilustración a lo que realmente sucedía en la historia y contrastarla con lo que habían supuesto que sucedería previamente. Este elemento visual supuso un gran apoyo para algunos alumnos que hicieron indicaciones sobre las ilustraciones a modo de complemento a la lectura.

Por otra parte, el audio narrado de las historias se utilizó en todos los grupos durante la lectura grupal inicial. Los alumnos seguían la historia escrita y a la vez recurrían al audio como soporte complementario. En ocasiones hacían comentarios sobre las voces de los personajes o el narrador, su entonación y la música que acompañaba la historia. Varios indicaron que los sonidos que acompañaban la narración les habían ayudado a imaginarse lo que estaba ocurriendo en cada momento y contextualizar mejor el hilo de la historia.

Por último, la multimodalidad se vio también reflejada en la variedad de actividades de diferente índole que se presentaban en los cuentos. Pudo observarse cómo cada alumno aumentaba o disminuía su interés en función del tipo de actividad que se planteara. Por lo general, mostraron gran interés por las actividades de creación y gamificación, pero también otros alumnos mostraron mucha curiosidad por encontrar información en internet para resolver ciertas actividades de indagación.

Este aspecto pudo verse de forma más clara en el grupo que trabajó en la sala de ordenadores, puesto que el docente dejó una parte del tiempo de la sesión para que los alumnos seleccionaran tres actividades del cuento con total libertad y las entregaran al final de la hora. En este caso, se pudo observar cómo cada alumno seleccionaba las actividades en función de sus gustos y preferencias. En general, todas tuvieron buena acogida y las selecciones fueron muy variadas.

Usabilidad e implementación de la herramienta digital en un entorno formal de aprendizaje

La implementación de la herramienta se llevó a cabo durante el mes de enero en las tres clases en las que se realizó la observación. Esta lectura formó parte de los contenidos del plan lector de la asignatura para cada uno de los grupos durante la segunda evaluación. Los tres docentes de los grupos observados mostraron su intención

de continuar utilizando el material también durante la tercera evaluación del curso, puesto que contenía varios cuentos que podrían trabajar ampliamente.

En cuanto a la usabilidad de la herramienta se observó algún inconveniente técnico en el uso de la misma a la hora de proyectarlo para todo el grupo desde una única pantalla común. Algunos alumnos no veían con nitidez el texto y fue necesario ampliar la pantalla. Al hacerlo, el formato de los textos paralelos se desconfiguraba y no permitía ver ambos por completo en la pantalla al mismo tiempo. Para solventar este problema, que ocurrió con el grupo más numeroso, el de 2ºESO, el docente navegaba por la pantalla y movía esta hacia el texto en inglés y el de castellano a fin de que los alumnos pudieran compararlos al leer.

Por su parte, el uso del libro en la sala de ordenadores fue muy fluido y efectivo. Cada alumno seguía la lectura desde su ordenador, si bien esta estaba también proyectada en la pantalla común de la clase. Así, los alumnos podían seguir las indicaciones que el profesor hacía desde su ordenador en la pantalla común, al tiempo que seguían la lectura grupal desde las pantallas de sus dispositivos.

Por último, se observó que las actividades llevadas a cabo en la sala de ordenadores, si bien se realizaron de forma individual, fueron más fluidas y dinámicas que las que se realizaron en las aulas de referencia. Estas últimas tuvieron como aspecto positivo el trabajo colaborativo entre los alumnos, que tuvo resultado muy buenos y potenció la dinámica del grupo y su interacción con la lectura.

Por tanto, se observó que, a pesar de tener ventajas e inconvenientes, para un uso más idóneo del material sería conveniente utilizar dispositivos individuales para cada alumno a fin de que sigan la lectura convenientemente y sin distracciones. A partir de ahí, los agrupamientos de los estudiantes pueden resultar muy positivos, así como el trabajo colaborativo para realizar algunas de las actividades.

3. Triangulación y síntesis

En el presente apartado, antes de presentar las conclusiones del estudio, realizaremos un proceso de triangulación de los datos. A lo largo del estudio se utilizaron tres

herramientas diferentes para la recogida de datos: cuestionarios, entrevistas a los docentes participantes y observación directa de aula.

En cuanto a los cuestionarios, se realizaron antes y después de la implementación de la herramienta, por lo que de cara a la triangulación se manejarán las conclusiones extraídas de los mismos en la sección anterior.

A continuación, se presentan los datos de la triangulación siguiendo las áreas de estudio establecidas en la sección anterior, la presentación de los resultados. Estas ocho áreas están directamente relacionadas con los objetivos y subobjetivos de este estudio y ayudarán a alcanzar unas conclusiones más concisas y definitivas.

1. *Visión general de la herramienta, expectativas, resultados docentes*

En los cuestionarios, los docentes indicaron tener altas expectativas hacia el material que se vieron incluso superadas una vez implementado este. Entre los aspectos que más señalaban positivamente de la herramienta fue su utilidad en el contexto educativo y su practicidad para implementarla en las aulas de Secundaria, a pesar de que algunos aspectos requerían de mejoras en los recursos digitales de los centros.

Todos estos aspectos fueron señalados también en las entrevistas a docentes, en las que se palpó una clara satisfacción con la herramienta digital y los contenidos propuestos en ella. Los docentes entrevistados indicaron que la herramienta había cumplido sus expectativas y en algunos casos indicaron que las había superado, puesto que había aspectos que no esperaban.

Entre los aspectos más diferenciadores de la herramienta que fueron señalados en los cuestionarios encontramos el uso de aspectos de la lengua que no se trabajan habitualmente en clase de inglés, como por ejemplo la pragmática y la sociolingüística. Los docentes resaltaron el uso de la lengua materna desde un enfoque contrastivo como aspecto muy diferenciador frente a los materiales habituales de lectura literaria.

Estos aspectos fueron también remarcados por los docentes entrevistados, quienes señalaron que el uso de la lengua materna había tenido repercusiones muy positivas para la mejora y motivación de los alumnos hacia el material. Incluso, algunos docentes indicaron que el planteamiento del enfoque contrastivo mediante las actividades de la herramienta les hizo reflexionar sobre el uso de la lengua materna y su utilidad para la

enseñanza de segundas lenguas, e incluso llegar a replantearse la forma de trabajar la lectura literaria en inglés a partir del formato del libro digital enriquecido.

Estos parámetros no fueron recogidos durante la observación docente, puesto que no se dio una conversación directa con el profesor de cada grupo; únicamente se observó la dinámica y se pudo observar que la herramienta se implementaba de forma correcta y práctica para docentes y discentes. También se observó que los contenidos de las actividades resultaban atractivos para los alumnos, quienes se mostraban participativos en todo momento.

2. Efectos del uso contrastivo de la lengua materna en el aula de L2

Los efectos del uso contrastivo fueron triangulados por los cuestionarios, las entrevistas a docentes y la observación directa de la investigadora.

Respecto a los cuestionarios, quedó constatado que los docentes hacían un uso de la lengua materna en el aula como mero recurso en casos de necesidad comunicativa con los alumnos; generalmente la utilizaban para poder avanzar en los contenidos lingüísticos y ayudar a los alumnos a seguir sus explicaciones. Algunos docentes, señalaron que hacían un uso algo más contrastivo de ella de manera puntual en caso de que aparecieran expresiones idiomáticas, refranes o frases hechas que necesitaban una traducción para ser comprendidas. Sin embargo, tras la implementación de la herramienta digital, el 68,4% de los docentes indicó que había notado la efectividad de la L1 en el aprendizaje de la L2 durante el uso del libro digital.

Este aspecto se vio respaldado por las respuestas de las entrevistas docentes. En ellas los profesores indicaban que el uso de la L1 había contribuido notablemente en las sesiones de implementación de la herramienta en varios aspectos. En primer lugar, señalaron la mejora de la comprensión lectora ya que los alumnos habían trabajado de forma global y no habían tratado de comprender el texto palabra por palabra. Esto se debía a que los alumnos tenían la posibilidad de recurrir al texto en castellano en caso de no comprender algún aspecto de la lectura y podían continuar con las actividades sin que esto supusiera una barrera lingüística. Además, indicaron que a partir de las cuestiones planteadas en las actividades, los alumnos se habían mostrado más reflexivos hacia la correspondencia entre las dos lenguas de trabajo y trataban de valorar la manera de traducir expresiones de una a otra lengua.

Por último, los docentes valoraron el uso de la L1 también como medida de andamiaje e incluso, en ciertos casos, como medida de atención a la diversidad, puesto que habían observado que los alumnos con menos nivel de inglés de los grupos se habían mostrado participativos por igual y habían seguido la sesión sin tantas dificultades como estaban habituados.

Estos aspectos coinciden con los datos recabados en la observación de las sesiones. En primer lugar, se tuvo en cuenta que los alumnos participaran de manera muy uniforme y general constantemente durante las sesiones. También se pudo observar que la competencia lingüística se trabajaba de forma profunda y los alumnos trataban de contrastar ambas lenguas para producir en L2. Por último, cabe señalar que se pudo comprobar también que los alumnos recurrían de forma independiente al texto en L1 para comprobar el significado de aquellos términos que dificultaban su comprensión durante la lectura.

3. *Influencia del enfoque didáctico contrastivo en el desarrollo de cada competencia comunicativa*

En cuanto a la influencia del enfoque contrastivo en las competencias comunicativas, los cuestionarios mostraron un claro cambio de tendencia durante la implementación de la herramienta digital, dado que los profesores habían señalado la competencia sociolingüística como la que más creían trabajar mediante el enfoque contrastivo y el uso de la lengua materna. Sin embargo, en el postcuestionario las tres competencias fueron puntuadas por igual en cuanto a su efectividad en el enfoque contrastivo.

Los docentes habían señalado en el precuestionario que la competencia más trabajada en sus clases habitualmente era la lingüística, sin embargo, señalaron utilizar las tres competencias de forma equilibrada al implementar el material. Este aspecto se corroboró con los datos recabados de la observación de las sesiones, ya que se pudo comprobar que la competencia lingüística perdía protagonismo en pro de la sociolingüística y la pragmática y que los alumnos trabajaban sobre ellas y las desarrollaban mediante las actividades contrastivas.

Todos estos aspectos se recogen en las entrevistas de los docentes, quienes indican que la competencia lingüística pasó a un segundo plano durante la implementación del libro digital y que esto les había ayudado a trabajar aspectos que no suelen trabajar habitualmente en clase. Todos los entrevistados destacaron este aspecto como diferenciador frente a los materiales habituales de lectura literaria y además resaltaron especialmente el desarrollo de la competencia sociolingüística debido al contexto histórico de los cuentos por ser antiguos y utilizar un lenguaje arcaico también en castellano.

4. *Efectividad de la lectura mediante el uso de textos paralelos anotados en formato digital*

La efectividad de la lectura mediante el formato de los textos en la herramienta digital quedó constatada en las respuestas de los cuestionarios, en primer lugar. Así, en el precuestionario, al ser preguntados por las expectativas que tenían sobre la efectividad de la lectura literaria de textos paralelos, los docentes señalaron que repercutiría principalmente en aspectos sociolingüísticos; sin embargo, tras implementar la herramienta digital, el 63% de los docentes indicó que los aspectos en los que más efectiva había sido la lectura utilizando textos paralelos fueron los lingüísticos (63%).

Además, los aspectos socioculturales pasaron de ser seleccionados por un 43% de los docentes en el precuestionario, a un 63,2% en el postcuestionario. Estos aspectos se ven reforzados por las respuestas de las entrevistas docentes en las que se señala principalmente la variedad de contenidos trabajados mediante los textos paralelos y el enfoque contrastivo, así como la utilidad de los textos paralelos como recurso para los alumnos durante la lectura.

Esta variedad de contenidos también se refleja en los cuestionarios, pues los docentes puntuaron de manera muy equilibrada las aportaciones de la lectura literaria tras haber utilizado el material, algo que había sido puntuado de forma menos compensada en el precuestionario, donde principalmente se decantaban por los aspectos culturales y el uso cuidado del lenguaje como principales aportaciones.

Todo esto se constata también en los datos recabados de las observaciones en las que se señala una independencia muy clara del alumnado frente a las barreras lingüísticas

que la lectura puede suponerles, al poder recurrir libremente al texto paralelo en L1. Además, se indica que los alumnos trabajaban en aspectos variados de la lengua y el texto a partir de la lectura sin que la parte lingüística pudiera suponer una barrera.

5. Lectura literaria como hilo conductor didáctico

El hilo conductor fue señalado en el postcuestionario como uno de los elementos diferenciadores de este material frente a los que se utilizan habitualmente, puesto que la disposición de las actividades se da a lo largo de toda la lectura y no por bloques de capítulos como habitualmente sucede. Este aspecto favoreció la concentración de los alumnos y su fácil seguimiento de la lectura sin perder en foco de atención en la misma. Las actividades fueron destacadas por ser cortas y hacer interactuar a los alumnos con la historia literaria.

Estos mismos aspectos fueron observados por la investigadora, quien percibió la curiosidad del alumnado por las temáticas que se planteaban a partir de la lectura, su interés por la indagación sobre las mismas y también la variedad temática de estas.

Las entrevistas recogían estos mismos aspectos en cuanto a la interacción del alumnado con las historias de los cuentos y su concentración constante en el material gracias a la interacción de las actividades propuestas.

Además, los docentes entrevistados señalaron también el gran potencial didáctico de las temáticas de los cuentos de la herramienta, algo que había permitido trabajar numerosos contenidos transversales, como también se recoge en los datos recabados durante la observación de la investigadora.

6. Efectos psicopedagógicos del uso de la herramienta digital

En cuanto a los efectos pedagógicos de la herramienta, en un primer momento, el 89% de los docentes indicó la motivación como principal efecto. Otros aspectos como la capacidad de concentración o la interacción con el material no fueron altamente considerados por los docentes en el precuestionario. Sin embargo, en el postcuestionario, la tendencia cambió considerablemente. Los docentes seleccionaron en un 47,4% la motivación del alumnado como principal efecto psicopedagógico, sin

embargo, consideraron también otros aspectos como la interacción con el material en un 21% y la concentración del alumnado en un 21%. Estos tres aspectos fueron también los más señalados por los docentes entrevistados. Todos ellos coincidían en que los alumnos se muestran generalmente mucho más motivados por los materiales en formato digital que por aquellos en papel. Además, indicaron que habían notado una mejoría en la concentración de los alumnos durante la lectura, aspecto que relacionaban directamente con las actividades propuestas y su secuenciación. Este aspecto hacía que los alumnos interactuaran constantemente con el texto de manera activa y mejoraba su capacidad de atención y su motivación.

Durante la observación de los grupos, los datos recabados coinciden con los anteriores. Se destacó la motivación del alumnado ante la herramienta, su predisposición y facilidad para utilizar internet a la hora de realizar las actividades de indagación y su capacidad de concentración, aspecto relacionado con la respuesta inmediata que obtenían al realizar actividades en formato digital.

7. *Ganancia cognitiva de la L2 a partir de la multimodalidad y el enriquecimiento de la herramienta digital*

Durante la observación se pudo comprobar que los alumnos recurrían constantemente a los elementos multimodales de la herramienta como soporte para la comprensión lectora y para el seguimiento de la misma. Este aspecto fue también recogido en las entrevistas a los docentes, quienes señalaban principalmente el audio narrado y las voces de los personajes como elemento de contextualización de la historia literaria, que ayudaba a los alumnos a seguir el hilo de la misma. También, destacaban las imágenes e ilustraciones para poner a los alumnos en situación, principalmente en relación con aspectos históricos.

Por otra parte, los entrevistados señalaban la variedad de las actividades propuestas como clave de la herramienta, pues al estar enriquecidas con sonidos, imágenes y actividades interactivas resultaban de gran interés al alumnado y permitían que este se aproximara a la lectura desde diferentes perspectivas. Además, había permitido que los docentes pudieran evaluar la comprensión lectora de formas alternativas a la lengua escrita u oral, como por ejemplo mediante actividades que fomentaban la creatividad.

Este aspecto de la variedad de las actividades se recogió también en las observaciones de la investigadora, quien pudo comprobar que los alumnos se mostraban interesados en mayor o menor medida en función del tipo de actividad al que se enfrentaran en cada momento y el formato y contenido de la misma.

Las respuestas de los docentes en el postcuestionario corroboran estos resultados. Los docentes seleccionaron la motivación, la variedad de actividades y el enfoque contrastivo como los tres elementos más destacados en relación con la ganancia cognitiva de los alumnos al utilizar la herramienta digital.

8. Usabilidad e implementación de la herramienta digital en un entorno formal de aprendizaje

En el postcuestionario, la mayoría de los docentes indicaron no haber tenido problemas a la hora de implementar la herramienta. Algunos docentes indicaron haber encontrado pequeños problemas que habían podido solventar durante la implementación y que no habían interrumpido el proceso de la misma. También, algunos docentes señalaron problemas menores, como los fallos de encuadre al ampliar la pantalla para agrandar la letra del texto, aspecto que no impedía el trabajo con la herramienta, si bien no lo hacía de la manera ideal.

Estos mismos aspectos se recogieron en las entrevistas a los docentes, quienes por lo general encontraron la herramienta útil y aplicable a las aulas. También señalaron pequeños problemas menores que no habían impedido la implementación.

Los docentes entrevistados, así como los grupos observados, llevaron a cabo la implementación de la herramienta de diferente manera, algunos con el grupo al completo desde el proyector del aula de referencia, otros en el aula de ordenadores del centro donde cada alumno podía utilizar su propio dispositivo. Se observó que esta última opción permitía al alumno una mayor interacción directa con la herramienta y una mayor libertad de acción respecto a las actividades, si bien no fomentaba tanto el trabajo en grupos y el aprendizaje colaborativo. En ambos casos, la herramienta se utilizó por completo y las actividades se desarrollaron con normalidad.

PARTE IV. CONCLUSIÓN

CAPÍTULO 6.
Consideraciones finales

En este capítulo procedemos a presentar las conclusiones del presente estudio, así como la confirmación de la pregunta de investigación y los objetivos. Por último, explicaremos las limitaciones de este trabajo y las principales aportaciones del mismo a la ciencia, para terminar por exponer las futuras investigaciones y prospectiva de la investigación.

1. Recapitulación

Este estudio tuvo su origen en la experiencia personal de la autora como docente de segundas lenguas y su interés por revivir el uso de la lengua materna en el aula de una forma contrastiva como elemento de aprendizaje. Para ello, en primer lugar, se realizó una revisión bibliográfica, con el fin de elaborar un marco teórico en el que contextualizar la investigación. Dicho marco teórico se compuso de dos ámbitos de interés, por un lado se realizó un recorrido cronológico por los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas, analizando el uso de la lengua materna que cada uno de ellos había asignado. Por otra parte, se desarrolló una sección relativa a la lectura y los modos de leer que existen, la relación entre la lectura analógica y la digital, así como los soportes digitales de lectura, todo ello relacionado con el aprendizaje de segundas lenguas.

Partiendo de la revisión bibliográfica realizada en la primera parte de esta investigación, resulta evidente que el uso de la lengua materna vuelve a estar en la palestra de los métodos y enfoques de enseñanza de segundas lenguas. Esta idea está avalada por el MCERL (2001) y en especial por el Volumen Complementario de este (2018), que establecen la mediación como clave de comunicación en contextos plurilingües y pluriculturales. Al mismo tiempo, en la actualidad nos encontramos en un contexto metodológico de posmétodo, el cual se caracteriza por la implementación de múltiples técnicas y metodologías variadas, que combinan diferentes aspectos de los métodos y enfoques dogmáticos generales. Se puede decir que la enseñanza de lenguas se encuentra en un momento de hibridación de modelos, en el que la combinación de técnicas y la inclusión de las tecnologías digitales son clave en el proceso. El presente estudio se enmarca en este nuevo contexto de posmétodo, ya que propone la integración

de la lengua materna como elemento de aprendizaje para la segunda lengua desde un enfoque contrastivo, promovido por la mezcla de técnicas y modelos y basado en el uso de las tecnologías digitales, todo ello mediante la lectura literaria.

En segundo lugar, se estudió el concepto de lectura en un amplio espectro, así se llevó a cabo un análisis del estado de la cuestión, que incluía la lectura como proceso cognitivo, la lectura literaria, la lectura y su relación con el aprendizaje de segundas lenguas, los diferentes modos de lectura, así como la lectura digital y los diferentes soportes digitales de lectura actualmente más utilizados. Tras este análisis, se resaltó la importancia de la lectura en tanto que elemento de transmisión de conocimiento a nivel general en el aprendizaje de lenguas, así como de proceso cognitivo clave en la adquisición de una segunda lengua, ya que resulta un transmisor de la cultura en la que se enclava esta. La relevancia transversal de la lectura para el proceso de aprendizaje de una segunda lengua coincide con el enfoque didáctico contrastivo con el que se ha elaborado la herramienta de este estudio, un libro digital enriquecido.

Tras el análisis del marco teórico, se recogieron una serie de conclusiones que se exponen a continuación:

1. La hibridación de métodos y enfoques para la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas es un elemento clave en el desarrollo de esta área de estudio en la actualidad. La evolución del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas se ha ido desarrollando siguiendo pautas muy concretas de los diferentes métodos y enfoques de cada momento, sin embargo, todos ellos han presentado resultados positivos en algunos aspectos de la lengua, pero no desarrollaban esta de forma completa. Por este motivo, se considera que la hibridación de modelos de forma flexible y adaptada a los contextos de enseñanza de cada momento puede dar mejores resultados de aprendizaje.

2. El momento de posmétodo en el que nos encontramos requiere de flexibilidad en la aplicación de métodos y enfoques y carece de recursos suficientes para aplicarse. Existe la necesidad de crear un amplio abanico de materiales desarrollados en el marco del posmétodo que recojan aspectos variados y den al docente un cierto soporte a la hora de implementarlo, permitiendo la adaptación

a cada contexto de aprendizaje y evitando que el posmétodo se convierta en una improvisación constante o un estado de prueba continuado.

3. Junto con el uso de la lengua materna, el uso de la lectura en el ámbito de las segundas lenguas como elemento clave en el aprendizaje de estas ha quedado algo relegado y se ha tratado de forma marginal en las últimas décadas, esto se ha debido a la aproximación práctica de la lengua que han hecho muchos de los métodos más populares a finales del siglo XX. Sin embargo, el marco metodológico actual apuesta por un enfoque más contextualizado de las lenguas que se aprenden, con una relevancia importante de los aspectos culturales de la comunicación y un tratamiento apropiado de los mismos, lo cual se logrará de forma principal mediante la lectura literaria.

4. Una de las principales demandas de la educación del siglo XXI es la integración de las herramientas digitales en los aprendizajes de manera general. Las nuevas generaciones utilizan diferentes herramientas digitales en las que leen constantemente. Existe una necesidad de creación de contenidos literarios digitales dirigidos a las futuras generaciones a fin de transmitir conocimiento y cultura desde una perspectiva crítica y estudiada. Al mismo tiempo, ha de existir un trasvase de la literatura analógica a los medios digitales, dado que en las próximas décadas todo aquello que no sea digital corre el riesgo de desaparecer, de ahí la necesidad de recuperación y readaptación de contenidos analógicos al mundo digital.

5. La aproximación lingüística tradicional de los principales métodos y enfoques más conocidos durante el siglo XX se basaba en contenidos meramente lingüísticos, dejando de lado aspectos comunicativos clave, como los sociolingüísticos o pragmáticos. Herederos de aquellos métodos, la mayoría de materiales hoy en día utilizados mantienen un enfoque similar, si bien se tratan algunos aspectos socioculturales o pragmáticos de forma marginal. Sin embargo, existe la imperiosa necesidad de implementar la competencia comunicativa en

todo su espectro y de la forma más equilibrada posible. Esto facilitará el aprendizaje de segundas lenguas desde una perspectiva más global, que permitirá a los ciudadanos del futuro desarrollar competencias clave para abordar diferentes aspectos de sus vidas. Desde las instituciones educativas europeas, así como desde otros organismos de relevancia educativa internacional, como la UNESCO, se reclaman desde hace unas décadas los cambios necesarios para implementar progresivamente un aprendizaje competencial, en el que los contenidos teóricos o aplicados no sean el epicentro del proceso, sino que sean un elemento más que contribuya a desarrollar ciudadanos competentes en aspectos transversales de diferentes materias.

A partir de las conclusiones del marco teórico, se desarrolló el planteamiento de la investigación de este trabajo. En primer lugar, se diseñó la herramienta contrastiva, cuyo reto principal consistió en la integración de todas las necesidades extraídas del marco teórico, así la combinación de elementos lingüísticos de los niveles de lengua requeridos, los elementos competenciales previamente establecidos, la implementación del enfoque didáctico contrastivo utilizando los textos en castellano e inglés de forma paralela y su desarrollo digital supusieron uno de los aspectos más retadores del estudio. Finalmente, la implementación de la herramienta y el análisis posterior de los datos recabados (cf. 4) nos permitió considerar una serie de conclusiones al respecto del estudio llevado a cabo:

En primer lugar, se constató la eficacia del enfoque didáctico contrastivo propuesto en esta investigación. Los resultados mostraron una clara repercusión positiva del uso de la lengua materna en el aprendizaje de la segunda lengua, ya que los alumnos hacían uso de los textos paralelos como recurso para no impedir la comunicación. Este aspecto repercutió a su vez en la mejora de la comprensión lectora puesto que se minimizaron las barreras lingüísticas, tales como términos desconocidos para los alumnos o expresiones o partes del texto que no entendían. El seguimiento de la trama de manera constante durante la lectura repercutió también en la motivación e interacción del alumnado durante las sesiones, presentando una participación activa de forma general. Esta función de la lengua materna como soporte y ayuda para la comprensión no solo tuvo un impacto directo en la mejora de la comprensión lectora y el aprendizaje

inmediato de términos, expresiones y aspectos culturales, que facilitaban el seguimiento de la trama, sino que además de manera indirecta, repercutió en un mayor uso de la segunda lengua por parte de los estudiantes, ya que podían recurrir de forma sencilla al texto paralelo para encontrar la forma de expresar aquellos aspectos que desearan sobre los contenidos trabajados.

A partir de esta primera conclusión se puede extraer que el uso de la lengua materna desde un enfoque contrastivo tiene una repercusión directa en la adquisición de la segunda lengua. Por una parte, como recurso para la comprensión y expresión de la segunda lengua al que, de forma sencilla, el alumno puede recurrir para contrastar aspectos puntuales que minimicen las interferencias comunicativas en la segunda lengua. Por otro lado, existen elementos culturales que contextualizan la comunicación y que pueden ser desconocidos por el aprendiz. Estos aspectos pueden suponer barreras comunicativas si se utilizan textos monolingües, sin embargo, en el caso de los textos paralelos, la eliminación de las barreras comunicativas resulta inmediata para el aprendiz, quien ve minimizada la interferencia comunicativa y solventada de forma sencilla, lo que le permite continuar con la comunicación de la manera más fluida posible.

La segunda conclusión a la que nos llevó el presente estudio fue la valoración positiva de la integración de la lectura literaria de un texto original en la clase de segundas lenguas, utilizada de manera transversal y como hilo conductor del aprendizaje. Habitualmente, los textos literarios utilizados en las clases de segundas lenguas son textos adaptados por nivel de lengua o por número de palabras. Este tipo de adaptaciones supone una disminución de la riqueza cultural de la trama, así como una desviación del estilo original del autor de la obra. A tenor de los resultados recabados, se puede afirmar que el uso de textos literarios originales proporcionó un contexto cultural muy rico y variado en temáticas de relevancia para la adquisición de una segunda lengua.

Por otra parte, cabe destacar el uso de la historia literaria como hilo conductor del aprendizaje, a partir del cual se presentan las diferentes actividades con distintas temáticas a trabajar. Los datos mostraron que este fue uno de los aspectos más positivos de la herramienta, puesto que permitió la interacción de los alumnos con las actividades y su participación en la trama de la historia. Este planteamiento del hilo conductor,

atiende a varias razones, en primer lugar, la integración del enfoque competencial de la lengua mencionado anteriormente. Además, cabe destacar el uso de la historia literaria como elemento clave para la transmisión de aspectos culturales de la lengua, lo que permite, al mismo tiempo, trabajar las competencias sociolingüística y pragmática, que según los datos recabados, son las competencias comunicativas menos trabajadas en las clases tradicionales de segundas lenguas.

De acuerdo con las conclusiones extraídas en esta parte del estudio, se puede afirmar que existe la necesidad de desarrollar materiales de lectura literaria para contextos de aprendizaje de segundas lenguas en los que se integre la competencia comunicativa por completo —competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática— y de manera equilibrada, con la finalidad de que el aprendizaje de la lengua conlleve el desarrollo de competencial en los ciudadanos del futuro, que como indica la Comisión Europea (MCERL, 2001 y 2018), serán ciudadanos plurilingües y pluriculturales. Además, se debe extraer que el uso de la lectura literaria en formatos originales puede albergar numerosos contenidos de diferente índole que proporcionen actividades variadas para trabajar la lectura desde diferentes aristas, lo que conllevará una mayor comprensión del texto, al tiempo que el desarrollo de una competencia crítica y global de contexto cultural en el que se enmarca la segunda lengua que se está aprendiendo. Por último, si a estas conclusiones se añade además el enfoque didáctico contrastivo, se concluye que la combinación de la lectura literaria de textos originales de manera contrastiva en ambas lenguas, permitirá al alumno realizar un análisis aún más profundo respecto a las identidades culturales de cada lengua —lengua materna y segunda lengua— junto con cualquier otra que conozca, lo que facilitará la conformación de su competencia multilingüística y multicultural tan relevante para los ciudadanos del siglo XXI, como indica la Comisión Europea (2001 y 2018).

Una última conclusión a la que se debe atender en este estudio es la característica digital de la herramienta contrastiva. Todos los datos analizados (cf. 5) muestran que el uso de las herramientas digitales supone un extra de motivación e interés por parte del alumnado adolescente en términos generales. En el caso de la herramienta que aquí se presenta, esta conlleva una clara apuesta por la transformación digital y la readaptación de las lecturas clásicas a la pantalla. Además, la propuesta atiende a las diferentes

necesidades educativas posibles y permite trabajar en ella de manera colectiva o individual. Junto con las conclusiones extraídas anteriormente en este apartado, se ha de tener en cuenta esta característica clave de la herramienta. La digitalización de la herramienta no solo ha permitido elaborar un enfoque didáctico interactivo y dinámico, sino que además, todo ello se ha podido integrar de forma multimodal. La multimodalidad ha permitido que la herramienta resultara si cabe más atractiva para el alumnado, que disfrutaba de la lectura al tiempo que escuchaba una voz en off, veía un video o trabajaba en un juego interactivo en la pantalla. No cabe duda de que las nuevas generaciones son y serán digitales y esto conlleva ya muchos cambios en el paradigma educativo que ha de verse reflejados en los nuevos enfoques didácticos y materiales. La integración de herramientas digitales, así como la multimodalidad de aprendizaje son sin duda dos claves de los retos educativos de este siglo XXI.

2. Confirmación de la pregunta y los objetivos de investigación

Una vez presentadas las conclusiones generales de este estudio en base al análisis de datos y la triangulación, a continuación se confirma la pregunta de investigación, así como los objetivos de este estudio.

El principal objetivo de este trabajo, como se indica en la introducción, ha sido desarrollar una herramienta contrastiva digital de lectura literaria para poder probar su implementación en el aula y su repercusión en el desarrollo de la segunda lengua en los alumnos. En base a esta idea, se formuló la siguiente pregunta de investigación:

¿Se pueden mejorar las competencias comunicativas en una segunda lengua mediante el uso de la metodología contrastiva a través de la lectura de textos literarios enriquecidos en un entorno digital?

En base a los resultados obtenidos y el análisis de los mismos presentados en el capítulo anterior, se puede confirmar que el uso de la metodología didáctico contrastiva mediante la lectura de un libro digital enriquecido ayuda a mejorar las competencias

comunicativas en una segunda lengua de forma positiva, dado que en primer lugar, la competencia comunicativa se desarrolla de una forma más general en sus tres ámbitos —lingüístico, sociolingüístico y pragmático— por igual; en segundo lugar, el uso del libro enriquecido como hilo conductor del aprendizaje permite extender el contenido de la historia literaria para trabajar aspectos de diferente índole y profundizar en las culturas de la segunda lengua y la lengua materna de forma contrastiva. Por último, el hecho de utilizar una herramienta digital supone un beneficio en el aprendizaje en relación a ciertos aspectos psicopedagógicos de los alumnos, tales como la motivación o la atención.

A partir de dicha pregunta de investigación, se formularon una serie de objetivos y subobjetivos, a fin de concretar los aspectos perseguidos en este estudio y comprobar su contestación al finalizarlo, como se expone a continuación:

- **Analizar la eficacia del enfoque didáctico contrastivo para el desarrollo de competencias lingüísticas en segundas lenguas.**

Este objetivo ha sido ampliamente alcanzado, a la luz de los resultados analizados en el capítulo anterior. Todos los datos coinciden en que el uso contrastivo de la lengua materna sirvió como soporte de la lectura literaria en la segunda lengua, facilitando el uso de esta en todas sus competencias. Cabe resaltar el hecho de que el enfoque didáctico contrastivo fomentó el uso de las competencias comunicativas de manera equilibrada entre sí, algo que no se consigue con los enfoques utilizados habitualmente, ya que fomentan principalmente la competencia lingüística, frente a la pragmática y la sociolingüística. Como muestran los datos, el uso del enfoque contrastivo fomentó la seguridad de los alumnos en el uso de la segunda lengua durante las sesiones, lo que conllevó un mayor uso de esta y por tanto, un desarrollo importante de la competencia lingüística. Por otro lado, como se indica en el análisis de los datos obtenidos, los docentes destacaron el uso del enfoque contrastivo por promover especialmente aspectos pragmáticos y sociolingüísticos que normalmente resultan de difícil integración en el currículo de las clases de segundas lenguas. En concreto, destacaron especialmente las actividades de traducción planteadas de manera contrastiva, puesto

que abordaban aspectos pragmáticos relevantes en el aprendizaje de una segunda lengua.

A pesar de las reticencias iniciales, los datos recabados tras la implementación de la herramienta, demuestran que la visión docente del uso de la lengua materna en el aula fue positiva, puesto que el material resultó atractivo y útil para el aprendizaje de la segunda lengua. Los docentes recurren a la lengua materna de forma esporádica, pero no utilizan habitualmente un enfoque didáctico contrastivo que recurra a la L1 como elemento de aprendizaje de la segunda lengua. Finalmente, destacaron las actividades de traducción como actividades relevantes no solo para trabajar competencias comunicativas de manera más equilibrada, sino también ciertos contenidos que no se abordan habitualmente cuando se aplican enfoques didácticos que no utilizan la lengua materna de forma contrastiva.

El segundo objetivo general de este estudio abordaba los aspectos relacionados con la lectura digital y el aprendizaje de segundas lenguas:

- **Estudiar el impacto de la lectura literaria enriquecida en el aprendizaje de segundas lenguas.**

Como muestran los datos recogidos en el capítulo anterior, este objetivo se logró de forma contundente. En primer lugar, se analizó el impacto de la lectura literaria enriquecida mediante el estudio de esta como hilo conductor de una experiencia didáctica. Se comprobó que el uso de la lectura como hilo conductor del aprendizaje obtuvo resultados positivos para la comprensión lectora, la concentración del alumnado y su motivación e interés por la trama literaria. Este aspecto supuso una diferencia clara con respecto a los materiales habituales utilizados para la lectura en segundas lenguas, que normalmente, además de ser monolingües y adaptados, organizan las actividades por bloques de capítulos, lo que hace la lectura más monótona y no permite al alumno interactuar con la historia literaria.

Por otra parte, el segundo subobjetivo guardaba relación con el análisis de las ventajas y limitaciones que el uso del enfoque contrastivo pudiera presentar en relación con la comprensión lectora en la segunda lengua. Tras el análisis de datos presentado

en el capítulo anterior, se concluye que el uso del enfoque contrastivo permitió el desarrollo paralelo de las competencias comunicativas de una forma más equilibrada que como sucede habitualmente, especialmente respecto a las competencias sociolingüística y pragmática. Al ser un texto original, destaca el uso cuidado del lenguaje, que se transmite mediante las actividades planteadas a lo largo de la historia y al proponer tareas interactivas con la trama. En particular, el uso de los textos paralelos facilitó la comprensión del contenido del libro, ya que se redujo considerablemente la barrera lingüística que supone la segunda lengua en los alumnos. Este hecho permitió una comprensión más profunda de la historia por la mayoría de los estudiantes, lo que conllevó una mayor participación en la lectura y las actividades planteadas.

En definitiva, el análisis del impacto de la lectura literaria enriquecida concluye que esta tiene efectos positivos en el aprendizaje de la segunda lengua, sin encontrar en su uso aspectos negativos que intervengan o impidan el aprendizaje de la lengua meta.

- **Explorar las ventajas y limitaciones del libro digital como soporte didáctico para la mejora de una segunda lengua.**

A tenor del análisis de los datos recabados en este estudio, el libro digital resultó muy positivo para el aprendizaje de la segunda lengua. En primer lugar, la herramienta resultó un material didáctico de aprendizaje transversal de la lengua que, no solo fomentaba la adquisición de las competencias comunicativas de manera equitativa, sino que además, transmitía la cultura de la lengua de una manera muy amplia, mediante las diferentes temáticas de las actividades propuestas relacionadas con la trama literaria del libro. Así mismo, el hecho de que la herramienta planteara un enfoque contrastivo supuesto un incremento de la ganancia cognitiva de los alumnos, que no sólo aprendían la cultura de la lengua meta y desarrollaban su competencia comunicativa en esta, sino que además profundizaban en el aprendizaje de la lengua materna al trabajar de forma paralela en ambas lenguas mediante las actividades contrastivas. A este respecto destacaron, especialmente, las actividades de traducción, que los docentes calificaron como actividades novedosas que suponían nuevos retos de aprendizaje de lengua a los que normalmente no se exponía a los alumnos.

Por otra parte, el hecho de que la herramienta tuviera un soporte digital supuso un atractivo para el alumnado, que normalmente muestra una gran motivación por las tecnologías digitales. La interacción en un soporte digital no sólo supuso una interacción más rápida y dinámica, sino que además, promovió el aprendizaje multimodal, un elemento que captó la atención del alumnado y promovió las distintas formas de aprendizaje, mejorando aspectos como la motivación y la concentración. Según el análisis de datos, estos aspectos psicopedagógicos guardan una especial relación con las tecnologías digitales, que captan fácilmente la atención de los estudiantes jóvenes y les resultan de gran motivación.

En relación con las tecnologías digitales, cabe destacar también la importancia del enriquecimiento textual a partir de un texto antiguo analógico digitalizado. El enriquecimiento textual ha permitido utilizar esta herramienta de una manera transversal mucho más rica que si se tratara del mismo libro en formato analógico. Esto se debe, no solamente a las características psicopedagógicas que las tecnologías digitales proporcionan a los más jóvenes, sino también al uso extensivo que ha permitido el enriquecimiento del texto original, gracias al formato digital, es decir, las actividades propuestas a lo largo de la lectura en el formato digital, permiten una rápida interacción con el lector, que participa de la trama de la lectura y acto seguido, puede continuar leyendo la historia literaria para avanzar en la misma. Esto no sería posible en el formato analógico, por tanto una de las ventajas más reseñables del libro digital enriquecido, como soporte didáctico, recae en las posibilidades que nos da la digitalización del libro y su enriquecimiento.

En definitiva, si bien la herramienta de este estudio presenta ciertas limitaciones relativas a los formatos digitales y su aplicabilidad; es cierto que el libro digital enriquecido ha resultado ser un material que cuenta con un gran potencial para ser utilizado en las aulas de segundas lenguas, ya que tiene una repercusión directa en el aprendizaje de la misma.

3. Limitaciones del estudio, principales aportaciones, futuras investigaciones y prospectiva

La presente investigación contiene una serie de limitaciones de las que hemos sido conscientes a la hora de abordarla; así mismo, también han surgido ciertas limitaciones durante la propia investigación que se han tratado en cada momento de la misma. El principal reto de este estudio era sin duda la recuperación de la lengua materna como elemento de aprendizaje de una segunda lengua desde una perspectiva contrastiva. Para superar este primer reto, fue necesario un análisis del currículo de los niveles de lengua correspondientes a los textos de la herramienta y así poder crear las actividades que se implementarían digitalmente. Puesto que tradicionalmente los enfoques y métodos que se utilizan son monolingües, resultó retador integrar ciertos aspectos de carácter contrastivo y el currículo de la segunda lengua.

En segundo lugar, probablemente la principal dificultad de este estudio fue la implementación de las actividades diseñadas bajo el enfoque didáctico contrastivo en la herramienta digital. El proceso de creación de materiales digitales y en línea presentaba una serie de características que supusieron cambios y adaptaciones de las actividades contrastivas creadas en un primer momento. Si bien es cierto que las actividades de la herramienta fueron creadas *ad hoc*, no siempre se pudieron implementar todas las características informáticas que se deseaba y por ello, fue necesario realizar cambios, ya que, aunque la tecnología cuenta con una gama infinita de posibilidades, no es siempre sencillo adaptar ciertos aspectos de lo analógico y lo digital de forma combinada y con un sentido lógico. La herramienta que se presenta en este estudio ha supuesto, sin duda, un gran avance en el campo de la didáctica contrastiva, sin embargo no cabe duda de que ciertos aspectos podrán ser implementados a medida que se desarrollen nuevos *software* que permitan una mejor y más sencilla combinación de textos analógicos y formatos digitales.

En cuanto al estudio en sí, se ha de tener en cuenta que se trata de un estudio que ha combinado diferentes herramientas para la recogida de datos, a fin de poder hacer un análisis de triangulación de los mismos. Sin embargo, los datos fueron recogidos en un plazo determinado de tiempo, algo que puede resultar limitante en cuanto a los resultados. Sería conveniente realizar un estudio de más duración en el tiempo, lo que

permitiría implementar la herramienta de múltiples formas y analizar también el efecto sorpresa que esta haya podido tener en el alumnado. Así mismo, de cara a futuras investigaciones, sería relevante realizar un estudio de los efectos concretos de la herramienta sobre el aprendizaje de la segunda lengua tomando los datos de los propios estudiantes. Este tipo de estudio conllevaría un equipo de trabajo que recabara datos de una muestra amplia y variada de alumnos, que tuviera una mayor duración en el tiempo y permitiera a los docentes participantes desarrollar las programaciones didácticas a tenor del estudio, para integrar así la herramienta como uno de los principales materiales didácticos.

BIBLIOGRAFÍA

Aarseth, E. J. (1997) *Cybertexts*. Johns Hopkins University Press.

Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 47*, 73-88. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005

Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw-Hill.

Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Sky Oaks Productions.

Bachmann, S. (1994). La traducción como medio de adquisición del idioma. *Traducción, interpretación, lenguaje,* 13-25. Cuadernos del tiempo libre. Col. Expolingua, Fundación Actilibre.

Bhooth, A., Azman, H., & Ismail, K. (2014). The role of the L1 as a scaffolding tool in the EFL reading classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 76–84.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt, Rinehart and Winston.

Bransford, J.D., Brown, A.L. y Cocking R.R. (2000) *How people learn: Brain, mind, experience, and school.* National Academy Press.

Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. Harcourt Brace.

Brown, H. D. (1994) *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman.

Brown, H.D. (2002). English language teaching in the post-method era: Towards better diagnosis, treatment, and assessment. En Richards J. C., *Methodology in language teaching* (9-18). Cambridge University Press.

Brown, R. (1973). *A first language: the early stages.* Allen and Unwin.

Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life and beyond: From production to produsage*. Peter Lang.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. En *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Carrel, P. L. (1983) Some. issues in studying the role of schemata in second language comprehension. *Reading in a Foreign Language, (1)* 2.

Carrell, P. L. (1987) Content and formal schemata in ESL reading. *Tesol Quarterly,* (13), 461-481.

Carrillo García M.E. *et al.* (2008) El uso de la literatura en el aula de lengua extranjera. Posibilidades didácticas de los talleres. *El Guiniguada*, 17, 21-30.

Cavallo, G. y Chartier, R. (2001) *Historia de la lectura en el mundo occidental.*Taurus.

Chartier, R. (2000) *Las revoluciones de la cultura escrita.* Gedisa

Chartier, R. (2018) Libros y lecturas. Los desafíos del mundo digital. *Revista de Estudios Sociales,* 64, 119-124. https://journals.openedition.org/revestudsoc/10067

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.

Coleman, A. (1929). *The teaching of modern foreign languages in the United States; a report prepared for the modern foreign language study*. Macmillan.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

Cook, G. (2007) A thing of the future: translation in language teaching. *International Journal of Applied Linguistics 17(3),* 396-401.

Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford University Press.

Coppola, M. (2003). Teaching literature as a foreign language in feminist and pluricultural pedagogies. *Textus: English Studies in Italy*, *16*(1), 95-100.

Cordón García, J.A., *et al.* (2019) *Lectoescritura digital*. Ministerio de educación y formación profesional.

Cordón, J.A., & Jarvio, A.O. (2015) ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología, 38 (2), 137-145.*

Coste y Cavalli (2015) *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. Council of Europe.

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors.* Cambridge University Press.

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

Cummins, J. (2007) Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, 2, pp. 221-240.

Darian, S. (1972) *English as a foreign language: History, development and methods of teaching.* University of Oklahoma Press.

De Arriba García, C. (1996). Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y textos*, 8, 269-283.

De Arriba García, C. y Cantero Serena, F. (2004) La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica, Lengua y Literatura.* 16, 9-21.

De Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.

Duff, A. (1989). *Translation.* Oxford University Press.

Fernández Agüero, M. y Montero Méndez, S. (2005) Did you get it? La relevancia del título para la comprensión lectora en el aula de inglés como segunda lengua. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 6, 69-81.

Fernández Corbacho, A. (2016). *Desarrollo de habilidades tempranas de la destreza lectora en inglés como lengua extranjera.* Tesis doctoral. Huelva

Fernández Corbacho, A. (2018). *Desarrollo de habilidades tempranas de la destreza lectora en inglés como lengua extranjera*. (Tesis doctoral.) Universidad de Huelva, Huelva.

Foncubierta J.M y Fonseca Mora M.C. (2018) Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo*, 28,11-14.

Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language.* University of Michigan Press.

Gabrieli, J., Christodoulou, J., O'Loughlin T. & Eddy, M. (2010). The reading brain. *Mind, Brain, and Education: Neuroscience implications for the classroom*. Solution Tree Press.

Galindo Merino, M. (2012) *La lengua materna en el aula ELE.* Asociación para la enseñanza de español como lengua extranjera.

García Benito, A. (2019). Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: experiencias en PLE. *Hermeneus*, 21,197-234.

García Canclini, N. (2007) *Lectores, espectadores e internautas.* Gedisa

García-Medall, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermeneus*, 3, 113-140.

Goicoechea de Jorge, M. (2019) La literatura digital y los nuevos formatos de edición literaria. *Revista de humanidades digitales*, 4, 162-186.

Goicoechea, M. (2013) Lecturas literarias en el espejo de las pantallas. En Goicoechea, M. y García Cancedo, P. *Alicia a través de la pantalla. Lecturas literarias en el siglo XXI* (pp. 21-40). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Gómez Rodríguez, L. F. (2010). English textbooks for teaching and learning English as a foreign language: do they really help to develop communicative competence? *Educación y Educadores*, *13*(3), 327-346.

Gómez-Domínguez, M. (2016). Fluidez lectora oral en inglés como lengua extranjera. Tonos Digital, *Revista de Estudios Filológicos*, *31*, 1-24. http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/1513

González Monteagudo, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Ciencias de la educación*, 15, 227-246.

Goodman, K.S. (1970) Reading: A psycholinguistic guessing game. En Singer H. y Ruddell, R. *Theoretical models and processes of reading* (pp. 259-272) IRA.

Gough, P. B. (1972). One second of reading. En Kavanagh J. F. y Mattingly I.G. *Language by ear and eye* (pp. 331–358). Cambridge University Press.

Gouin, F. (1880). *L'art d'enseigner et d'étudier les langues.* L'Etudient.

Grabe, W. (2014). Key issues in L2 reading development. *Centre for English Language Communication*, 8-18.

Grellet, F. (1991). *Apprendre à traduire.* Presses Universitaires de Nancy.

Halliday, M.A.K (1985) *An Introduction into Functional Grammar*. Edward Arnold.

Harris, B. y B. Sherwood (1978) Translation as an innate skill. En Gerver D. y Sinaiko, H.W., *Languages, interpretation and communication*. Plenum Press.

Hoover, W. A. y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *2*(2), 127–160.

Howatt, A.P.R. (1984). *A history of English Language Teaching.*Oxford University Press.

Hurtado Albir, A., (1988), La traducción en la enseñanza comunicativa, *Cable,* 1, 42-45.

Hurtado Albir, A., (1994). Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de lenguas. *Traducción, interpretación y lenguaje. Actas III Congreso Internacional Expolingua.* Fundación Actilibre, pp. 67-89.

Hurtado Albir, A., (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Edelsa.

Hurtado Albir, A., (2001). *Traducción y Traductología*. Cátedra.

Hymes, D. (1971). On Communicative Competence. En J.B. y Holmes, J. *Sociolinguistics,* (pp. 269-293) Penguin Education, Penguin.

Jitrik, N. (1998). *Lectura y cultura*. UNAM, DGPFE.

Kelly, L. (1969). *25 Centuries of Language Teaching.* Rowley. Newbury House.

Kernan, A. (1987) *Printing Technology, Letters and Samuel Johson.* Princenton University Press.

Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. St. Jerome Publishing.

Koda, K. (2005). *Insights Into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach. Reading in a Foreign Language.* Cambridge University Press.

Konold, C., y Khalil, K. (2003). If u can graff these numbers — 2, 15, 6 — your stat literit. [Paper] Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Kramsch, C. (2001). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning.* Prentice Hall.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice Hall.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications.*Laredo Publishing Co.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.

Kumaravadivelu, B. (2006) *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press.

Lado, R. (1964). *Language teaching. A scientific approach.* McGraw Hill.

Landow, G.P. (2009) *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización.* Paidós.

Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* FCE

Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Didier.

Laviosa, S. (2014). *Translation and language education. Pedagogic approaches explored.* Routledge.

Legaz Torregrosa, H. (2018) Silent Reading Fluency, Musical Aptitude and Foreign Language. *Tejuelo didáctica de la lengua y la literatura*, 28, 161–84, http://doi:10.17398/1988-8430.28.161.

López Alonso, C. (2011) La hiperficción, entre tecnología y literatura. *Lorenzo Hervás, 20*, 247-269.

Malmkjær, K. (1998). *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. St. Jerome.

Malmkjær, K. (2004). *Translation in undergraduate degree programs*. John Benjamins.

Martín Peris, E. (2009). Los modelos pedagógicos y la práxis en el aula. [Simposio] 25 años de ELE. Instituto Cervantes, Madrid.

McKay, S. (2001). Literature as content for ESL/efl. Murcia M., *Teaching English as a second/foreign language* (pp. 319-331). Heinle & Heinle.

Mohebbi, H. y Alavi, M. (2014). An Investigation into Teachers' First Language Use in a Second Language Learning Classroom Context: A Questionnaire-based Study. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 7(10),* 57-73.

Mora, V.L. (2012) *El lectoespectador*. Seix Barral.

Moreno García, C. (1997). ¿Es útil la traducción en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE)? *Estudios sobre traducción e interpretación.* CEDMA, 93-103.

Morgan, C. (2004). Poetry. En Byram, M. y Hu, A. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. (pp.538-541) Routledge.

Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal*, 5(2), 1-8.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the sub-groups*.

Nelson, T.H. (1981) *Literary machines.* Eastgate.

Newmark, P. (1992). *A Textbook of Translation*. Prentice Hall.

Nord, C. (1991) *Text Análisis in Translation*. Rodopi.

Norman, D.A., Rumelhart, D.E. *et al*. (1975) *Exploration in cognition*. Freeman.

Norman, J. (2008) Benefits and drawbacks to L1 use in the L2 classroom. En Bradford Watts, K. Mullers, T. Swanson, M. *JALT 2007 Conference Proceedings*, pp. 691-701. JALT.

North, B. y Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR.* Council of Europe. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31

Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A textbook for teachers.* Prentice Hall.

Nunan, D. (2000). *Language Teaching Methodology*. Longman.

Pegenaute, L. (1996). La traducción como herramienta didáctica. *Contextos*. *17*, *(*27-28), 107-125.

Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. En. Gough, P. B *et al.*, *Reading acquisition* (pp. 145–174). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Perfetti, C. and Dunlap, S. (2008) Learning to read: General principles and writing system variations. En Koda, K. y Zehler, A. *Learning to read across languages* (pp. 13–38). Routledge.

Perfetti, C. *et al.* (2017) Integrating word processing with text comprehension. *Theories of Reading Development*. John Benjamins Publishing Company.

Pintado, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: Traducción, pedagogía y comunicación. *SENDEBAR*, *2*, 321 - 353.

PISA 2000: *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación*. (pp. 38) OCDE: MECD-INCE,.

Pozuelo Yvancos, J.M. (1988). *Teoría del lenguaje literario*. Cátedra.

Prodromou, L. (2000). From mother tongue to other tongue, en *TESOL Greece Newsletter*, 67.

Puren, C. (2014). Enfoque comunicativo versus enfoque orientado a la acción social. En *Les Cahiers du Géres*, 7, 104-120.

Ravettino Destefanis, A. (2019) *La palabra escrita. Desde las primeras manifestaciones gráficas hasta la aparición del hipertexto.* Teseopress. https://www.teseopress.com/hipertexto/chapter/evolucion-del-libro-y-de-las-practicas-de-lectura/

Rayzábal, M.V. (1997) Didáctica de la Literatura. En Serrano, J. y Martínez, J. E. *Enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Oikos-Tau.

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, https://dle.rae.es

Redondo Madrigal (1994): *El proceso lector en L2: Aproximación psico-pragmática y su pedagogía en I.F.E.* (Tesis doctoral.) Universidad de Alicante, Alicante.

Reyzábal, M.V. El desarrollo de las competencias literarias una "inversión" educativa socialmente rentable. *Voces de la Educación. 1 (1)*, 88-97.

Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis.* Cambridge University Press.

Richards, J.C., Platt, J. y Platt, H. (1992). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas.*Ariel.

Robles Ávila, S. (2017). Deconstrucción del enfoque orientado a la acción. *La generosidad y la palabra. Estudios dedicados al profesor Jesús Sánchez Lobato*, (pp. 255-271), Sgel.

Rodríguez, A. y Peñate, M. (2008) La investigación de los procesos lectores: tendencias y enfoques en la lectura general y específica.*Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 13 (14), 241 – 284.

Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 12 (2)*, 289-305.

Romero López, D. (2013) Vías de entrada a la lectura de la literatura digital con fines didácticos. En Goicoechea de Jorge, M. *Alicia a través de la pantalla. Lecturas literarias en el siglo XXI*. CITA-Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Romo Simón, F. (2015). La instrucción gramatical y la lengua materna en la era del posmétodo. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. 21, 1-17.

Ruiz de Mendoza, F. J. (2008). Cross-linguistic analysis, second language teaching and cognitive semantics: The case of Spanish diminutives and reflexive constructions. En *De Knop, S. and De Rycker, T.* (Eds.) *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. (pp. 121- 153). Mouton de Gruyter.

Rumelhart, D.F. y Norman, D.A. (1978) Accretion, Tuning and Restructuring: Three models of Learning. En Cotton, J.W. y Klatzky, R. *Semantic Factors in Cognition*. Erlbaum.

Rumelhart, E. (1981) Schemata: The building blocks of cognition. En Guthrie, T. *Comprehension and teaching: Research reviews*. IRA.

Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques.* Sgel.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw-Hill.

Sanz Moreno, A. (2005) La lectura en el Proyecto Pisa. *Revista de educación*, 1, 95-120.

Sanz, A. (2009). Otras e-lecturas son posibles. *Texto Digital* 2, 92-111. https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2009v5n2p92/13188

Sanz, A. (2012). Literaturas e-comparadas: hacia un mapa de utilidades electrónicas para un comparatismo de hoy. En Alemany Ferrer, R. y Chico Rico, F. *Ciberliteratura i comparatisme / Ciberliteratura y comparatismo*, (pp. 301-313).Universidad de Alicante / SELGYC.

Sanz, A. (2016) Muchas anotaciones son posibles: tiempos de lectura y tiempos de escritura en digital. *Texto Digital*. *12(2)*, 4-20.

Scolari, C. A. (2013) *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto.

Seleskovitch, D. y M, Lederer (1984) *Interpréter pour traduire*. Col. *Traductologie* 1. Didier Erudition.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209 –231.

Snell-Hornby, M. (1999). *Estudios de traducción: hacia una perspectiva integradora.* Ediciones Almar.

Storch, N. y Wigglesworth, G. (2012). Is There a Role for the Use of the L1 in an L2 Setting? *TESOL Quarterly*, 37, 760 – 769.

Süss, K. (1997). La traducción en la enseñanza de idiomas. *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción*. IULMT/UCM, 57-67.

Sweet, H. (1899). *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. Henry Holt and Co.

Terrel, T. y Krashen, S. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* Oxford University Press.

Titone, R. (1968). *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Georgetown University Press.

Toffler, A. (1980). *The third wave.* Bantam Books.

Trovato, G. (2015) *Didáctica de la mediación lingüística: retos y propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos italófonos.* (Tesis doctoral Universidad de Murcia, España) Repositorio institucional UM https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/43526/1/tesis%20doctoral%20trovato%20definitiva.pdf

Turnbull, Miles. (2001). There Is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching. *Canadian Modern Language Review*. 57, 531-540.

Van Ek, J.A. (1975). *The Threshold Level English.* Consejo de Europa.

Weaver, C. (1994). *Reading Process and Practice: From Socio-Psycholinguistics to Whole Language*.Heinemann Educational Books

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education.*Cambridge University Press.

Widdowson, H.G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.

Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses.* Oxford University Press.

Ziegler, J. C. y Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholiguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*. 131, 3–29.

Zurita, P. (1997) La traducción explicativa y la traducción interiorizada en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. En *Félix Fernández, L. y. Ortega Arjonilla, E. Estudios de traducción e interpretación*. (pp. 133-39). CEDMA.

ANEXOS

Anexo I. Descriptores de la competencia plurilingüe y pluricultural

BUILDING ON PLURICULTURAL REPERTOIRE	
Note: Descriptors marked with asterisk (**) represent a high level for B2. They may also be suitable for the C levels.	
C2	Can initiate and control his/her actions and forms of expression according to context, showing awareness of cultural differences and making subtle adjustments in order to prevent and/or repair misunderstandings and cultural incidents.
C1	Can identify differences in socio-linguistic/-pragmatic conventions, critically reflect on them, and adjust his/her communication accordingly. Can sensitively explain the background to, interpret and discuss aspects of cultural values and practices drawing on intercultural encounters, reading, film, etc. Can explain his/her interpretation of the cultural assumptions, preconceptions, stereotypes, and prejudices of his/her own community and of other communities that he/she is familiar with. Can deal with ambiguity in cross-cultural communication and express his/her reactions constructively and culturally appropriately in order to bring clarity.
B2	**Can describe and evaluate the viewpoints and practices of his/her own and other social groups, showing awareness of the implicit values on which judgments and prejudices are frequently based. **Can interpret and explain a document or event from another culture and relate it to documents or events from his/her own culture(s)/ and/or from cultures he/she is familiar document or event from another culture with. Can discuss the objectivity and balance of information and opinions expressed in the media about his/her own and other communities. Can identify and reflect on similarities and differences in culturally-determined behaviour patterns (e.g. gestures and speech volume) and discuss their significance in order to negotiate mutual understanding. Can, in an intercultural encounter, recognise that what one normally takes for granted in a particular situation is not necessarily shared by others, and can react and express him/herself appropriately. Can generally interpret cultural cues appropriately in the culture concerned. Can reflect on and explain particular ways of communicating in his/her own and other cultures, and the risks of misunderstanding they generate.
B1	Can generally act according to conventions regarding posture, eye contact, and distance from others. Can generally respond appropriately to the most commonly used cultural cues. Can explain features of his/her own culture to members of another culture or explain features of the other culture to members of his/her own culture. Can explain in simple terms how his/her own values and behaviours influence his/her views of other people's values and behaviours. Can discuss in simple terms the way in which things that may look 'strange' to him/her in another sociocultural context may well be 'normal' for the other people concerned. Can discuss in simple terms the way his/her own culturally-determined actions may be perceived differently by people from other cultures.

A2	Can recognise and apply basic cultural conventions associated with everyday social exchanges (for example different greetings rituals). Can act appropriately in everyday greetings, farewells, and expressions of thanks and apology, although he/she has difficulty coping with any departure from the routine. Can recognise that his/her behaviour in an everyday transaction may convey a message different to the one he/she intends, and can try to explain this simply. Can recognise when difficulties occur in interaction with members of other cultures, even though he/she may well not be sure how to behave in the situation.
A1	Can recognise differing ways of numbering, measuring distance, telling the time, etc. even though he/she may have difficulty applying this in even simple everyday transactions of a concrete type.
Pre -A1	*No descriptors available*

PLURILINGUAL COMPREHENSION	
Note: What is calibrated in this scale is the practical functional ability to exploit plurilingualism for comprehension. In any particular context, when specific languages are concerned, users may wish to complete the descriptor by specifying those languages, replacing the expressions underlined and in italic in the descriptor. For example the B1 descriptor *Can deduce the message of a text by exploiting what he/she has understood from texts on the same theme written in different languages (e.g. news in brief, museum brochure, online reviews)* might be presented as: *Can deduce the message of a text in German by exploiting what he/she has understood from texts on the same theme written in French and English (e.g. news in brief, museum brochure, online reviews).*	
C2	*No descriptors available, see B2*
C1	*No descriptors available, see B2*
B2	Can use his/her knowledge of contrasting genre conventions and textual pattern in *languages in his/her plurilingual repertoire* in order to support comprehension.
B1	Can use what he/she has understood in *one language* to understand the topic and main message of a text in *another language* (e.g. when reading short newspaper articles on the same theme written in different languages). Can use parallel translations of texts (e.g. magazine articles, stories, passages from novels) to develop comprehension in *different languages*. Can deduce the message of a text by exploiting what he/she has understood from texts on the same theme written in *different languages* (e.g. news in brief, museum brochure, online reviews). Can extract information from documents written in *different languages* in his/her field, e.g. to include in a presentation. Can recognise similarities and contrasts between the way concepts are expressed in *different languages*, in order to distinguish between identical uses of the same word root and 'false friends'.

	Can use his/her knowledge of contrasting grammatical structures and functional expressions of *languages in his/her plurilingual repertoire* in order to support comprehension.
A2	Can understand short, clearly articulated spoken announcements by piecing together what he/she understands from the available versions in *different languages*. Can understand short, clearly written messages and instructions by piecing together what he/she understands from the versions in *different languages*. Can use simple warnings, instructions and product information given in parallel *in different languages* to find relevant information.
A1	Can recognise internationalisms and words common to *different languages* (e.g. Haus/hus/house) to: - deduce the meaning of simple signs and notices; - identify the probable message of a short, simple, written text; - follow in outline short, simple social exchanges conducted very slowly and clearly in his/her presence; - deduce what people are trying to say directly to him/her, provided they speak very slowly and clearly, with repetition if necessary.
Pre -A1	*No descriptors available*

BUILDING ON PLURILINGUAL REPERTOIRE	
Note: What is calibrated in this scale is the practical functional ability to exploit plurilingualism. In any particular context, when specific languages are concerned, users may wish to complete the descriptor by specifying those languages, replacing the expressions underlined and in italic in the descriptor. For example the B2 descriptor *Can make use of different languages in his/her plurilingual repertoire during collaborative interaction, in order to clarify the nature of a task, the main steps, the decisions to be taken, the outcomes expected.* might be presented as: *Can make use of English, Spanish and French during collaborative interaction, in order to clarify the nature of a task, the main steps, the decisions to be taken, the outcomes expected.* Descriptors marked with asterisk (**) represent a high level for B2. They may also be suitable for the C levels.	
C2	Can interact in a multilingual context on abstract and specialised topics by alternating flexibly between *languages in his/her plurilingual repertoire* and if necessary explaining the different contributions made. Can explore similarities and differences between metaphors and other figures of speech in the *languages in his/her plurilingual repertoire*, either for rhetoric effect or for fun.

C1	Can alternate between languages flexibly to facilitate communication in a multilingual context, summarising and glossing in *different languages in his/her plurilingual repertoire* contributions to the discussion and texts referred to. Can participate effectively in a conversation in two or more *languages in his/her plurilingual repertoire*, adjusting to the changes of language and catering to the needs and linguistic skills of the interlocutors. Can use and explain specialised terminology from another *languages in his/her plurilingual repertoire* more familiar to the interlocutor(s), in order to improve understanding in a discussion of abstract and specialised topics. Can respond spontaneously and flexibly in the appropriate language when someone else changes to another *language in his/her plurilingual repertoire*. Can support comprehension and discussion of a text spoken or written in *one language* by explaining, summarising, clarifying and expanding it in *(an) other language(s) in his/her plurilingual repertoire*.
B2	**Can recognise the extent to which it is appropriate to make flexible use of *different languages in his/her plurilingual repertoire* in a specific situation, in order to increase the efficiency of communication. **Can alternate efficiently between *languages in his/her plurilingual repertoire* in order to facilitate comprehension with and between third parties who lack a common language. **Can introduce into an utterance an expression from *another language in his/her plurilingual repertoire* that is particularly apt for the situation/concept being discussed, explaining it for the interlocutor when necessary. Can alternate between *languages in his/her plurilingual repertoire* in order to communicate specialised information and issues on a subject in his field of interest to different interlocutors. Can make use of *different languages in his/her plurilingual repertoire* during collaborative interaction, in order to clarify the nature of a task, the main steps, the decisions to be taken, the outcomes expected. Can make use of different languages in his/her plurilingual repertoire to encourage other people to use the language in which they feel more comfortable
B1	Can exploit creatively his limited repertoire in *different languages in his/her plurilingual repertoire* for everyday contexts, in order to cope with an unexpected situation.
A2	Can mobilise his/her limited repertoire in *different languages* in order to explain a problem or to ask for help or clarification. Can use words and phrases from *different languages in his/her plurilingual repertoire* to conduct a simple, practical transaction or information exchange. Can use a word from *another language in his/her plurilingual repertoire* to make him/herself understood in a routine everyday situation, when he/she cannot think of an adequate expression in *the language being spoken.*
A1	Can use a very limited repertoire in *different languages* to conduct a very basic, concrete, everyday transaction with a collaborative interlocutor.
Pre -A1	*No descriptors available*

Anexo II. Descriptores de mediación de textos

RELAYING SPECIFIC INFORMATION IN SPEECH	
C2	*No descriptors available; see C1*
C1	Can explain (in Language B) the relevance of specific information found in a particular section of a long, complex text (written in Language A).
B2	Can relay (in Language B) which presentations given in (Language A) at a conference, which articles in a book (written in Language A) are particularly relevant for a specific purpose.
Can relay (in Language B) the main point(s) contained in formal correspondence and/or reports on general subjects and on subjects related to his/her fields of interest (written in Language A).	
B1	Can relay (in Language B) the content of public announcements and messages spoken in clear, standard (Language A) at normal speed. Can relay (in Language B) the contents of detailed instructions or directions, provided these are clearly articulated (in Language A). Can relay (in Language B) specific information given in straightforward informational texts (such as leaflets, brochure entries, notices and letters or emails) (written in Language A).
A2	Can relay (in Language B) the point made in a clear, spoken announcement (made in Language A) concerning familiar everyday subjects, though he/she may have to simplify the message and search for words. Can relay (in Language B) specific, relevant information contained in short, simple texts, labels and notices (written in Language A) on familiar subjects.
Can relay (in Language B) the point made in short, clear, simple messages, instructions and announcements, provided these are expressed slowly and clearly in simple language (in Language A). Can relay (in Language B) in a simple way a series of short, simple instructions provided the original speech (in Language A) is clearly and slowly articulated.	
A1	Can relay (in Language B) simple, predictable information about times and places given in short, simple statements (spoken in Language A).
Pre-A1	Can relay (in Language B) simple instructions about places and times (given in Language A), provided these are repeated very slowly and clearly. Can relay (in Language B) very basic information (e.g. numbers and prices) from short, simple, illustrated texts (written in Language A).

RELAYING SPECIFIC INFORMATION IN WRITING	
C2	*No descriptors available; see B2*
C1	*No descriptors available; see B2*
B2	Can relay in writing (in Language B) which presentations at a conference (given in Language A) were relevant, pointing out which would be worth detailed consideration. Can relay in writing (in Language B) the relevant point(s) contained in propositionally complex but well-structured texts (written Language A) within his/her fields of professional, academic and personal interest. Can relay in writing (in Language B) the relevant point(s) contained in an article (written in Language A) from an academic or professional journal.
Can relay in a written report (in Language B) relevant decisions that were taken in a meeting (in Language A). Can relay in writing the significant point(s) contained in formal correspondence (in Language A).	
B1	Can relay in writing (in Language B) specific information points contained in texts (spoken in Language A) on familiar subjects (e.g. telephone calls, announcements, and instructions). Can relay in writing (in Language B) specific, relevant information contained in straightforward informational texts (written in Language A) on familiar subjects.

	Can relay in writing (in Language B) specific information given in a straightforward recorded message (left in Language A), provided that the topics concerned are familiar and the delivery is slow and clear.
A2	Can relay in writing (in Language B) specific information contained in short simple informational texts (written in Language A), provided the texts concern concrete, familiar subjects and are written in simple everyday language.
Can list (in Language B) the main points of short, clear, simple messages and announcements (given in Language A) provided that speech is clearly and slowly articulated. Can list (in Language B) specific information contained in simple texts (written in Language A) on everyday subjects of immediate interest or need.	
A1	Can list (in Language B) names, numbers, prices and very simple information of immediate interest (given in Language A), provided that the speaker articulates very slowly and clearly, with repetition.
Pre-A1	Can list (in Language B) names, numbers, prices and very simple information from texts (written Language A) that are of immediate interest, that are written in very simple language and contain illustrations.

EXPLAINING DATA IN SPEECH (E.G. IN GRAPHS, DIAGRAMS, CHARTS ETC.)	
C2	Can interpret and describe clearly and reliably (in Language B) various forms of empirical data and visually organised information (with text in Language A) from conceptually complex research concerning academic or professional topics.
C1	Can interpret and describe clearly and reliably (in Language B) the salient points and details contained in complex diagrams and other visually organised information (with text in Language A) on complex academic or professional topics.
B2	Can interpret and describe reliably (in Language B) detailed information contained in complex diagrams, charts and other visually organised information (with text in Language A) on topics in his/her fields of interest.
B1	Can interpret and describe (in Language B) detailed information in diagrams in his/her fields of interest (with text in Language A), even though lexical gaps may cause hesitation or imprecise formulation.
Can interpret and describe (in Language B) overall trends shown in simple diagrams (e.g. graphs, bar charts) (with text in Language A), even though lexical limitations cause difficulty with formulation at times.	
A2	Can interpret and describe (in Language B) simple visuals on familiar topics (e.g. a weather map, a basic flow chart) (with text in Language A), even though pauses, false starts and reformulation may be very evident in speech.
No descriptors available	
A1	*No descriptors available*
Pre-A1	*No descriptors available*

EXPLAINING DATA IN WRITING (E.G. IN GRAPHS, DIAGRAMS, CHARTS ETC.)	
C2	Can interpret and present in writing (in Language B) various forms of empirical data (with text in Language A) from conceptually complex research concerning academic or professional topics.
C1	Can interpret and present clearly and reliably in writing (in Language B) the salient, relevant points contained in complex diagrams and other visually organised data (with text in Language A) on

	complex academic or professional topics.
B2	Can interpret and present reliably in writing (in Language B) detailed information from diagrams and visually organised data in his fields of interest (with text in Language A).
B1	Can interpret and present in writing (in Language B) the overall trends shown in simple diagrams (e.g. graphs, bar charts) (with text in Language A), explaining the important points in more detail, given the help of a dictionary or other reference materials.
Can describe in simple sentences (in Language B) the main facts shown in visuals on familiar topics (e.g. a weather map, a basic flow chart) (with text in Language A).	
A2	*No descriptors available*
A1	*No descriptors available*
Pre -A1	*No descriptors available*

PROCESSING TEXT IN SPEECH	
C2	Can explain (in Language B) inferences when links or implications are not made explicit (in Language A), and point out sociocultural implications of the speaker/writer's form of expression (e.g. understatement, irony, sarcasm).
C1	Can summarise in (Language B) long, demanding texts (in Language A). Can summarise (in Language B) discussion (in Language A) on matters within his/her academic or professional competence, elaborating and weighing up different points of view and identifying the most significant points. Can summarise clearly in well-structured speech (in Language B) the main points made in complex spoken and written texts (in Language A) in fields of specialisation other than his/her own, although he/she may occasionally check particular technical concepts. Can explain (in Language B) subtle distinctions in the presentation of facts and arguments (in Language A). Can exploit information and arguments from a complex spoken or written text (in Language A) to talk about a topic (in Language B), glossing with evaluative comments, adding his/her opinion, etc. Can explain (in Language B) the attitude or opinion expressed in a spoken or written text (in Language A) on a specialised topic, supporting inferences he/she makes with reference to specific passages in the original.
B2	Can summarise (in Language B) the important points made in longer, complex, live spoken texts (in Language A) on subjects of current interest, including his/her fields of special interest. Can summarise (in Language B) the main points of complex discussions (in Language A), weighing up the different points of view presented.
Can synthesise and report (in Language B) information and arguments from a number of spoken and/or written sources (in Language A). Can summarise (in Language B) a wide range of factual and imaginative texts (in Language A), commenting on and discussing contrasting points of view and the main themes. Can summarise (in Language B) the important points made in longer, spoken and written complex texts (in Language A) on subjects of current interest, including his/her fields of special interest. Can recognise the intended audience of a spoken or written text (in Language A) on a topic of interest and explain (in Language B) the purpose, attitudes and opinion of the author. Can summarise (in Language B) extracts from news items, interviews or documentaries containing opinions,	

argument and discussion sources (in Language A). Can summarise and comment (in Language B) on the plot and sequence of events in a film or play (in Language A).	
B1	Can summarise (in Language B) the main points made in long spoken texts (in Language A) on topics in his/her fields of interest, provided that standard language is used and that he/she can check the meaning of certain expressions. Can summarise (in Language B) a short narrative or article, a talk, discussion, interview or documentary (in Language A) and answer further questions about details. Can collate short pieces of information from several sources (in Language A) and summarise them (in Language B) for somebody else.
Can summarise (in Language B) the main points made in clear, well-structured spoken and written texts (in Language A) on subjects that are familiar or of personal interest, although his/her lexical limitations cause difficulty with formulation at times. Can summarise simply (in Language B) the main information content of straightforward texts (in Language A) on familiar subjects (e.g. a short written interview or magazine article, a travel brochure). Can summarise (in Language B) the main points made during a conversation (in Language A) on a subject of personal or current interest, provided that the speakers articulated clearly in standard language. Can summarise (in Language B) the main points made in long texts (delivered orally in Language A) on topics in his/her fields of interest, provided that standard language is used and that he/she can listen several times. Can summarise (in Language B) the main points or events in TV programmes and video clips (in Language A), provided he/she can view them several times.	
A2	Can report (in Language B) the main points made in simple TV or radio news items (in Language A) reporting events, sports, accidents, etc., provided that the topics concerned are familiar and the delivery is slow and clear. Can report in simple sentences (in Language B) the information contained in clearly structured, short, simple texts (written in Language A) that have illustrations or tables. Can summarise (in Language B) the main point(s) in simple, short informational texts (in Language A) on familiar topics.
Can convey (in Language B) the main point(s) contained in clearly structured, short, simple spoken and written texts (in Language A), supplementing his/her limited repertoire with other means (e.g. gestures, drawings, words from other languages) in order to do so.	
A1	Can convey (in Language B) simple, predictable information given in short, very simple signs and notices, posters and programmes (written in Language A).
Pre-A1	*No descriptors available*

PROCESSING TEXT IN WRITING	
C2	Can explain in writing (in Language B) the way facts and arguments are presented in a text (in Language A), particularly when someone else's position is being reported, drawing attention to the writer's use of understatement, veiled criticism, irony, and sarcasm. Can summarise information from different sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation of the overall result.
C1	Can summarise in writing (in Language B) long, complex texts (written in Language A), interpreting the content appropriately, provided that he/she can occasionally check the precise meaning of unusual, technical terms. Can summarise in writing a long and complex text (in Language A) (e.g. academic or political analysis article, novel extract, editorial, literary review, report, or extract from a scientific book) for a specific audience, respecting the style and register of the original.

B2	Can summarise in writing (in Language B) the main content of well-structured but propositionally complex spoken and written texts (in Language A) on subjects within his/her fields of professional, academic and personal interest. Can compare, contrast and synthesise in writing (in Language B) the information and viewpoints contained in academic and professional publications (in Language A) in his/her fields of special interest. Can explain in writing (in Language B) the viewpoint articulated in a complex text (in Language A), supporting inferences he/she makes with reference to specific information in the original.
Can summarise in writing (in Language B) the main content of complex spoken and written texts (in Language A) on subjects related to his/her fields of interest and specialisation.	
B1	Can summarise in writing (in Language B) the information and arguments contained in texts (in Language A) on subjects of general or personal interest.
Can summarise in writing (in Language B) the main points made in straightforward informational spoken and written texts (in Language A) on subjects that are of personal or current interest, provided spoken texts are delivered in clearly articulated standard speech. Can paraphrase short written passages in a simple fashion, using the original text wording and ordering.	
A2	Can list as a series of bullet points (in Language B) the relevant information contained in short simple texts (in Language A), provided that the texts concern concrete, familiar subjects and are written in simple everyday language. Can pick out and reproduce key words and phrases or short sentences from a short text within the learner's limited competence and experience.
Can use simple language to render in (Language B) very short texts written in (Language A) on familiar and everyday themes that contain the highest frequency vocabulary; despite errors, the text remains comprehensible. Can copy out short texts in printed or clearly hand-written format.	
A1	Can, with the help of a dictionary, render in (Language B) simple phrases written in (Language A), but may not always select the appropriate meaning. Can copy out single words and short texts presented in standard printed format.
Pre-A1	*No descriptors available*

TRANSLATING A WRITTEN TEXT IN SPEECH	
Note: As in any case in which mediation across languages is involved, users may wish to complete the descriptor by specifying the languages concerned.	
C2	Can provide fluent spoken translation into (Language B) of abstract texts written in (Language A) on a wide range of subjects of personal, academic and professional interest, successfully conveying evaluative aspects and arguments, including the nuances and implications associated with them.
C1	Can provide fluent spoken translation into (Language B) of complex written texts written in (Language A) on a wide range of general and specialised topics, capturing most nuances.
B2	Can provide spoken translation into (Language B) of complex texts written in (Language A) containing information and arguments on subjects within his/her fields of professional, academic and personal interest.
B1	Can provide spoken translation into (Language B) of texts written in (Language A) containing information and arguments on subjects within his/her fields of professional, academic and personal interest, provided that they are written in uncomplicated, standard language.

Can provide an approximate spoken translation into (Language B) of clear, well-structured informational texts written in (Language A) on subjects that are familiar or of personal interest, although his/her lexical limitations cause difficulty with formulation at times.	
A2	Can provide an approximate spoken translation into (Language B) of short, simple everyday texts (e.g. brochure entries, notices, instructions, letters or emails) written in (Language A).
Can provide a simple, rough, spoken translation into (Language B) of short, simple texts (e.g. notices on familiar subjects) written in (Language A), capturing the most essential point. Can provide a simple, rough spoken translation into (Language B) of routine information on familiar everyday subjects that is written in simple sentences in (Language A) (e.g. personal news, short narratives, directions, notices or instructions).	
A1	Can provide a simple, rough spoken translation into (Language B) of simple, everyday words and phrases written in (Language A) that are encountered on signs and notices, posters, programmes, leaflets etc.
Pre-A1	*No descriptors available*

NOTE-TAKING (LECTURES, SEMINARS, MEETINGS ETC.)	
C2	Can, whilst continuing to participate in a meeting or seminar, create reliable notes (or minutes) for people who are not present, even when the subject matter is complex and/or unfamiliar. Is aware of the implications and allusions of what is said and can make notes on them as well as on the actual words used by the speaker. Can make notes selectively, paraphrasing and abbreviating successfully to capture abstract concepts and relationships between ideas.
C1	Can take detailed notes during a lecture on topics in his/her field of interest, recording the information so accurately and so close to the original that the notes could also be used by other people. Can make decisions about what to note down and what to omit as the lecture or seminar proceeds, even on unfamiliar matters. Can select relevant, detailed information and arguments on complex, abstract topics from multiple spoken sources (e.g. lectures, podcasts, formal discussions and debates, interviews etc.), provided that standard language is delivered at normal speed in one of the range of accents familiar to the listener.
B2	Can understand a clearly structured lecture on a familiar subject, and can take notes on points which strike him/her as important, even though he/she tends to concentrate on the words themselves and therefore to miss some information. Can make accurate notes in meetings and seminars on most matters likely to arise within his/her field of interest.
B1	Can take notes during a lecture, which are precise enough for his/her own use at a later date, provided the topic is within his/her field of interest and the talk is clear and well structured.
Can take notes as a list of key points during a straightforward lecture, provided the topic is familiar, and the talk is both formulated in simple language and delivered in clearly articulated standard speech. Can note down routine instructions in a meeting on a familiar subject, provided they are formulated in simple language and he/she is given sufficient time to do so.	
A2	Can make simple notes at a presentation/demonstration where the subject matter is familiar and predictable and the presenter allows for clarification and note-taking.
A1	*No descriptors available*

Pre-A1	*No descriptors available*

EXPRESSING A PERSONAL RESPONSE TO CREATIVE TEXTS (INCLUDING LITERATURE)	
C2	*No descriptor available*
C1	Can describe in detail his/her personal interpretation of a work, outlining his/her reactions to certain features and explaining their significance. Can outline his/her interpretation of a character in a work: their psychological/emotional state, the motives for their actions and the consequences of these actions. Can give his/her personal interpretation of the development of a plot, the characters and the themes in a story, novel, film or play.
B2	Can give a clear presentation of his/her reactions to a work, developing his/her ideas and supporting them with examples and arguments. Can describe his/her emotional response to a work and elaborate on the way in which it has evoked this response. Can express in some detail his/her reactions to the form of expression, style and content of a work, explaining what he/she appreciated and why.
B1	Can explain why certain parts or aspects of a work especially interested him/her. Can explain in some detail which character he/she most identified with and why. Can relate events in a story, film or play to similar events he/she has experienced or heard about. Can relate the emotions experienced by a character in a work to emotions he/she has experienced. Can describe the emotions he/she experienced at a certain point in a story, e.g. the point(s) in a story when he/she became anxious for a character, and explain why. Can explain briefly the feelings and opinions that a work provoked in him/her. Can describe the personality of a character.
A2	Can express his/her reactions to a work, reporting his/her feelings and ideas in simple language. Can describe a character's feelings and explain the reasons for them. Can say in simple language which aspects of a work especially interested him/her. Can say whether he/she liked a work or not and explain why in simple language. Can select simple passages he/she particularly likes from work of literature to use as quotes.
A1	Can use simple words and phrases to say how a work made him/her feel.
Pre-A1	*No descriptors available*

ANALYSIS AND CRITICISM OF CREATIVE TEXTS (INCLUDING LITERATURE)	
C2	Can give a critical appraisal of work of different periods and genres (novels, poems, and plays), appreciating subtle distinctions of style and implicit as well as explicit meaning. Can recognise the finer subtleties of nuanced language, rhetorical effect, and stylistic language use (e.g. metaphors, abnormal syntax, ambiguity), interpreting and 'unpacking' meanings and connotations. Can critically evaluate the way in which structure, language and rhetorical devices are exploited in a

	work for a particular purpose and give a reasoned argument on their appropriateness and effectiveness. Can give a critical appreciation of the deliberate breach of linguistic conventions in a piece of writing.
C1	Can critically appraise a wide variety of texts including literary works of different periods and genres. Can evaluate the extent to which a work meets the conventions of its genre. Can describe and comment on ways in which the work engages the audience (e.g. by building up and subverting expectations).
B2	Can compare two works, considering themes, characters and scenes, exploring similarities and contrasts and explaining the relevance of the connections between them. Can give a reasoned opinion about a work, showing awareness of the thematic, structural and formal features and referring to the opinions and arguments of others. Can evaluate the way the work encourages identification with characters, giving examples. Can describe the way in which different works differ in their treatment of the same theme.
B1	Can point out the most important episodes and events in a clearly structured narrative in everyday language and explain the significance of events and the connection between them. Can describe the key themes and characters in short narratives involving familiar situations that are written in high frequency everyday language.
A2	Can identify and briefly describe, in basic formulaic language, the key themes and characters in short, simple narratives involving familiar situations that are written in high frequency everyday language.
A1	*No descriptors available*
Pre-A1	*No descriptors available*

DESCRIPTORES DE MEDIACIÓN DE CONCEPTOS

COLLABORATING IN A GROUP		
FACILITATING COLLABORATIVE INTERACTION WITH PEERS		**COLLABORATING TO CONSTRUCT MEANING**
C2	*No descriptors available*	Can summarize, evaluate and link the various contributions in order to facilitate agreement for a solution or way forward.
C1	Can show sensitivity to different perspectives within a group, acknowledging contributions and formulating any reservations, disagreements or criticisms in such a way as to avoid or minimize any offence. Can develop the interaction and tactfully help steer it towards a conclusion.	Can frame a discussion to decide a course of action with a partner or group, reporting on what others have said, summarising, elaborating and weighing up multiple points of view. Can evaluate problems, challenges, and proposals in a collaborative discussion in order to decide the way forward. Can highlight inconsistencies in thinking, and challenge others' ideas in the process of trying to reach a consensus.

B2	Can, based on people's reactions, adjust the way he/she formulates questions and/or intervenes in a group interaction. Can act as rapporteur in a group discussion, noting ideas and decisions, discussing these with the group and later giving a summary of the group's view(s) in a plenary.	Can highlight the main issue that needs to be resolved in a complex task and the important aspects that need to be taken into account. Can contribute to collaborative decision-making and problem-solving, expressing and co-developing ideas, explaining details and making suggestions for future action. Can help organise the discussion in a group by reporting what others have said, summarising, elaborating and weighing up different points of view.
Can ask questions to stimulate discussion on how to organise collaborative work. Can help to define goals for teamwork and compare options for how to achieve them. Can refocus a discussion by suggesting what to consider next, and how to proceed.		Can further develop other people's ideas and opinions. Can present his/her ideas in a group and pose questions that invite reactions from other group members' perspectives. Can consider two different sides of an issue, giving arguments for and against, and propose a solution or compromise.
B1	Can collaborate on a shared task, for example formulating and responding to suggestions, asking whether people agree, and proposing alternative approaches. Can collaborate in simple, shared tasks and work towards a common goal in a group by asking and answering straightforward questions. Can define the task in basic terms in a discussion and ask others to contribute their expertise and experience.	Can organise the work in a straightforward collaborative task by stating the aim and explaining in a simple manner the main issue that needs to be resolved. Can use questions, comments and simple reformulations to maintain the focus of a discussion.
Can invite other people in a group to speak.		Can ask a group member to give the reason(s) for their views. Can repeat back part of what someone has said to confirm mutual understanding and help keep the development of ideas on course.
A2	Can collaborate in simple, shared tasks, provided that other participants speak slowly and that one or more of them help him/her to contribute and to express his/her suggestions.	Can ensure that the person he/she is talking to understands what he/she means by asking appropriate questions.
Can collaborate in simple, practical tasks, asking what others think, making suggestions and understanding responses, provided he/she can ask for repetition or reformulation from time to time.		Can make simple remarks and pose occasional questions to indicate that he/she is following. Can make suggestions in a simple way in order to move the discussion forward.
A1	Can invite others' contributions to very simple tasks using short, simple phrases. Can indicate that he/she understands and ask whether others understand.	Can express an idea with very simple words and ask what others think.
Pre-A1	*No descriptors available*	*No descriptors available*

LEADING GROUP WORK		
	MANAGING INTERACTION	**ENCOURAGING CONCEPTUAL TALK**
C 2	Can take on different roles according to the needs of the participants and requirements of the activity (resource person, mediator, supervisor, etc.) and provide appropriate individualised support. Can recognise undercurrents in interaction and take appropriate steps accordingly to guide the direction of the talk.	Can effectively lead the development of ideas in a discussion of complex abstract topics, guiding the direction of the talk by targeting questions and encouraging others to elaborate on their reasoning.
C 1	Can organise a varied and balanced sequence of plenary, group and individual work, ensuring smooth transitions between the phases. Can intervene diplomatically in order to redirect talk, prevent one person dominating or to confront disruptive behaviour.	Can ask a series of open questions that build on different contributions in order to stimulate logical reasoning (e.g. hypothesising, inferring, analysing, justifying, and predicting).
B 2	Can organise and manage collaborative group work efficiently. Can monitor individual and group work non-intrusively, intervening to set a group back on task or to ensure even participation. Can intervene supportively in order to focus people's attention on aspects of the task by asking targeted questions and inviting suggestions.	Can encourage members of a group to describe and elaborate on their thinking. Can encourage members of a group to build upon one another's information and ideas to come up with a concept or solution.
Can explain the different roles of participants in the collaborative process, giving clear instructions for group work. Can explain ground rules in collaborative discussion in small groups that involves problem solving or the evaluation of alternative proposals. Can intervene when necessary to set a group back on task with new instructions or to encourage more even participation.		Can formulate questions and feedback to encourage people to expand on their thinking and justify or clarify their opinions. Can build on people's ideas and link them into coherent lines of thinking. Can ask people to explain how an idea fits with the main topic under discussion.
B 1	Can allocate the turn in a discussion, inviting a participant to say something.	Can ask people to elaborate on specific points they made in their initial explanation. Can ask appropriate questions to check understanding of concepts that have been explained. Can ask questions to invite people to clarify their reasoning.
Can give simple, clear instructions to organise an activity.		Can ask why someone thinks something, or how they think something would work.
A 2	Can give very simple instructions to a cooperative group who help with formulation when necessary.	Can ask what somebody thinks of a certain idea.
A	*No descriptors available*	Can use simple isolated words and non-verbal signals

1		to show interest in an idea.
Pre-A1	*No descriptors available*	*No descriptors available*

DESCRIPTORES DE MEDIACIÓN DE LA COMUNICACIÓN

FACILITATING PLURICULTURAL SPACE	
C2	Can mediate effectively and naturally between members of his/her own and other communities, taking account of sociocultural and sociolinguistic differences. Can guide a sensitive discussion effectively, identifying nuances and undercurrents.
C1	Can act as mediator in intercultural encounters, contributing to a shared communication culture by managing ambiguity offering advice and support, and heading off misunderstandings. Can anticipate how people might misunderstand what has been said or written and help to maintain positive interaction by commenting on and interpreting different cultural perspectives on the issue concerned.
B2	Can exploit knowledge of socio-cultural conventions in order to establish a consensus on how to proceed in a particular situation unfamiliar to everyone involved. Can, in intercultural encounters, demonstrate appreciation of perspectives other than his/her own normal worldview, and express him/herself in a way appropriate to the context. Can clarify misunderstandings and misinterpretations during intercultural encounters, suggesting how things were actually meant in order to clear the air and move the discussion forward.
Can encourage a shared communication culture by expressing understanding and appreciation of different ideas, feelings and viewpoints, and inviting participants to contribute and react to each other's ideas. Can work collaboratively with people who have different cultural orientations, discussing similarities and differences in views and perspectives. Can, when collaborating with people from other cultures, adapt the way he/she works in order to create shared procedures.	
B1	Can support communication across cultures by initiating conversation, showing interest and empathy by asking and answering simple questions, and expressing agreement and understanding. Can act in a supportive manner in intercultural encounters, recognising the feelings and different world views of other members of the group.
Can support an intercultural exchange using a limited repertoire to introduce people from different cultural backgrounds and to ask and answer questions, showing awareness that some questions may be perceived differently in the cultures concerned. Can help to develop a shared communication culture, by exchanging information in a simple way about values and attitudes to language and culture.	
A2	Can contribute to an intercultural exchange, using simple words to ask people to explain things and to get clarification of what they say, whilst exploiting his/her limited repertoire to express agreement, to invite, to thank etc.
A1	Can facilitate an intercultural exchange by showing welcome and interest with simple words and non-verbal signals, by inviting others to speak and by indicating whether he/she understands when addressed directly.

Pre-A1	*No descriptors available*

ACTING AS INTERMEDIARY IN INFORMAL SITUATIONS (WITH FRIENDS AND COLLEAGUES)	
C2	Can communicate in clear, fluent, well-structured (Language B) the sense of what is said in (Language A) on a wide range of general and specialised topics, maintaining appropriate style and register, conveying finer shades of meaning and elaborating on sociocultural implications.
C1	Can communicate fluently in (Language B) the sense of what is said in (Language A) on a wide range of subjects of personal, academic and professional interest, conveying significant information clearly and concisely as well as explaining cultural references.
B2	Can mediate (between Language A and Language B), conveying detailed information, drawing the attention of both sides to background information and sociocultural cues, and posing clarification and follow-up questions or statements as necessary.
Can communicate in (Language B) the sense of what is said in a welcome address, anecdote or presentation in his/her field given in (Language A), interpreting cultural cues appropriately and giving additional explanations when necessary, provided that the speaker stops frequently in order to allow time for him/her to do so. Can communicate in (Language B) the sense of what is said in (Language A) on subjects within his/her fields of interest, conveying and when necessary explaining the significance of important statements and viewpoints, provided speakers give clarifications if needed.	
B1	Can communicate in (Language B) the main sense of what is said in (Language A) on subjects within his/her fields of interest, conveying straightforward factual information and explicit cultural references, provided that he/she can prepare beforehand and that the speakers articulate clearly in everyday language.
Can communicate in (Language B) the main sense of what is said in (Language A) on subjects of personal interest, whilst following important politeness conventions, provided that the speakers articulate clearly in standard language and that he/she can ask for clarification and pause to plan how to express things.	
A2	Can communicate in (Language B) the overall sense of what is said in (Language A) in everyday situations, following basic cultural conventions and conveying the essential information, provided that the speakers articulate clearly in standard language and that he/she can ask for repetition and clarification.
Can communicate in (Language B) the main point of what is said in (Language A) in predictable, everyday situations, conveying back and forth information about personal wants and needs, provided that the speakers help with formulation.	
A1	Can communicate (in Language B) other people's personal details and very simple, predictable information available (in Language A), provided other people help with formulation.
Pre-A1	*No descriptors available*

FACILITATING COMMUNICATION IN DELICATE SITUATIONS AND DISAGREEMENTS	
C2	Can deal tactfully with a disruptive participant, framing any remarks diplomatically in relation to the situation and cultural perceptions. Can confidently take a firm but diplomatic stance over an issue of principle, while showing respect for the viewpoint of others.

C1	Can demonstrate sensitivity to different viewpoints, using repetition and paraphrase to demonstrate detailed understanding of each party's requirements for an agreement. Can formulate a diplomatic request to each side in a disagreement to determine what is central to their position, and what they may be willing to give up under certain circumstances. Can use persuasive language to suggest that parties in disagreement shift towards a new position.
B2	Can elicit possible solutions from parties in disagreement in order to help them to reach consensus, formulating open-ended, neutral questions to minimise embarrassment or offense. Can help the parties in a disagreement better understand each other by restating and reframing their positions more clearly and by prioritising needs and goals. Can formulate a clear and accurate summary of what has been agreed and what is expected from each of the parties.
Can, by asking questions, identify areas of common ground and invite each side to highlight possible solutions. Can outline the main points in a disagreement with reasonable precision and explain the positions of the parties involved. Can summarise the statements made by the two sides, highlighting areas of agreement and obstacles to agreement.	
B1	Can ask parties in a disagreement to explain their point of view, and can respond briefly to their explanations, provided the topic is familiar to him/her and the parties speak clearly.
Can demonstrate his/her understanding of the key issues in a disagreement on a topic familiar to him/her and make simple requests for confirmation and/or clarification.	
A2	Can recognise when speakers disagree or when difficulties occur in interaction and adapt memorised simple phrases to seek compromise and agreement.
A1	Can recognise when speakers disagree or when someone has a problem and can use memorised simple words and phrases (e.g. “I understand” “Are you okay?” to indicate sympathy.
Pre-A1	*No descriptors available*

ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN

STRATEGIES TO EXPLAIN A NEW CONCEPT			
LINKING TO PREVIOUS KNOWLEDGE		**ADAPTING LANGUAGE**	**BREAKING DOWN COMPLICATED INFORMATION**
C2	Can introduce complex concepts (e.g. scientific notions) by providing extended definitions and explanations which draw upon assumed previous knowledge.	Can adapt the language of a very wide range of texts in order to present the main content in a register and degree of sophistication and detail appropriate to the audience concerned.	Can facilitate understanding of a complex issue by explaining the relationship of parts to the whole and encourage different ways of approaching it.

C1	Can spontaneously pose a series of questions to encourage people to think about their prior knowledge of an abstract issue and to help them establish a link to what is going to be explained.	Can explain technical terminology and difficult concepts when communicating with non-experts about matters within his/her field of specialisation. Can adapt his/her language (e.g. syntax, idiomaticity, jargon) in order to make a complex specialist topic accessible to recipients who are not familiar with it. Can paraphrase and interpret complex, technical texts, using suitably non-technical language for a listener who does not have specialist knowledge.	Can facilitate understanding of a complex issue by highlighting and categorising the main points, presenting them in a logically connected pattern and reinforcing the message by repeating the key aspects in different ways.
B2	Can clearly explain the connections between the goals of the session and the personal or professional interests and experiences of the participant(s).	Can explain technical topics within his/her field, using suitably non-technical language for a listener who does not have specialist knowledge. Can make a specific, complex piece of information in his/her field clearer and more explicit for others by paraphrasing it in simpler language.	Can make a complicated issue easier to understand by presenting the components of the argument separately.
Can formulate questions and give feedback to encourage people to make connections to previous knowledge and experiences. Can explain a new concept or procedure by comparing and contrasting it to one that people are already familiar with.		Can make accessible for others the main contents of a spoken or written text on a subject of interest (e.g. an essay, a forum discussion, a presentation) by paraphrasing in simpler language.	Can make a complicated process easier to understand by breaking it down into a series of smaller steps.
B1	Can explain how something works by providing examples which draw upon people's everyday experiences.	Can paraphrase more simply the main points made in short, straightforward spoken or written texts on familiar subjects (e.g. short magazine articles, interviews) to make the contents accessible for others.	Can make a short instructional or informational text easier to understand by presenting it as a list of separate points.
Can show how new information is related to what people are familiar with by asking simple questions.		Can paraphrase short written passages in a simple fashion, using the original order of the text.	Can make a set of instructions easier to understand by saying them slowly, a few words at a time, employing verbal and non-verbal emphasis to facilitate understanding.
A2	*No descriptors available*	Can repeat the main point of a simple message on an everyday subject, using different words to help someone else understand it.	*No descriptors available*
A1	*No descriptors available*	*No descriptors available*	*No descriptors available*

Pre -A1	*No descriptors available*	*No descriptors available*	*No descriptors available*

STRATEGIES TO SIMPLIFY A TEXT		
AMPLIFYING A DENSE TEXT		**STREAMLINING A TEXT**
C 2	Can elucidate the information given in texts on complex academic or professional topics by elaborating and exemplifying.	Can redraft a complex source text, improving coherence, cohesion and the flow of an argument, whilst removing sections unnecessary for its purpose
C 1	Can make complex, challenging content more accessible by explaining difficult aspects more explicitly and adding helpful detail. Can make the main points contained in a complex text more accessible to the target audience by adding redundancy, explaining and modifying style and register.	Can reorganise a complex source text in order to focus on the points of most relevance to target audience.
B 2	Can make the content of a text on a subject in his/her fields of interest more accessible to a target audience by adding examples, reasoning and explanatory comments.	Can simplify a source text by excluding non-relevant or repetitive information and taking into consideration the intended audience.
	Can make concepts on subjects in his/her fields of interest more accessible by giving concrete examples, recapitulating step by step and repeating the main points.	Can edit a source text by deleting the parts that do not add new information that is relevant for a given audience in order to make the significant content more accessible for them.
	Can make new information more accessible by using repetition and adding illustrations.	Can identify related or repeated information in different parts of a text and merge it in order to make the essential message clearer.
B 1	Can make an aspect of an everyday topic clearer and more explicit by conveying the main information in another way.	Can identify and mark (e.g. underline, highlight etc.) the essential information in a straightforward, informational text, in order to pass this information on to someone else.
	Can make an aspect of an everyday topic clearer by providing simple examples.	
A 2	*No descriptors available*	Can identify and mark (e.g. underline, highlight etc.) the key sentences in a short, everyday text.
A 1	*No descriptors available*	*No descriptors available*
Pre-A1	*No descriptors available*	*No descriptors available*

Anexo III: Email captación y contacto participantes

Investigación

Clara Rodríguez

Estimado profesor:

Mi nombre es Clara Rodríguez y me encuentro realizando mi tesis doctoral actualmente. Para realizar mi investigación, necesito contar con la participación de docentes de Inglés en Secundaria que estén interesados en implementar la herramienta de lectura digital que he desarrollado.

Dicha herramienta consiste en un libro de lectura literaria digital enriquecido con cuatro cuentos cortos que cuentan con actividades tipificadas en función de las competencias y la lengua inglesa (gramática, vocabulario, pragmática, aspectos culturales, fonética, etc). Cada cuento tiene una pequeña guía didáctica a fin de que el docente pueda seleccionar aquellas actividades que más convengan en cada momento. **No es necesario realizar todas las actividades de cada cuento, ni leer los cuatro cuentos completos. Se pueden seleccionar los contenidos en función de las necesidades que surjan**. En contenido está enfocado a alumnos de **1º y 2º de la ESO** que tengan en torno a un B1 de nivel de Inglés. Los cuentos tienen diferentes temáticas que pueden ser de interés transversal y que contribuyen a la formación integral del alumno.

Aquellos profesores que participen en el estudio únicamente tendrán que utilizar la herramienta digital de lectura literaria en sus clases de Inglés. Cada docente puede adaptar la implementación del material a sus necesidades y las de su aula. Como único requisito se dará un plazo de dos meses a partir del inicio del estudio para recoger el feedback mediante un formulario corto, si bien los profesores pueden continuar utilizando la herramienta a posteriori. Además, la participación será certificada por el equipo de investigación.

A continuación adjunto una imagen del material para que puedan ver claramente cómo sería.

Para poder participar, es necesario registrar los datos de contacto en el siguiente formulario: PINCHE AQUÍ

Anexo IV: Lanzamiento de la implementación

Proyecto de investigación: Cuentos de Calleja, libro digital enriquecido

Clara Rodríguez

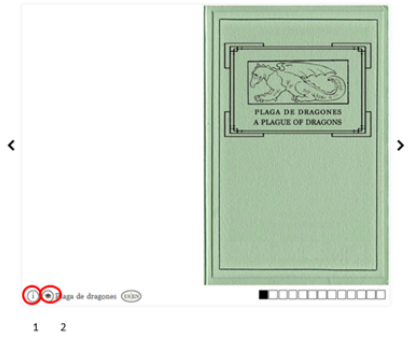
Estimado profesor, estimada profesora:

Mi nombre es Clara Rodríguez, soy profesora de Secundaria de Inglés y actualmente me encuentro realizando la investigación de mi tesis doctoral sobre enseñanza de inglés y literaturas digitales dentro del Programa de Doctorado de Filología en Tecnologías de la Información para la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas de la UNED. Esta investigación está enmarcada en el proyecto de investigación eLITE, en colaboración con la Universidad Complutense de Madrid cofinanciado por la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo.

En este proyecto de investigación, se ha desarrollado un libro digital enriquecido (con actividades didácticas) a partir de la colección *Plaga de Dragones* de Saturnino Calleja. El libro cuenta con una versión en español y una en inglés, y además una versión bilingüe (inglés-español) con la que trabajaremos en nuestro estudio. Dicha versión bilingüe se ha desarrollado en cuatro de los dieciséis cuentos de la colección para este estudio piloto. Su principal objetivo es recuperar la lengua materna en el aula de idiomas y utilizarla como recurso complementario de aprendizaje de la segunda lengua, el inglés, desde un enfoque didáctico contrastivo, para estudiantes hablantes de español y, además, trabajar la lectura literaria mediante una herramienta digital enriquecida. A partir de esta versión bilingüe del cuento, se plantean actividades contrastivas entre ambas lenguas con el propósito de hacer reflexionar al alumno sobre aspectos lingüísticos e interculturales de interés, a fin de crear un entorno de reflexión sobre la utilidad del enfoque contrastivo para el aprendizaje de segundas lenguas.

La finalidad de nuestro estudio es analizar la utilidad de la herramienta en el aula de Inglés. En principio, el material didáctico está enfocado a alumnos de 1º y 2º de la ESO que tengan un nivel aproximado de B1 del Marco Común Europeo. Su participación consistirá en utilizar el libro digital en el aula de Inglés a lo largo de siete semanas (**del 10 de diciembre al 31 de enero**) y completar un cuestionario online al **inicio y al final** del plazo de prueba del material. Como docente, usted decidirá el tiempo que utilizará el material en sus clases, así como el momento de hacerlo en función de sus necesidades (puede utilizarlo durante varias sesiones, o únicamente en ratos puntuales de sus clases). También cabe la posibilidad de que los alumnos reciban el enlace al material para trabajarlo de forma individual dentro o fuera del aula. La idea es conocer la herramienta *in situ* para poder ver su efectividad. Se planteará una lectura y las actividades correspondientes que pueden ser seleccionadas por el docente como estime oportuno. Cada uno de los cuentos tiene una guía didáctica orientativa (nº2 de la imagen a continuación) que puede servir como soporte docente, si bien no es prescriptiva en absoluto.

Cada cuento tiene 15 actividades clasificadas mediante iconos que aparecen en la leyenda (nº 1 de la imagen a continuación) para facilitar su selección. Además, todas las lecturas tienen la opción de audio en cada página, lo que permitirá trabajar varias habilidades lingüísticas de forma integrada.



1. Leyenda de iconos de los tipos de actividades.
2. Propuesta didáctica para el uso del cuento en el aula.

Durante la última semana de la investigación (**25 al 31 de enero de 2021**) recibirá un postcuestionario por esta misma vía a fin de recoger los datos obtenidos de la implementación del material.

Esta colaboración será reconocida mediante un certificado del equipo de investigación en el que constarán las horas y la participación en el proyecto de investigación docente que podrá favorecer tu formación y currículum. Además, podrá seguir utilizando el material a posteriori de la investigación durante el curso escolar.

Para comenzar, antes de empezar a utilizar el material, es necesario que responda al siguiente cuestionario: PRECUESTIONARIO

A continuación, podrá acceder al material didáctico que hemos desarrollado pinchando en el siguiente link: CUENTOS DE CALLEJA

Por supuesto, puede escribirme en cualquier momento para consultas o dudas que le surjan a lo largo del experimento. Quedo a su total disposición para cualquier cuestión que pueda necesitar. Espero que disfrute de este material y pueda aprovecharlo al máximo en su aula.

Muchas gracias por tu participación.

Clara Rodríguez

Anexo V: Ampliación del plazo de implementación

Ampliación del plazo de prueba del material Recibidos ×

Clara Rodríguez

Estimado profesor, estimada profesora:

De nuevo, contacto contigo para informarte de que debido a las numerosas incidencias que han sucedido en las últimas semanas en diferentes comunidades autónomas, en relación con la vuelta a la docencia tras las vacaciones de Navidad, se ha tomado la decisión de **ampliar el plazo de prueba del libro digital enriquecido** en las aulas, a petición de varios de los docentes participantes.

Así pues, para no perjudicar a ninguno de los participantes, el próximo día 30 **de enero de 2021**, se lanzará el cuestionario de recogida de datos, que quedará abierto hasta el **15 de febrero de 2021**, fecha máxima de entrega del mismo para participar en la investigación. De este modo, si tu calendario de prueba del material no se ha visto alterado, podrás cumplimentar el cuestionario el 30 de enero, como estaba previsto en un principio. En caso de haber sufrido alguna alteración en cuanto a las sesiones en las que tenías pensado probar el material, cuentas con dos semanas más de margen para poder hacerlo.

Espero que esta modificación facilite tu colaboración con el estudio y puedas realizarlo de la forma más cómoda posible. Una vez más te agradezco tu interés y colaboración. Por favor, no dudes en contactar conmigo para cualquier duda o pregunta.

Un cordial saludo,

Clara Rodríguez

Anexo VI: Cuestionario final e instrucciones cierre del proyecto

Cuestionario final proyecto de investigación

Clara Rodríguez

Estimado profesor, estimada profesora:

Me pongo de nuevo en contacto contigo para enviarte el enlace al cuestionario final del proyecto de investigación en el que estás participando. Como sabes, hemos ampliado el plazo de prueba de la herramienta del libro digital enriquecido hasta el próximo **15 de febrero de 2021**, fecha máxima de cumplimentación del cuestionario final. Una vez consideres que has probado la herramienta lo suficiente en tu aula, puedes proceder a completar este último cuestionario que no te llevará más de diez minutos, a fin de terminar tu participación en el proyecto de investigación. Recuerda que es necesario cumplimentar este último cuestionario para completar la participación en el proyecto y poder recibir el certificado correspondiente.
Como verás, pedimos de nuevo algunos datos personales necesarios para poder hacer los certificados de participación en este proyecto, que serán emitidos a partir del día 15 de febrero a la mayor brevedad posible.

Para acceder al cuestionario final PINCHA AQUÍ

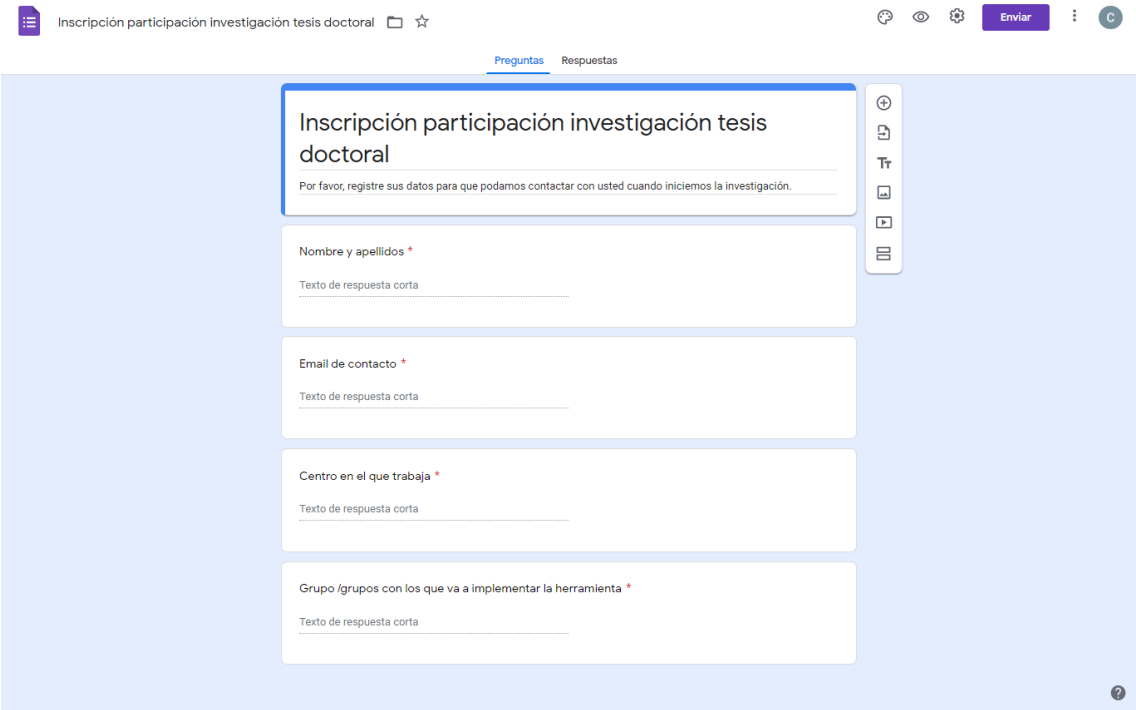
Por supuesto, si tienes cualquier pregunta o cuestión, no dudes en escribirme para solucionarlo. Muchas gracias una vez más por tu participación en este proyecto, esperamos poder contar contigo en próximos estudios.

Un cordial saludo,

Clara Rodríguez

Responder Reenviar

Anexo VII: Cuestionario inscripción



Anexo VIII: Precuestionario

Precuestionario investigación tesis doctoral

Enviar

Preguntas Respuestas 15

Sección 1 de 5

Precuestionario investigación tesis doctoral

Antes de comenzar a utilizar el libro digital enriquecido, es necesario que responda a unas preguntas.

Nombre y apellidos *

Texto de respuesta corta

Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección

Sección 2 de 5

Enfoque contrastivo

Esta sección trata sobre el enfoque contrastivo. Con este término nos referimos al uso consciente y reflexivo del conocimiento explícito de la lengua materna del alumno para su aprendizaje de la segunda lengua.

1. Con las metodologías utilizadas actualmente en sus clases de inglés, ¿qué competencia considera que es las más desarrollada por sus alumnos en su asignatura? *

- a. Competencia lingüística: incluye los aspectos gramaticales, léxicos, semánticos, fonológicos y ortográfi...
- b. Competencia sociolingüística: hace referencia al conocimiento relativo a la dimensión social de la leng...
- c. Competencia pragmática: comprende el conocimiento sobre la organización del lenguaje y las funcione...

2. Ordene del 1 al 6 las siguientes actividades según la frecuencia de uso en sus clases de inglés, siendo 1 la más frecuente y 6 la menos frecuente. *

	1 (Más frecu...	2	3	4	5	6 (Menos fre...
a) Actividade...						
b) Actividade...						
c) Actividade...						
d) Actividade...						
e) Actividade...						
f) Actividade...						

3. ¿Se apoya en el conocimiento explícito de la lengua materna del alumno como andamiaje para el aprendizaje de la segunda lengua? *

1. a) Siempre
2. b) A menudo
3. c) En ocasiones
4. d) Nunca

4. ¿Ha utilizado en alguna ocasión o utiliza habitualmente actividades que incluyan la traducción para el aprendizaje del inglés? *

1. a) A menudo
2. b) A veces
3. c) En ocasiones puntuales
4. d) Nunca

4.1. Si su respuesta es afirmativa, explique brevemente, qué tipo de actividades y en qué ocasiones: *

Texto de respuesta larga

5. ¿Cuál / es de las siguientes actividades utilizaría en su aula de segundas lenguas? *

- [ ] a) Presentar una serie de refranes y dichos en inglés para que los alumnos encuentren los equivalentes en...
- [ ] b) Analizar las implicaciones culturales de equivalentes de refranes y dichos en ambas lenguas.
- [ ] c) Trabajar términos relacionados con la cultura y tratar de encontrar equivalentes entre la lengua materna...
- [ ] d) Traducir estructuras gramaticales del inglés al español y analizar la forma más idiomática de hacerlo. (...
- [ ] e) Trabajar la polisemia de ciertas palabras en inglés desde la conceptualización de la lengua materna.
- [ ] f) Comparar aspectos fonéticos y prosódicos en ambas lenguas. (Por ejemplo, comparar la entonación de...

6. Explique brevemente qué aspectos considera que las actividades mencionadas en la pregunta anterior pueden aportar al aprendizaje de inglés de sus alumnos: *

Texto de respuesta larga

Después de la sección 2 Ir a la siguiente sección

Sección 3 de 5

SECCIÓN 2: LECTURA Y LITERATURA

Descripción (opcional)

7. ¿Con qué frecuencia trabaja la lectura en la clase de inglés? *

1. a) 1 o 2 veces a la semana
2. b) 3 o 4 veces a la semana
3. c) En todas las clases

8. ¿Qué tipos de texto utiliza para trabajar la lectura con sus alumnos? *

- ○ a) Textos divulgativos de temáticas de su interés.
- ○ b) Textos específicos. (Científicos, tecnológicos, históricos, etc.)
- ○ c) Textos literarios.

9. ¿Qué tipo de actividades suele utilizar para trabajar dichas lecturas? *

- ○ a) Actividades de comprensión del contenido
- ○ b) Actividades sobre terminología y vocabulario
- ○ c) Actividades que trabajan aspectos culturales y sociolingüísticos
- ○ d) Actividades que fomentan la creatividad a partir del texto
- ○ e) Actividades que trabajan aspectos lingüísticos y textuales, como la coherencia y la cohesión. (Por ejem...

10. ¿Con qué frecuencia trabaja la lectura literaria en clase de inglés? *

1. a) 1 vez a lo largo del curso académico
2. b) De 2 a 3 veces a lo largo del curso académico
3. c) Más de 3 veces a lo largo del curso académico

11. ¿Qué tipo de materiales utiliza para trabajar la lectura literaria en el aula de inglés? *

- ○ a) Libros de lectura literaria adaptada con actividades.
- ○ b) Libros de lectura literaria adaptada sin actividades.
- ○ c) Libros de lectura literaria en versión original con actividades.
- ○ d) Libros de lectura literaria en versión original sin actividades.

12. ¿Qué aspectos considera que la lectura literaria puede aportar en el aprendizaje de una segunda lengua frente a otro tipo de textos? *

- ☐ a) Uso cuidado y extenso del lenguaje. (Por ejemplo: variedad de registros y estilos.)
- ☐ b) Comprensión de aspectos culturales y sociolingüísticos.
- ☐ c) Interiorización de aspectos pragmáticos y comunicativos. (Por ejemplo: diálogos.)
- ☐ d) Motivación mediante temáticas de interés para los alumnos.
- ☐ e) Creatividad lingüística.

13. ¿Qué tipo de actividades trabaja principalmente a partir de la lectura literaria en la clase de inglés y con qué frecuencia? *

	Siempre	A menudo	A veces	Nunca
a) Actividades de c...	○	○	○	○
b) Actividades sobr...	○	○	○	○
c) Actividades que ...	○	○	○	○
d) Actividades que ...	○	○	○	○
e) Actividades que ...	○	○	○	○
f) Otras: _____...	○	○	○	○

14. Cuando trabaja la lectura literaria en clase de segundas lenguas, ¿se apoya en el conocimiento explícito de la lengua materna en alguna ocasión o utiliza actividades que incluyan el uso de dicho conocimiento? *

1. Siempre
2. A menudo
3. En ocasiones
4. Nunca

15. Numere en orden de prioridad las siguientes actividades que utilizaría para trabajar la lectura literaria mediante un enfoque contrastivo, es decir, utilizando el conocimiento explícito de la lengua materna del alumno como andamiaje para mejorar la segunda lengua. *

	1. La utilizaría seguro	2. Quizá la utilizaría	3. Quizá la utilizaría/ No...
a) Contrastar aspectos li...	○	○	○
b) Contrastar aspectos s...	○	○	○
c) Contrastar aspectos p...	○	○	○

15.1. ¿Qué aspectos considera que estas actividades podrían aportar en el aprendizaje de una segunda lengua frente a las actividades tradicionales de lectura o aquellas que usted más utilice? *

Texto de respuesta larga

Después de la sección 3 Ir a la siguiente sección

Sección 4 de 5

SECCIÓN 3: TECNOLOGÍA INFORMÁTICA

Descripción (opcional)

16. ¿Qué dispositivos o programas utiliza para trabajar la literatura? ¿Cómo lo hace? *

Texto de respuesta larga

17. ¿Con qué frecuencia utiliza libros literarios digitales en el aula de inglés? *

1. a) Siempre
2. b) A veces
3. c) En ocasiones
4. d) Nunca

18. ¿Ha utilizado en alguna ocasión un libro literario digital enriquecido (con actividades)? Si es así, ¿cuál ha sido la experiencia? *

Texto de respuesta larga

19. Valore del 1 al 6 el grado de relevancia de las ventajas e inconvenientes que puede tener el uso del libro digital para la lectura literaria, siendo 1 el menos relevante y 6 el más relevante. *

	1	2	3	4	5	6
a) Motivació...	○	○	○	○	○	○
b) Interés del...	○	○	○	○	○	○
c) Interactua...	○	○	○	○	○	○
d) Satisfacci...	○	○	○	○	○	○
e) Capacidad...	○	○	○	○	○	○
f) Calidad de...	○	○	○	○	○	○

20. Ordene los siguientes aspectos en función de su aprovechamiento al utilizar el libro digital enriquecido, siendo 1 el aspecto de mayor aprovechamiento y 5 el de menor aprovechamiento. *

	1	2	3	4	5
a) Facilidad par...	○	○	○	○	○
b) Facilidad de ...	○	○	○	○	○
c) Variedad de ...	○	○	○	○	○
d) Uso de difere...	○	○	○	○	○
e) Integración d...	○	○	○	○	○

Después de la sección 4 Ir a la siguiente sección

Sección 5 de 5

Reflexión final

En esta última sección, nos gustaría hacer una pequeña reflexión docente de sus expectativas sobre la herramienta.

¿Qué expectativas tiene del uso de una herramienta literaria digital enriquecida? *

Texto de respuesta larga

Anexo IX: Postcuestionario

Postcuestionario investigación tesis doctoral

Enviar

Preguntas Respuestas 19

Sección 1 de 7

Postcuestionario investigación tesis doctoral

Con este cuestionario queremos recabar la información relativa a su experiencia docente utilizando el material del libro digital enriquecido. Gracias por su participación.

Dirección de correo electrónico *

Dirección de correo electrónico válida

Este formulario recopila las direcciones de correo electrónico. Cambiar configuración

Título de la imagen

Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección

Sección 2 de 7

Datos personales

Antes de comenzar, necesitamos recordar sus datos personales para cumplimentar su certificado de participación con validez.

Nombre y apellidos *

Texto de respuesta corta

DNI *

Texto de respuesta corta

Centro y curso/s en el que se ha implementado la herramienta *

Texto de respuesta larga

Después de la sección 2 Ir a la siguiente sección

Sección 3 de 7

Cuestiones previas

Descripción (opcional)

¿Cuántas veces ha utilizado la herramienta a lo largo del periodo de la investigación? *

- 1 o 2
- De 3 a 5
- Más de 5

¿Cuánto tiempo de las clases se ha dedicado a la lectura con la herramienta? *

- Toda la sesión
- La mitad de la sesión
- Un tercio de la sesión
- Una cuarta parte de la sesión

¿En qué momentos de la sesión se ha utilizado la herramienta? *

- Al principio
- Al final
- Toda la hora

¿Se ha utilizado la herramienta siempre en el aula o se ha trabajado también en casa? *

- Siempre en el aula
- En el aula y en casa

¿Qué hubiera cambiado a la hora de utilizar la herramienta? *

Texto de respuesta larga

Después de la sección 3 Ir a la siguiente sección

Sección 4 de 7

Sección I. Enfoque contrastivo

Descripción (opcional)

1. Tras utilizar en enfoque contrastivo en este material, ¿qué efectividad ha tenido el uso del conocimiento explícito de la lengua materna en el aprendizaje de la segunda lengua, el inglés? *

- a. Muy útil
- b. Útil
- c. En ocasiones ha resultado práctico
- d. No ha sido útil en absoluto

2. Con la implementación del enfoque contrastivo, ¿en qué medida considera que el uso del conocimiento explícito de la lengua materna ha intervenido en la mejora de cada una de las competencias de la lengua? *

	1	2	3	4	5
a. Competencia...	○	○	○	○	○
b. Competencia...	○	○	○	○	○
c. Competencia...	○	○	○	○	○

3. ¿Considera que las actividades de traducción presentadas en el material de esta investigación han tenido una incidencia relevante para el aprendizaje de inglés de sus alumnos? *

- a. Sí
- b. No
- c. Depende del alumno
- Otra...

4. Partiendo de la experiencia del uso de este material, ordene del 1 al 6 las siguientes actividades en orden de efectividad para el aprendizaje de una segunda lengua, siendo 1 la más efectiva y 6 la menos efectiva. *

	1	2	3	4	5	6
a. Actividade...	○	○	○	○	○	○
b. Actividade...	○	○	○	○	○	○
c. Actividade...	○	○	○	○	○	○
d. Actividade...	○	○	○	○	○	○
e. Actividade...	○	○	○	○	○	○
f. Actividade...	○	○	○	○	○	○

5. Una vez utilizado el material, ¿qué tres actividades utilizaría en su aula mediante el enfoque contrastivo? *

- [ ] a. Presentar una serie de refranes y dichos en inglés para que los alumnos encuentren los equivalentes en...
- [ ] b. Analizar las implicaciones culturales de equivalentes de refranes y dichos en ambas lenguas.
- [ ] c. Trabajar términos relacionados con la cultura y tratar de encontrar equivalentes entre la lengua materna...
- [ ] d. Traducir estructuras gramaticales del inglés al español y analizar la forma más idiomática de hacerlo. (...
- [ ] e. Trabajar la polisemia de ciertas palabras en inglés desde la conceptualización de la lengua materna.
- [ ] f. Comparar aspectos fonéticos y prosódicos en ambas lenguas. (Por ejemplo, comparar la entonación de ...

6. En líneas generales, una vez aplicado el enfoque contrastivo en el aula, ¿qué opinión le merece como docente experto en enseñanza de segundas lenguas este planteamiento? *

Texto de respuesta larga

Sección 5 de 7

Sección II. Lectura y literatura

Descripción (opcional)

7. ¿Cuál de las siguientes actividades le ha resultado de mayor utilidad para el aprendizaje de una segunda lengua mediante la lectura literaria? *

- a. Contrastar aspectos lingüísticos en ambas lenguas, por ejemplo, expresiones idiomáticas, estructuras s...
- b. Contrastar aspectos sociolingüísticos y culturales en ambas lenguas, por ejemplo, analizar las implicaci...
- c. Contrastar aspectos pragmáticos en ambas lenguas, por ejemplo, implicaturas de la entonación, humor,...

8. Seleccione tres de los siguientes aspectos que considera que se han adquirido en mayor medida mediante la lectura literaria enriquecida: *

- [ ] a. Actividades de comprensión del contenido
- [ ] b. Actividades sobre terminología y vocabulario
- [ ] c. Actividades que trabajan aspectos culturales y sociolingüísticos
- [ ] d. Actividades que fomentan la creatividad a partir del texto
- [ ] e. Actividades que trabajan aspectos lingüísticos y textuales, como la coherencia y la cohesión (Por ejemp...
- [ ] Otra...

9. Explique en qué medida, el uso del conocimiento explícito de la lengua materna ha favorecido los tres aspectos seleccionados en la pregunta anterior: *

Texto de respuesta larga

10. ¿En qué aspectos el uso del conocimiento explícito de la lengua materna ha favorecido la comprensión lectora? *

- a. Comprensión de terminología concreta
- b. Contextualización sociocultural de la historia
- c. Comprensión de aspectos pragmáticos, como las funciones comunicativas
- Otra...

11. ¿En qué aspectos el uso de un texto literario ha favorecido el aprendizaje del inglés? *

- a. Uso cuidado y extenso del lenguaje (Por ejemplo: variedad de registros y estilos)
- b. Comprensión de aspectos culturales y sociolingüísticos
- c. Interiorización de aspectos pragmáticos y comunicativos (Por ejemplo: diálogos)
- d. Motivación mediante temáticas de interés para los alumnos
- e. Creatividad lingüística

12. ¿En qué aspectos principalmente, difiere la lectura literaria del método contrastivo de otras que utilice habitualmente? *

Texto de respuesta larga

Sección 6 de 7

Sección III. Tecnología informática

Descripción (opcional)

13. ¿Qué similitudes o diferencias ha encontrado en el material digital presentado frente a otros materiales, dispositivos o programas de lectura utilizados previamente? *

Texto de respuesta larga

14. ¿Con qué frecuencia ha podido utilizar el libro digital enriquecido? ¿Cuáles han sido los principales impedimentos? *

- a. No he tenido ningún impedimento, he podido utilizarlo con frecuencia.
- b. He tenido algunos problemas técnicos al principio, pero he podido solventarlos y utilizar el material frec...
- c. He tenido diferentes problemas logísticos y técnicos que no me han permitido utilizar el material todo l...
- d. No he podido utilizar el material lo suficiente por problemas técnicos o logísticos
- Otra...

15. ¿En qué aspectos la lectura digital ha favorecido el aprendizaje? *

- a. Motivación del alumno por el material
- b. Interés del alumno por el aprendizaje
- c. Interactuación del alumno con el material
- d. Satisfacción de demanda con carácter inmediato
- e. Capacidad de concentración en la lectura extensiva
- f. Calidad de los resultados de comprensión y expresión oral y escrita

16. ¿Cuál es su valoración sobre los resultados de comprensión lectora de los alumnos sobre el contenido de esta herramienta? *

- a. Han comprendido muy bien el texto
- b. Han presentado ciertas dificultades que se han solventado al trabajarlo
- c. Han presentado muchas dificultades de comprensión, de las cuales algunas se han solventado
- d. Han presentado muchas dificultades para comprender el contenido

17. ¿Cuáles han sido los tres aspectos más aprovechados al utilizar el libro digital enriquecido? *

- [ ] a. Facilidad para resolución de dudas y búsqueda de información (digital skills)
- [ ] b. Facilidad de uso en el aula (no es necesario que todos los alumnos traigan el material; se puede proyect...
- [ ] c. Variedad de actividades didácticas que permiten la dinamización de la lectura (literacy skills)
- [ ] d. Uso de diferentes modalidades de aprendizaje, por ejemplo, modalidad visual y auditiva
- [ ] e. Integración de destrezas lingüísticas por la multimodalidad de aprendizaje (oral, visual, textual) Integrat...

18. ¿Qué tres aspectos considera que el entorno multimodal (oral, visual, textual: Integrated learning) de la herramienta ha potenciado más? *

- [ ] a. Motivación por la lectura
- [ ] b. Interés por el aprendizaje
- [ ] c. Interacción con el contenido
- [ ] d. Calidad de resultados de comprensión
- [ ] e. Capacidad de concentración en la lectura extensiva
- [ ] f. Facilidad de resolución de dudas

19. ¿Considera que la variedad de actividades contrastivas planteadas en la herramienta aporta al alumno una ganancia cognitiva más amplia que los materiales convencionales al incluir conocimientos de la lengua materna? *

Texto de respuesta larga

Después de la sección 6 Ir a la siguiente sección

Sección 7 de 7

Reflexión final

En esta última sección, nos gustaría hacer una pequeña reflexión docente de su experiencia con la herramienta.

20. ¿La herramienta literaria digital enriquecida ha cumplido con las expectativas que tenía al principio de esta investigación? ¿En qué aspectos ha cumplido sus expectativas? ¿Qué aspectos mejoraría o cambiaría? *

Texto de respuesta larga