

EL ENFOQUE CONTRASTIVO MEDIANTE LA LECTURA LITERARIA DIGITAL ENRIQUECIDA PARA EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

THE CONTRASTIVE APPROACH THROUGH LITERARY ENRICHED DIGITAL READING FOR SECOND LANGUAGE LEARNING

Clara Rodríguez Salgado

Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED

Resumen

El resurgir de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas abre la puerta a nuevos escenarios didácticos y contextos pedagógicos dentro de la era del post método en la que nos encontramos. Por su parte, la lectura cobra cada vez más valor en los enfoques y métodos de aprendizaje de segundas lenguas y se ha convertido en un elemento con un gran potencial didáctico y pedagógico en los contextos digitales. El estudio que aquí presentamos tiene como principal finalidad analizar la eficacia del uso de la lengua materna desde un enfoque didáctico contrastivo en el aula de segundas lenguas, todo ello utilizando como hilo conductor la lectura literaria mediante un libro digital enriquecido bilingüe que ha sido desarrollado para tal fin.

Palabras clave: Enfoque contrastivo, enseñanza de lenguas, libro digital enriquecido, lectura en segundas lenguas, tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas.

Abstract

The revival of the mother tongue in the second language learning process leaves new opportunities to new didactic scenarios and pedagogical contexts within the era of post-method that we are living. At the same time, reading is gaining more and more value in second language learning approaches and methods and has become an element with great didactic and pedagogical potential in digital contexts. The main purpose of this study is to analyse the effectiveness of the use of the mother tongue from a contrastive approach in the second language classroom, by using literary reading as a common thread through an enriched bilingual digital book that has been developed for such purpose.

Key Words: Contrastive approach, language teaching, enriched digital book, reading in a second language, technology applied to language teaching.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

A lo largo de la historia de la enseñanza de segundas lenguas ha habido dos elementos tan relevantes como denostados: la lengua materna y la lectura. Ambos tienen en común el reconocimiento científico como aspectos clave de la comunicación humana y, por ende, del aprendizaje de segundas lenguas. Al mismo tiempo, ambos han sido objeto de debate y desestimación por parte de diferentes corrientes

lingüísticas. Sin embargo, hoy en día, gracias al uso de las tecnologías aplicadas al ámbito lingüístico y, en concreto, a la enseñanza y aprendizaje de lenguas; lectura y lengua materna vuelven a coincidir al situarse en el epicentro de numerosos estudios y ser retomadas como elementos clave del proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

1.1. La lengua materna en el aprendizaje de segundas lenguas

La enseñanza de lenguas presenta un largo recorrido y evolución de diferentes métodos y enfoques a lo largo de la historia y en función de las diferentes corrientes teóricas sobre el aprendizaje lingüístico en cada momento. El primer método más relevante en la historia de esta área fue el método gramática-traducción, que utilizaba la traducción de una manera pasiva e instrumental para la adquisición de la lengua. Tras este, el uso de la lengua materna quedó al margen en los sucesivos métodos y enfoques que se propusieron a lo largo del siglo XX, en el que sobresalió el cambio planteado por el popular enfoque comunicativo.

En nuestros días, el panorama actual del siglo XXI presenta un contexto plurilingüístico y pluricultural dado por la globalización y el uso de las nuevas tecnologías que facilitan la comunicación en un nuevo paradigma que la convierte en una herramienta de gran poder. En este contexto, los nuevos planteamientos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas están enfocados hacia la comunicación práctica y efectiva, al margen de dogmas rígidos. 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. Entre los principales cambios que se destacan en las últimas tendencias cabe señalar como novedad relevante el uso de la lengua materna como parte del proceso de aprendizaje de una segunda lengua (Widdowson, 2003; Malmkjaer, 2004; Cook, 2010, MCERL, 2018). A este respecto, Cook (2010) hace una revisión de los modelos de enseñanza previos que agrupa en tres etapas según el uso que estos hacían de la lengua materna: una primera etapa de rechazo de la traducción y la lengua materna en el aprendizaje de segundas lenguas, esta coincide con el desarrollo de enfoques y métodos posteriores al método gramática-traducción; una segunda etapa de silencio en la que ningún método propuesto incluía la lengua materna en el proceso de aprendizaje; por último, la etapa actual de resurgimiento de la L1 y la traducción para la enseñanza de lenguas. Dentro de esta última etapa, se recogen las tendencias surgidas en los primeros años del siglo XXI en las que el plurilingüismo prima ante el monolingüismo y la lengua materna es reconocida como parte de la realidad contextual del proceso de aprendizaje de lenguas. Así se recoge en el propio *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2018), uno de los referentes en el área, coincidiendo con las propuestas del uso de la traducción que hacen autores como Pintado (2012) y García Benito (2019).

El MCERL recoge el concepto de mediación ya en su versión de 2001 y la enfatiza y desarrolla más en profundidad en la nueva edición de 2018. En él se exponen dos tipos de mediación: la intralingüística y la interlingüística, que engloba la traducción entre otras actividades para desarrollarla. En línea con las propuestas del Marco y siguiendo su tendencia ecléctica, muchos autores vienen defendiendo la idea de que no existe un modelo único para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, sino que es necesario trabajar en la búsqueda de modelos pragmáticos, transversales y aplicables a cada

contexto de enseñanza, que se adapten tanto al docente como al discente teniendo en cuenta el contexto de aprendizaje. Esta tendencia se conoce como era del post método (Brown, 2002; Kumaravadivelu, 2003). El principal objetivo de la era del post método 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 y aprendizaje en función de los contextos y necesidades de cada caso. A este respecto, Kumaravadivelu (2003 y 2006), presenta un marco de aplicación que establece tres macroestrategias de aprendizaje, basadas en la autonomía docente, la alternativa al método y el pragmatismo docente aplicable al aula. Dentro del contexto del post método y el plurilingüismo mundial que presenta el siglo XXI, y teniendo en cuenta el planteamiento del Marco (2001 y 2018) centrado en la mediación lingüística como herramienta de comunicación y desarrollo lingüístico, las nuevas corrientes abogan por integrar los conocimientos de la lengua materna como recurso lingüístico (Martín Peris, 2009). A este respecto, varios estudios han demostrado que el uso de la lengua materna puede conllevar aspectos positivos en el aprendizaje de la segunda lengua, (Prodromou, 2002; Nation, 2003; Cummins, 2007; Norman, 2008; Mohebbi & Alavi, 2014, Nord y Piccardo, 2016, García Benito, 2019) como el desarrollo de la interlingua y el desarrollo sociolingüístico, que afecta principalmente a las teorías de Vigotsky y el aprendizaje social o el conocido andamiaje (scaffolding) de Terrel y Krashen (1983), como veremos más adelante. También se ha demostrado que la zona de desarrollo personal (ZDP) propuesta por Vigotsky (1954) en su enfoque sociocultural se puede desarrollar de manera más rápida haciendo un uso puntual de la lengua materna como andamiaje del aprendizaje de la segunda lengua (Bhooth, Azman, Ismail, 2014).

El hecho de aceptar la integración del uso de la lengua materna en el aprendizaje de las segundas lenguas conlleva la aceptación del uso de la traducción como herramienta de aprendizaje. A este respecto la literatura es extensa, pues son muchos los autores que vienen defendiendo el resurgir de la traducción para el aprendizaje de lenguas. Dentro del ámbito de la traducción, esta puede llevarse a cabo en múltiples modalidades. Son muchas las clasificaciones tipológicas que se han hecho de la traducción, entre las que destaca la de Hurtado Albir (1988) como una de las primeras clasificaciones, con su estudio sobre la traducción pedagógica, la traducción explicativa, basada en las aclaraciones contrastivas del docente y la traducción interiorizada, basada en la traducción natural que el alumno realiza de forma inconsciente. También la traducción interlingüal, (Zurita, 1997) en la que el aprendiz utiliza sus conocimientos previos para traducir. Por último, es importante señalar que este resurgir de la traducción para el aprendizaje de lenguas se basa en el concepto de traducción como proceso comunicativo (Hurtado Albir, 2001). El principal problema del uso que de la traducción hacía el método gramática-traducción fue el hecho de no utilizarla de manera comunicativa en la que esta cobrara un sentido para el aprendiz, sino reducirla tan solo a un mero proceso instrumental para la comprensión lingüística de la lengua meta (Pintado, 2012). Hoy en día, es bien conocido que la traducción es una actividad estrechamente ligada al aprendizaje de lenguas y esto es debido a que en ella se integran diferentes procesos que mejoran la capacidad lingüística del aprendiz, tanto en su lengua materna como en la lengua meta (Lavault, 1985). Entre las fases más relevantes de la traducción, cabe destacar la comprensión textual, la desverbalización de ideas y la reexpresión de las mismas en otra lengua (Hurtado

Albir, 1999). Este proceso traductor tiene una gran relación con las actividades de la lengua presentadas por el MCERL y en el que la mediación lingüística aparece como una actividad que interviene tanto en la recepción como en la producción comunicativa. Así pues, cabe concluir que la traducción ha de ser tomada como un proceso comunicativo (Malmkjaer, 1998; Hurtado Albir, 1999; Kirali, 2000) que puede ser adaptado mediante actividades y tareas concretas que atiendan las necesidades contextuales de aprendizaje desde un enfoque plurilingüe en el que se adquieren las lenguas en la actualidad (De Arriba y Cantero, 2004; Sánchez Iglesias, 2009; Cook, 2010; Trovato, 2015, Robles Ávila, 2017 y MCERL, 2018).

1.2. Lectura en el aprendizaje de segundas lenguas

La lectura forma parte de la comunicación humana, siendo una de sus características más definitorias. Sin embargo, la lectura no es un proceso natural, como puede ser el habla, y por tanto su desarrollo ha de hacerse de manera artificial desde la infancia. La didáctica de la lectura ha sido estudiada desde múltiples perspectivas; en este trabajo nos centramos principalmente en el estudio de la lectura desde un enfoque lingüístico y analizamos su relación con el aprendizaje de segundas lenguas, si bien tendremos en cuenta tanto aspectos socioculturales, como aquellos afectivos o cognitivos.

El proceso lector ha sido explicado por diferentes corrientes a lo largo de la historia, la primera de ellas defendía que la lectura se hacía según el Método Alfabético (Gough, 1972), también llamado *bottom-up*. Este modelo entendía la lectura como un proceso lineal que empezaba con la comprensión de los grafemas, para entender palabras, oraciones y finalmente el texto completo. La comprensión lectora se explicaba, por tanto, como una concatenación de comprensión de niveles textuales (Redondo Madrigal, 1994). Por otra parte, encontramos el Modelo Global de lectura basado en las teorías psicolingüísticas de Goodman (1967). Este modelo se enmarca en la corriente de la lectura como competencia estratégica (Rodríguez y Peñate, 2008) y plantea el proceso lector como un interrogatorio que el lector hace al texto basándose en sus conocimientos previos. Este método, también conocido como *top-down*, presenta un planteamiento opuesto al anterior, ya que tiene una progresión descendente, pues partiendo del texto en su totalidad, el lector llega a descomponer cada palabra y grafema. A pesar de la gran popularidad de los dos modelos de lectura anteriores, la mayoría de los académicos coinciden hoy en día en la aceptación del Modelo Interactivo, que combina las bases del Modelo Global y el Modelo Alfabético, entendiendo la lectura como un proceso combinado de destrezas (Foncubierta y Fonseca-Mora, 2018). Según este modelo, la lectura consiste en una interacción entre el texto y el lector, en la que ambos tienen igual importancia. Así pues, la comprensión lectora se da al combinarse la decodificación textual y la extracción de significado a partir del conocimiento previo del lector sobre el contenido del texto (Perfetti, 2017). Además, el Modelo Interactivo está estrechamente relacionado con la *Teoría del Esquema* (Rumelhart y Norman, 1976), que se presenta como un complemento de dicho modelo. Según la *Teoría del Esquema*, el lector cuenta con unas estructuras abstractas de conocimiento, a las que llamar esquemas y que se modifican y complementan a lo largo del proceso de lectura y a medida que el lector extrae las ideas del texto. 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.

Por otra parte, a la hora de aplicar la lectura a la enseñanza de lenguas, hemos de contemplar los diferentes componentes que intervienen en el proceso de la misma y su relación con el aprendizaje de lenguas. Siguiendo el informe del *National Reading Panel* (NICHD, 2000), el proceso lector cuenta con cinco componentes principales: la conciencia fonológica, el principio alfabético, la fluidez, el conocimiento del vocabulario y la comprensión. Numerosos estudios posteriores han ratificado la clasificación propuesta en este documento y la relevancia de cada uno de los componentes para una lectura óptima (Koda, 2005; Perfetti, 2017; Foncubierta y Fonseca-Mora, 2018). En esta misma línea, varios estudios han trabajado en descifrar las diferentes capacidades cognitivas que intervienen en la lectura y la relevancia de cada una de ellas en el proceso. Cabe destacar especialmente la memoria de trabajo como elemento clave en la lectura en general y la lectura en segundas lenguas en particular. Esta se refiere a la capacidad para retener la información de la lectura a lo largo del proceso y poder utilizarla y aplicarla durante un cierto periodo de tiempo (Fernández Corbacho, 2018). Como es evidente, la memoria de trabajo afecta tanto al proceso de lectura *per se*, como a la lectura en segundas lenguas, en cuyo caso es aún más relevante ya que el lector ha de mantener activa la información lingüística que conoce previamente, como puede ser el vocabulario, para relacionarla con los contenidos de la lectura en concreto.

1.3. La lectura digital: El libro digital enriquecido

El siglo XXI se presenta ante nosotros lleno de retos y nuevos contextos en lo que a la tecnología se refiere. Las antiguas “nuevas” tecnologías, ya no tan novedosas en nuestras vidas, siguen avanzando y evolucionando sin parar de reinventarse. El ámbito de la lectura no queda exento de los cambios, de hecho, nos encontramos ante lo que muchos expertos consideran una revolución de la lectura: la lectura digital.

A lo largo de la historia se han sucedido varias revoluciones en el ámbito de la lectura, a medida que la ciencia y la tecnología avanzaban y los intereses por la lectura cambiaban, junto con sus funciones en la sociedad. Sanz (2009) recoge tres revoluciones de la lectura a lo largo de la historia:

- La *primera revolución de la lectura* se dio en la Edad Media, periodo en el que los monasterios tenían en su poder las bibliotecas, cuna del saber y de la información de la época. Los libros eran, entonces, recopilatorios de información para la conservación y memorización.
- La *segunda revolución de la lectura* surgió en la Edad Moderna, vino de la mano de la popularización de la lectura, junto con la imprenta de Gutenberg. Desde entonces, la lectura pasó a ser un hecho instrumental, con fines varios y presta a la individualización.
- La *tercera revolución de la lectura* es la que estamos viviendo en la actualidad. Los textos escritos están pasando de manera rápida a la pantalla para ser enriquecidos, completados y contrapuestos. Esta revolución está marcada por dos aspectos principalmente: el formato de los libros y el modo de lectura que este conlleva, como veremos a continuación.

La digitalización de los libros en general avanza a pasos agigantados cada día, a esto se suma la ingente creación de contenido textual y literario constante en la red. La literatura electrónica es ya una realidad que alcanza todos los rincones del planeta y no podemos negar que estamos viviendo de lleno

un cambio en el paradigma de la lectura tal y como se concibe de manera tradicional. Entre los diferentes formatos de la lectura digital, destaca el formato del libro digital enriquecido –*digital enriched book*. Este permite al lector elegir qué secciones de información ampliar, ofreciendo la información de manera multimodal: auditiva, visual –imagen o video– y textual. El principal potencial de los libros digitales enriquecidos es la diversidad de contenidos que pueden llegar a ofrecer al lector. Estos pueden utilizarse en múltiples ámbitos, como los libros especializados, los libros de texto, o incluso, como es el caso de este estudio, los libros de literatura. El libro digital enriquecido no solo nos ofrece un cambio en el soporte y el formato del texto, sino que conlleva en sí un cambio en el modelo de lectura. Así pues, el lector pasa de leer de manera lineal, a leer de forma paralela, procesando una información multidimensional que está conectada por un mismo contexto temático. Estas *hipertextualidades* (Sanz, 2009) conforman uno de los principales cambios del proceso lector a causa del cambio a la lectura digital. El hipertexto ha transformado el formato del texto, convirtiéndolo en un compendio de textos conectados por la temática, de manera que el lector puede acceder a grandes cantidades de información con gran inmediatez y construir contenido, ya no de manera concatenada o lineal, sino en forma de red, lo que Cordón y Jarvio (2015) llaman *telaraña discursiva*. Esta nueva forma de lectura paralela requiere de un lector preparado para comprender múltiples contenidos de diferente índole sobre un mismo tema. En este tipo de lectura digital, el lector cobra un papel más activo en el proceso (Cassany, 2006), ya que se requiere de su interacción para el progreso de la lectura en sí, puesto que es el lector quien selecciona la información que quiere ampliar mediante el hipertexto y, por tanto, la forma de construcción de conocimiento es mucho más individualizada.

La presente investigación se sitúa en dicho marco de estudio y tiene como objetivo principal analizar la eficacia del enfoque didáctico contrastivo mediante la lectura digital enriquecida en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. A fin de analizar las diferentes variables y dar respuesta a la pregunta planteada, esta investigación propone tres objetivos concretos que atienden a los tres ámbitos de estudio implicados:

1. Analizar la eficacia del enfoque didáctico contrastivo para el desarrollo de competencias lingüísticas en segundas lenguas.
2. Estudiar el impacto de la lectura literaria enriquecida en el aprendizaje de segundas lenguas.
3. Explorar las ventajas y limitaciones del libro digital como soporte didáctico para la mejora de una segunda lengua.

Este artículo expone los resultados del presente estudio, tras realizar una revisión de la bibliografía principal y el estado de la cuestión para exponer a continuación una descripción de la herramienta elaborada para el trabajo, el procedimiento que se ha llevado a cabo para su implementación y los resultados y conclusiones del mismo.

En esta línea, el presente estudio se propone responder a 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 digitales enriquecidos?

2. METODOLOGÍA

2.1. Descripción de la herramienta: Calleja interactivo

Para la elaboración de este estudio se desarrolló un libro digital enriquecido bilingüe en el marco del Proyecto eLITE-CM, Edición literaria electrónica con número de referencia H2015/HUM-3426 (<https://www.ucm.es/edicionliterariaelectronica/>) del grupo ATLAS (Applied Technology to Languages con número de referencia: 87H31).

Este libro digital enriquecido se creó a partir de la colección de cuentos *Plaga de Dragones*, un libro editado en 1923 por la Editorial Saturnino Calleja y del que existen numerosas traducciones y ediciones. La digitalización de este cuento y su enriquecimiento se llevó a cabo tanto en la versión en español, como en inglés.

En concreto, para este estudio, se desarrolló una versión bilingüe que cuenta con los textos en español e inglés en la misma pantalla, así como el audio en ambas lenguas. La versión bilingüe cuenta con cuatro de los dieciséis cuentos del libro completo. Estos presentan la lectura como un hilo conductor del aprendizaje desde un enfoque contrastivo que plantea cuestiones reflexivas a partir del conocimiento explícito de la lengua materna de los aprendices. Las actividades contrastivas planteadas recogen las características principales del *post método* y aúnan las claves didácticas del mismo.

En un análisis previo de necesidades, se desarrolló una clasificación de las actividades acorde a las competencias comunicativas recogidas en el MCERL (2001). De este modo, se elaboraron cinco tipos diferentes de actividades para la lectura contrastiva:

- *Actividades de vocabulario*, cuyo principal objetivo era la adquisición de léxico nuevo incluido en el texto. Este vocabulario se trabajaba de forma contrastiva, partiendo de la reflexión del significado de los términos que el lector ya conocía, en L1 o L2.
- *Actividades de gramática*, profundizaban en aspectos morfológicos y sintácticos concretos que aparecían a lo largo de las lecturas. Estas actividades siempre se planteaban a partir de la reflexión del alumno en L1.
- *Actividades de comunicación*, se centraban en la interacción de los personajes de la historia partiendo de un análisis y reflexión personal de cada alumno.
- *Actividades de fonética*, se desarrollaban a partir del contraste de fonemas en L1 y L2, y el análisis de similitudes y diferencias entre ambas.
- *Actividades de contexto y cultura*, estas desarrollaban aspectos pragmáticos y socioculturales relacionados tanto con la L1 como con la L2, que aparecían a lo largo de la lectura.

Además, a fin de dar un soporte completo a los docentes y hacer el material lo más didáctico posible, se incluyeron actividades del tipo *texto* y *contexto* que trabajaban los contenidos del cuento a leer previamente para situar al lector en el contexto sociocultural e histórico de la trama. También se incluyeron actividades de tipo *indagación gamificada* que consistían en actividades lúdicas de extensión y profundización y tenían como principal finalidad atender a la diversidad y facilitar la lectura colectiva en el aula. Todas las actividades se elaboraron contando con diferentes aspectos didácticos y

pedagógicos a fin de que pudieran llevarse a cabo tanto de forma individual como colectiva, en el aula o en casa y con o sin la guía del docente. Cada uno de los cuentos contaba con el mismo número y tipo de actividades a fin de homogeneizar el proceso de lectura contrastiva; asimismo, se desarrolló una guía didáctica para dar soporte al docente en su implementación.

2.2. *Participantes.*

Participaron en el estudio 19 profesores de inglés de Educación Secundaria Obligatoria que impartían docencia en los dos primeros cursos de la etapa y cuyos alumnos alcanzaban el nivel adecuado para la lectura del texto –en torno al nivel B1 del MCERL. Los docentes participantes estaban familiarizados con herramientas digitales y el uso de las mismas en las aulas de inglés. Si bien todos los docentes habían utilizado libros digitalizados, tan solo uno de los participantes había trabajado previamente con un libro digital enriquecido, por lo que la experiencia era novedosa para la mayoría de ellos.

Cabe señalar que en este estudio participaron únicamente docentes a fin de que los datos recogidos tuvieran un criterio didáctico y pedagógico, así como una visión conjunta de la implementación de la herramienta y sus potenciales aplicaciones y formatos para el aula. Los docentes procedían de centros de diferente índole (públicos y concertados) y zonas de diferente nivel socio-económico de la Comunidad de Madrid a fin de que la muestra fuera variada. En total, participaron docentes de 10 centros educativos y un total de 24 grupos de alumnos, de los cuales 14 grupos eran de 1ºESO y 10 de 2º ESO.

La implementación consistió en la utilización de la herramienta en las aulas de inglés a lo largo de ocho semanas, entre diciembre de 2020 y enero de 2021, plazo en el que los docentes podrían implementar la herramienta de manera intensiva o extensiva durante un periodo suficiente dentro de la segunda evaluación del curso, lo que les permitiría ofrecer un *feedback* detallado de la implementación. Los docentes podían implementar la herramienta de manera libre, adecuándola a las circunstancias y el contexto de sus aulas. Además, podían combinar tareas de lectura en el aula y en casa a fin de dar independencia al alumno en su lectura y fomentar la reflexión personal.

2.3. *Instrumentos de medición y procedimiento*

Para la recogida de datos, se utilizaron tres herramientas distintas: cuestionarios, entrevistas personales y observación de la investigadora en las sesiones de implementación de la herramienta. Esto permitió la triangulación de los datos y la constatación de los resultados.

En primer lugar, se elaboró un pre cuestionario inicial, en el que se recogía información acerca de los usos de la L1 en el aula de segundas lenguas y la visión docente de esta; también se recababa información acerca del conocimiento y uso del enfoque contrastivo para el aprendizaje de lenguas. Por otra parte, se recogió información acerca de los hábitos de lectura en los centros, el conocimiento previo de los libros digitales enriquecidos y su utilización en las aulas. Por último, se recogió información sobre el uso de las tecnologías digitales como recurso para la lectura literaria y los materiales que se utilizaban habitualmente. Tras finalizar el periodo de prueba de la herramienta, se pasó a los docentes participantes un post cuestionario para recoger la información relativa al uso del enfoque contrastivo y la lengua

materna en el material, así como de la herramienta literaria enriquecida, la lectura digital y la experiencia de utilizar esta como hilo conductor para la adquisición de contenidos lingüísticos desde un enfoque contrastivo de aprendizaje. Para ambos cuestionarios se utilizó la herramienta de *Google Forms* que permitía realizar preguntas de diferente índole de manera sencilla y distribuirlas cómodamente entre los participantes. Además, la herramienta cuenta con una recopilación de datos mediante gráficos, lo que favorece el estudio de los mismos.

Por otra parte, se realizaron entrevistas personales a cinco docentes participantes en el estudio. Estas entrevistas tuvieron un formato semiestructurado en el que se recabó información sobre los tres aspectos principales del estudio: el enfoque contrastivo, la lectura literaria enriquecida y la herramienta digital. Las entrevistas fueron grabadas mediante la herramienta *Zoom* para su posterior análisis para el estudio. La tercera herramienta utilizada fue la observación directa de las sesiones de implementación por parte de la investigadora. Se observaron tres sesiones diferentes a lo largo del periodo de implementación de la herramienta. Se recabaron datos mediante un diario de observaciones, principalmente en torno a los tres aspectos principales del estudio.

3. RESULTADOS

Para la presentación de los resultados, se seguirán los tres aspectos principales del estudio: el uso del enfoque contrastivo, la lectura literaria enriquecida y el uso del libro digital.

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

En primer lugar, se estudiaron los efectos del uso contrastivo de la L1 en el aprendizaje de la L2. En los pre cuestionarios, los docentes habían indicado que hacían uso de la lengua materna de forma ocasional sobre todo cuando los alumnos veían interrumpida la comunicación por desconocimiento de la segunda lengua, pero ninguno señaló hacer uso del conocimiento explícito de la L1 de los alumnos para generar conocimiento de la L2. Sin embargo, tras la implementación de la herramienta, el 84% de los docentes indicó que el uso contrastivo de la L1 había resultado útil o muy útil en el aprendizaje de la L2 de los alumnos, como se indica en la Figura 1.

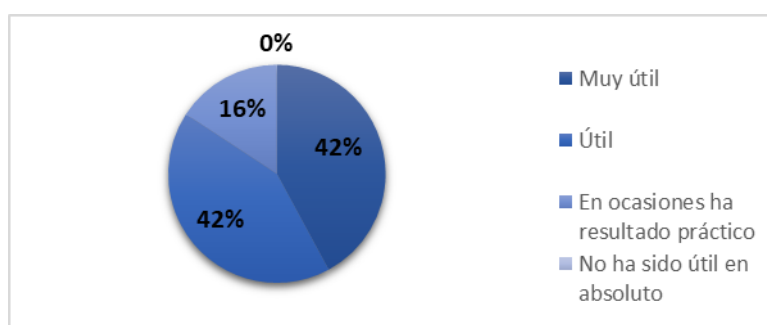


Figura 1. Efectividad de la L1 mediante el enfoque contrastivo en la herramienta

Por su parte, los docentes entrevistados se mostraron muy sorprendidos ante la efectividad que había tenido el uso de la lengua materna en el aula. Este había funcionado como elemento de motivación

y andamiaje para los alumnos, en especial para aquellos que normalmente presentaban mayores dificultades ante la L2. Estos se habían apoyado en la L1 para seguir la comprensión de la lectura y se mostraban más participativos ante las actividades de lo que lo hacían normalmente. A continuación, se recogen algunos fragmentos de las entrevistas:

Participante 1: “Me he dado cuenta de que la traducción no es tan mala como se la planteamos a los alumnos.”

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.”

Este aspecto fue también observado por la investigadora durante las sesiones de implementación, se recogió que los alumnos participaban de manera homogénea en las diferentes actividades y había un alto compromiso del grupo. Por otra parte, se analizó la influencia que el uso del enfoque contrastivo había tenido en cada una de las competencias comunicativas y cómo se habían trabajado cada una de ellas. En primer lugar, en el pre cuestionario, se recabó información acerca de la implementación de las competencias en el aula de L2, así como de la visión docente sobre la utilidad de la L1 de manera contrastiva para trabajar las competencias.

Competencias comunicativas	Porcentaje
<i>Competencia lingüística</i>	94,7%
<i>Competencia pragmática</i>	5,3%
<i>Competencia sociolingüística</i>	0%

Tabla 1. Aplicación de las competencias comunicativas mediante otros enfoques

Como se desprende de la Tabla 1, el 94,7% de los docentes indicaron trabajar principalmente la competencia lingüística, solo el 5,3% indicaron trabajar también la competencia pragmática. Llama la atención que ningún docente indicara trabajar la competencia sociolingüística.

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

Tabla 2. Actividades que se trabajarían mediante el enfoque contrastivo

Sin embargo, al ser preguntados por las expectativas sobre las competencias comunicativas que más influencia tendrían en el aprendizaje de la L2 mediante el uso contrastivo de la L1, los docentes señalaron en un 94,7% la competencia sociocultural como principal competencia desarrollada mediante

este enfoque, seguida de la competencia pragmática, como se muestra en la Tabla 2. Tras la implementación, las respuestas del post cuestionario variaron la tendencia (Figura 2); esta vez los docentes señalaron la competencia lingüística como la más trabajada mediante la herramienta con un 31,5% de puntuación máxima. La competencia sociolingüística, por su parte, que había sido la más considerada en las expectativas docentes, obtuvo solo un 10,5% de la puntuación máxima. La competencia sociolingüística fue marcada con la nota intermedia (3) en influencia dentro del enfoque contrastivo por un 52,6% de los docentes.

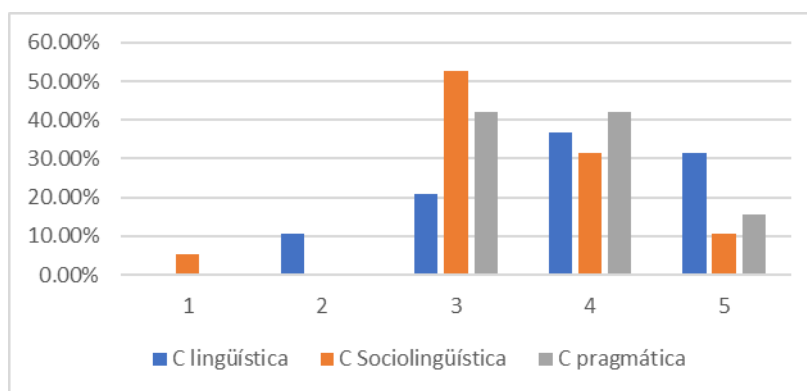


Figura 2. Influencia de las competencias comunicativas en el uso del enfoque contrastivo

Durante la observación de las sesiones se pudo comprobar que las tres competencias comunicativas se trabajaban de forma equilibrada y los alumnos mostraban interés por conocer las respuestas a las preguntas planteadas en torno a todas ellas. En ocasiones, algunas preguntas planteaban reflexiones muy maduras y profundas en los alumnos, que mantenían constantemente una reflexión contrastiva entre las dos lenguas, lo que les hacía plantear numerosas preguntas sobre ellos en las clases.

Los docentes entrevistados señalaron a este respecto el uso variado y equilibrado de las tres competencias comunicativas, que resaltaron como uno de los aspectos más diferenciadores del material. A continuación, se presentan unos extractos ilustrativos de las entrevistas sobre este aspecto:

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 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 aprecia en la información indicada, las tres fuentes de recogida de datos coinciden en el equilibrio entre las tres competencias en relación con el uso del enfoque contrastivo de la herramienta digital.

II. Lectura y literatura en el aula de L2

El segundo bloque de análisis de la herramienta fue su influencia en el proceso de comprensión lectora en L2, así como en las historias literarias de la herramienta que se utilizaban como hilo conductor didáctico.

En el pre cuestionario, se recabó información sobre las actividades más trabajadas habitualmente en la lectura literaria en L2 (Figura 3). Como se puede observar en la figura 3, los docentes señalaron principalmente la comprensión de contenido como actividad más aplicada a la comprensión lectora (73,7%) y destacaron, en menor medida, las actividades de terminología y vocabulario (15,8%). Sin embargo, los aspectos culturales y lingüísticos fueron indicados en un bajo porcentaje y la creatividad a partir del texto no fue señalada en ningún caso.

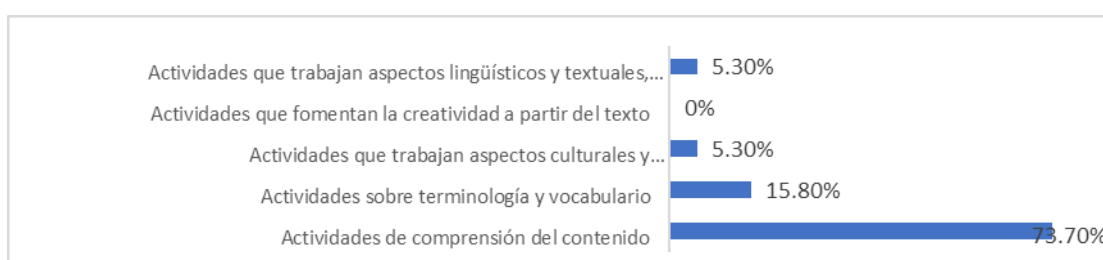


Figura 3. Actividades más trabajadas en las lecturas

Tras haber implementado la herramienta, se volvió a preguntar a los docentes por la misma cuestión respecto al uso de las actividades contrastivas presentadas en el material del estudio. En este caso, como recoge la Figura 4, a pesar de indicar las actividades de comprensión del contenido en primer lugar (89,5%), las tendencias se invirtieron, puesto que las actividades de terminología y vocabulario fueron seleccionadas en un alto porcentaje (84,2%), seguidas de las actividades culturales y sociolingüísticas (63,2%). Cabe destacar también que la creatividad lingüística a partir del texto obtuvo un 36,8%.



Figura 4. Actividades más trabajadas en la lectura contrastiva

Otra de las cuestiones recogidas en el pre cuestionario fue la aportación que la lectura literaria hacía al aprendizaje de la L2 mediante los materiales habituales de lectura. En esta ocasión, los docentes indicaron principalmente la comprensión de aspectos culturales (73,7%) y el uso cuidado y extenso del lenguaje (73,7%), como se recoge en la Figura 5.



Figura 5. Aportaciones de la lectura literaria al aprendizaje de L2 en general

Tras haber implementado la herramienta, podemos observar en la Figura 6 que los resultados de las diferentes aportaciones fueron compensados y equilibrados. El uso cuidado y extenso del lenguaje obtuvo un 31.6%, siendo el más seleccionado. Sin embargo, hubo tres aspectos con el mismo porcentaje de selección: la motivación, la interiorización de aspectos pragmáticos y la comprensión de aspectos culturales y sociolingüísticos.

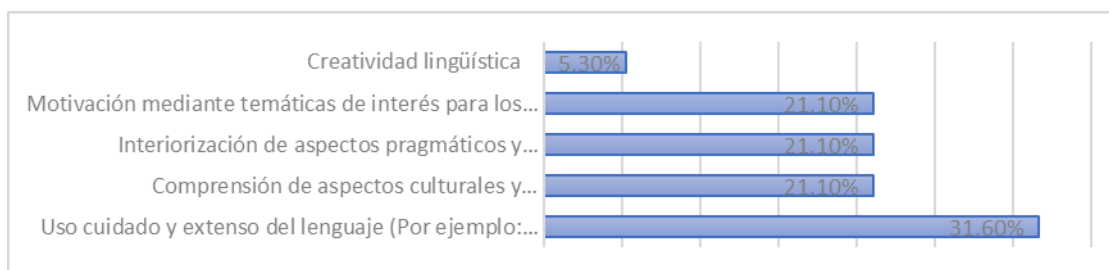


Figura 6. Aportaciones de la lectura literaria contrastiva al aprendizaje de la L2

En relación con lo anterior, se preguntó por el uso de la L1 de manera explícita para la comprensión de la lectura en L2. Como se muestra en la figura 7, los docentes indicaron principalmente la comprensión terminológica (59,7%), seguida de la comprensión de aspectos pragmáticos (15,8%) con la misma puntuación que la contextualización cultural (15,8%). Cabe destacar que un 10,5% seleccionó todas las anteriores por igual.

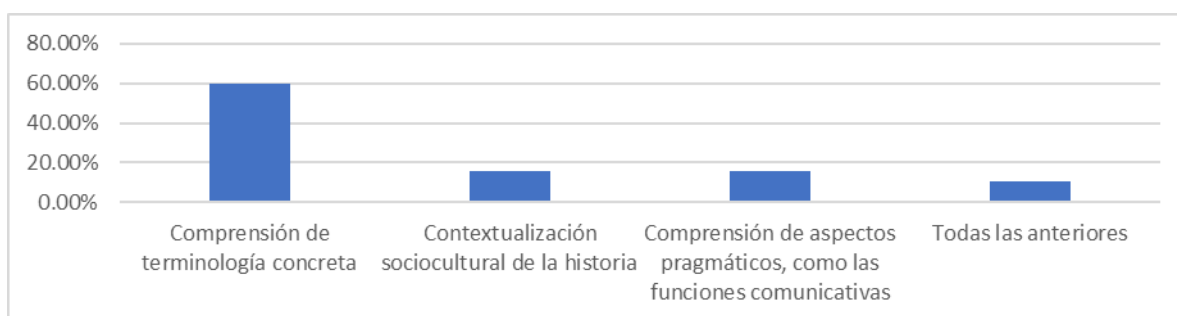


Figura 7. Influencia del conocimiento explícito de la L1 en la comprensión lectora

Durante las entrevistas, los docentes participantes coincidieron en los principales aspectos recabados en los cuestionarios. Así, indicaron que la variedad de actividades presentadas en la herramienta había sido de gran ayuda para trabajar la comprensión lectora, había tenido repercusiones directas en los estilos de aprendizaje de cada alumno y esto había hecho que pudieran aproximarse a la

lectura desde diferentes perspectivas. También fue recurrente la mención a la motivación en relación con la variedad de actividades de la herramienta, pues al proponer actividades cortas e intercaladas en la lectura, los alumnos habían mantenido la atención en el contenido de forma constante e interactiva, esto había ayudado mucho en su comprensión lectora, como se recoge 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 otra parte, indicaron que el uso de la L1 en el formato de textos paralelos, había sido un soporte para la comprensión de términos complicados que impedían la comprensión a los alumnos, gracias a este formato, los estudiantes habían mostrado mayor independencia al leer, puesto que podían recurrir al texto en L1 para comprender términos concretos y esto había hecho que se dieran menos interrupciones durante la lectura, facilitando la concentración de los alumnos, como se muestra en el siguiente extracto:

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.”

Otro de los aspectos más señalados en las entrevistas fue la diferencia que había marcado la herramienta contrastiva respecto a otros materiales de lectura habituales, en cuanto a las actividades planteadas y el formato de estas. Normalmente, los materiales utilizados se centraban únicamente en la comprensión del contenido por bloques tras cada capítulo. Sin embargo, en este caso, los docentes resaltaron que habían podido trabajar numerosos contenidos partiendo de la lectura como hilo conductor de temáticas variadas y transversales que enriquecían la adquisición de la L1 de los alumnos. A continuación, se muestran algunos extractos de las entrevistas en los que se recogen dichos datos:

Participante 2: “Ha sido muy interesante leer y a partir de ahí ver todo lo que estábamos aprendiendo.”

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.”

Estos aspectos fueron también recogidos en las observaciones de las sesiones, ya que se valoró muy positivamente que los alumnos estuvieran constantemente concentrados en la lectura y participaran de forma muy general y constante. Se observó también que los alumnos mostraban curiosidad por las cuestiones planteadas a partir del texto y se mostraban motivados por encontrar sus respuestas.

III. Tecnología informática

El tercer bloque de estudio a partir de la implementación de la herramienta digital fueron las aportaciones e influencias del uso de un material digital. En primer lugar, se analizaron los efectos psicopedagógicos del uso de dicha herramienta.

Para ello, en el pre cuestionario, se preguntó por las ventajas y desventajas del uso de herramientas digitales en general. Como se muestra en la Figura 8, la principal aportación fue la motivación de los alumnos, señalada como “muy relevante” en un 47%. Otro de los aspectos más valorados (31%) era la interacción de los alumnos y la satisfacción de demanda inmediata. Uno de los aspectos marcados como “muy poco relevantes” (15%) fue la capacidad de concentración en la lectura, junto con la calidad de los resultados, marcada como poco relevante en un 21%.

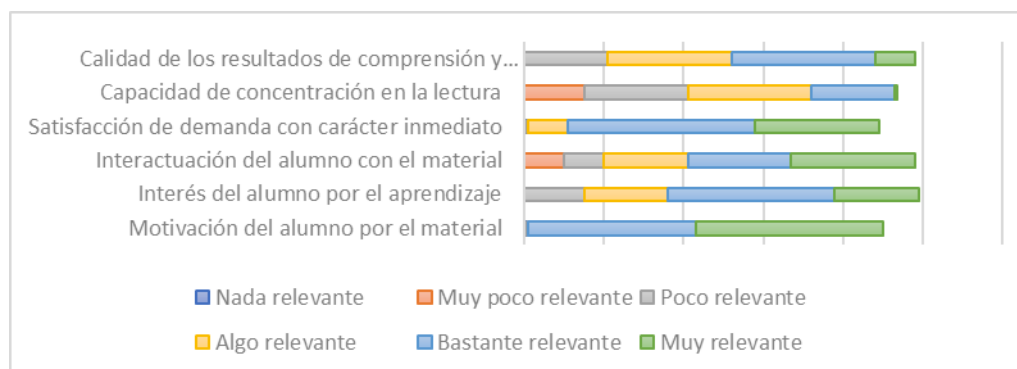


Figura 8. Ventajas y desventajas del uso de una herramienta digital

Tras utilizar la herramienta digital, los docentes fueron preguntados por la principal aportación de este material digital al aprendizaje de la L2 y el proceso de comprensión lectora (Figura 9). En este caso, la motivación se mantuvo como principal elemento positivo (47,4%). La interacción del alumno con el material se mantuvo alta (21,1%). El principal cambio se dio en la capacidad de concentración en la lectura extensiva, que pasó de ser valorada como “muy poco relevante” en el pre cuestionario, a ser marcada por el 21,1% como principal aportación. También se invirtió la tendencia en la opción de “la calidad de los resultados de comprensión” que esta vez fue seleccionada como principal aportación por un 5.3% de los docentes.

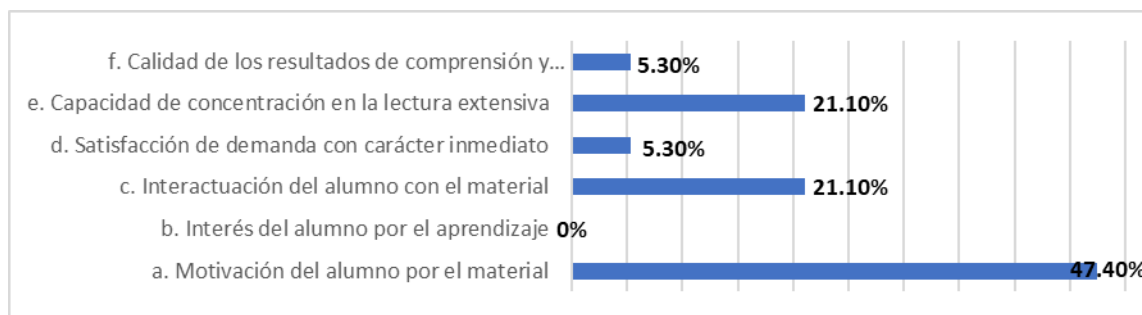


Figura 9. Principales aportaciones del uso de la herramienta digital contrastiva

Por su parte, los docentes entrevistados coincidieron con los resultados de los cuestionarios, pues señalaron que la motivación y predisposición de los alumnos hacia las herramientas digitales es siempre alta. Destacaron la mejora en la capacidad de atención por parte de los alumnos gracias al formato de las actividades y su secuenciación, así como al audio narrado de la historia, como se indica a continuación:

Participante 1: “Si este cuento lo hubiéramos presentado en formato papel, no les hubiera llamado tanto la atención. El formato ayuda a que se inicien en la lectura de manera más interactiva y motivadora.”

En relación con la ganancia cognitiva que el material multimodal y enriquecido había aportado a la L2 de los alumnos, se preguntó a los docentes por los tres aspectos que los elementos multimodales de la herramienta hubieran favorecido del aprendizaje de la L2. Como se indica en la Figura 10, principalmente, los docentes señalaron la interacción con el contenido (78,9%), seguida por la motivación (68,4%) y la calidad de los resultados (42,1%).

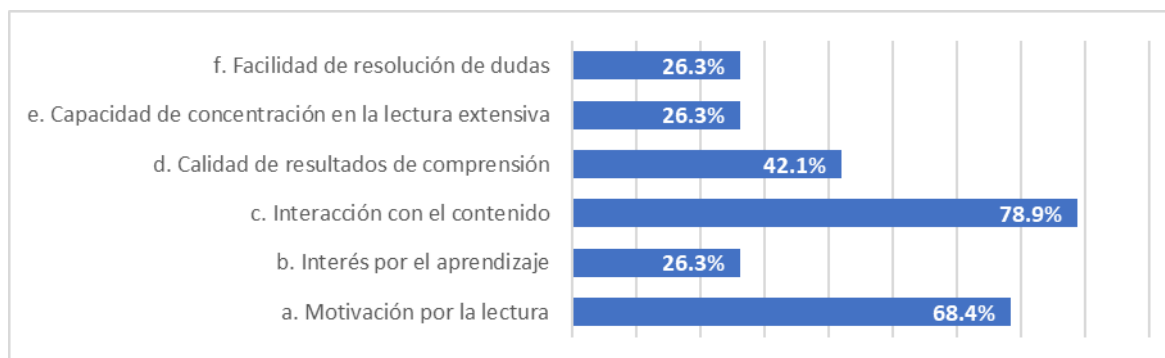


Figura 10. Aspectos multimodales más favorecedores del aprendizaje de L2

En las entrevistas, los docentes indicaron que ciertos elementos multimodales, como el audio y las imágenes habían contribuido a la buena implementación de la herramienta, captando la atención del alumno y sirviendo como elemento motivador para mantener la concentración en la lectura.

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 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.”

Participante 5: “Les ponía el audio y esto les ayudaba a seguir la lectura y no perderse.”

Estos aspectos también se recogieron en las observaciones de las sesiones. Los alumnos reaccionaban de forma positiva ante la lectura narrada en los audios, las voces de los personajes y los efectos sonoros, que hacían que contextualizaran lo que estaba sucediendo de manera más sencilla y hacía que siguieran la lectura constantemente. Esto también se reflejó en las ilustraciones que aparecían a lo largo de la lectura; muchos alumnos comentaban sobre ellas sugiriendo lo que iba a ocurrir a continuación.

Por último, se valoró la usabilidad e integración de la herramienta en un entorno formal de aprendizaje. En cuanto a su usabilidad, los docentes no mostraron especialmente problemas graves de uso; la mayoría había podido utilizarlo sin problemas, como se muestra en la Figura 11. Tan solo algunos señalaron haber tenido complicaciones menores, todas ellas debido a la escasez o mala calidad de medios en los centros educativos, cabe destacar que todas ellas habían podido resolverse para implementar el material.

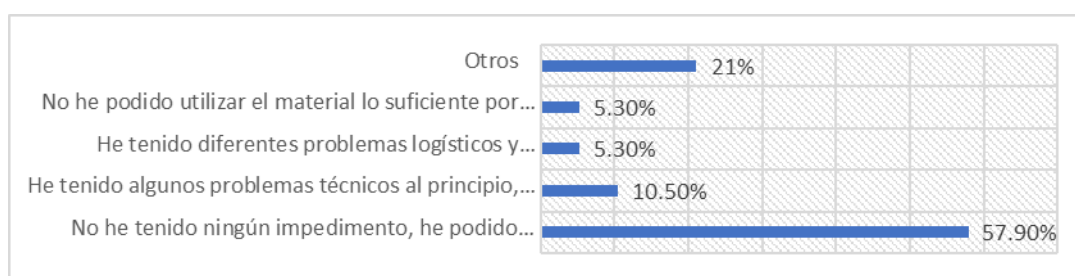


Figura 11. Dificultades de implementación de la herramienta

En cuanto a su uso en el futuro, los docentes entrevistados mostraron su satisfacción con la herramienta y sus posibilidades de implementación formal, puesto que marca sendas diferencias con los materiales de lectura literaria utilizados habitualmente.

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.”

4. CONCLUSIONES

En los apartados anteriores se han proporcionado datos sobre la implementación de un libro digital enriquecido en aulas de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria en España. Frente a los materiales

habituales de lectura de segundas lenguas, la herramienta contrastiva que presenta este estudio cuenta con una serie de elementos diferenciadores clave, como el uso de los textos paralelos en castellano e inglés, elementos multimodales y de enriquecimiento del texto, como audios e imágenes; el uso del enfoque contrastivo en las actividades de la lectura y el uso de esta última como hilo conductor de aprendizaje a partir del cual se plantean diferentes cuestiones a trabajar. Estos aspectos han sido analizados en relación con las repercusiones que pueden tener en el aprendizaje de la L2, estableciéndose tres ámbitos de análisis.

En primer lugar, se ha estudiado el uso de la L1 para el aprendizaje de L2. Se ha comprobado que el uso contrastivo a partir del conocimiento explícito de la L1 para el aprendizaje de la L2 favorece la mejora de esta al fomentar un andamiaje de los contenidos lingüísticos, así como la atención a la diversidad. Además, favorece la independencia del alumno fomentando el desarrollo de la competencia aprender a aprender, ligada con el aprendizaje para toda la vida. Por otra parte, el uso de la L1 ha contribuido al desarrollo de reflexiones lingüísticas contrastivas en el aula, que han mejorado el conocimiento explícito de los alumnos no solo en L2, sino también en su propia lengua materna. Este enfoque contrastivo ha planteado numerosas reflexiones sobre la correspondencia lingüística entre la L1 y la L2 que se ha visto posteriormente reflejado en tareas de otra índole.

En segundo lugar, la herramienta digital ha contribuido a la mejora de la lectura literaria en el aula de L2 por varios aspectos. Por una parte, el formato de textos paralelos ha permitido llevar a cabo una lectura más fluida en el aula, al poder el alumno remitirse al texto en L1 para solventar problemas concretos de comprensión. Esto ha repercutido en una mejora de la concentración en la lectura extensiva y por ende en la comprensión de la misma. En esta misma línea, las actividades contrastivas planteadas a partir de la lectura como hilo conductor también han contribuido a la comprensión del texto y la atención del alumnado en las tareas y la lectura. La interactividad planteada en las actividades ha permitido un seguimiento constante y activo por parte del alumno de lo que sucedía en la lectura y, además, hacían a este tomar partido en ella.

Por último, se ha analizado la usabilidad de la herramienta digital, los efectos psicopedagógicos de esta y la ganancia cognitiva en la L2 proporcionada a partir de su multimodalidad. Se ha concluido que la herramienta ha sido viable y útil en los contextos formales de aprendizaje en los que se ha implementado y tiene cabida en el mismo de cara a una futura implementación a largo plazo. Respecto a la ganancia cognitiva a partir de los elementos multimodales, se concluyó que estos han proporcionado un soporte de gran ayuda para el seguimiento del proceso lector por parte del alumnado, permitiendo que este se aproximara a la lectura de diferentes formas, no únicamente mediante el texto. Además, los elementos multimodales, como el audio y las imágenes, han sido complementos clave que han enriquecido la comprensión lectora de los alumnos, al ayudarles a contextualizarla y situarles en la historia. Por último, cabe destacar que el hecho de que la herramienta haya tenido un formato digital ha contribuido en gran medida a la motivación del alumnado, a su interacción con ella y a su acercamiento a la lectura desde una perspectiva nueva.

REFERENCIAS

- 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.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Longman.
- Brown, H. D. (2002). English language teaching in the “post-method” era: Towards better diagnosis, treatment, and assessment. En J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching* (pp. 9–18). Cambridge, England: Cambridge University Press
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A.
- 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: Oxford University Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Cordón, J. A., y Jarvio, A. O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137-145. DOI: 10.17533/udea.rib.v38n2a05
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- 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*. Vol. 16, 9-21.
- Fernández Corbacho, A. (2016). *Desarrollo de habilidades tempranas de la destreza lectora en inglés como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Foncubierta, J.M y Fonseca Mora, M.C. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo*, 28, 11-14.
- García Benito, A. (2019). Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: experiencias en PLE. *Hermeneus*, 21, 197-234.
- Goodman, Kenneth S. (1970). Reading: A psycholinguistic guessing game. En Harry Singer y Robert B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 259-272). Newark, Delaware, IRA.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. En J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and eye* (pp. 331–358). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hurtado Albir, A., (1988). La traducción en la enseñanza comunicativa, *Cable*, 1, 42-45.
- Hurtado Albir, A. (dir.) (1996). La enseñanza de la traducción. *Col. Estudios sobre la traducción*, 3, Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.

- Hurtado Albir, A. (1994). Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de lenguas. En *Traducción, interpretación y lenguaje. Actas III Congreso Internacional Expolingua* (pp. 67-89), Madrid, Fundación Actilibre.
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, A. (2001). (quinta edición revisada) *Traducción y Traductología*. Madrid: Cátedra.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach. Reading in a Foreign Language*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B., (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. París: Didier.
- Malmkjær, K. (1998). *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome.
- Malmkjær, K. (2004): *Translation in undergraduate degree programs*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Martín Peris, E. (2009). *Los modelos pedagógicos y la praxis en el aula en el Simposio «25 años de ELE»*. Madrid: Instituto Cervantes.
- 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.
- 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*. Bethesda, MD.
- Norman, J. (2008). *Benefits and drawbacks to L1 use in the L2 classroom*. En Bradford Watts, K. Mullers, T. Swanson, M. (Eds), *JALT2007 Conference Proceedings* (pp. 691-701. Tokyo: 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>
- Perfetti, C. et al. (2017). Integrating word processing with text comprehension. *Theories of Reading Development*. Digital edition. John Benjamins Publishing Company.
- Pintado, L. (2012): Fundamentos de la traducción pedagógica: Traducción, pedagogía y comunicación. *SENDEBAR*, 321-353.
- Prodromou, L. (2000). From mother tongue to other tongue. *TESOL Greece Newsletter*, 67.

- Redondo Madrigal (1994). *El proceso lector en L2: Aproximación psico-pragmática y su pedagogía en I.F.E.* Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Robles Ávila, S. (2017). Deconstrucción del enfoque orientado a la acción. AA.VV. *La generosidad y la palabra. Estudios dedicados al profesor Jesús Sánchez Lobato*, Madrid: Sgel, 255-271.
- 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.
- Rumelhart, David E. (1981). Schemata: The building blocks of cognition. En John T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews.* Newark, Delaware: IRA.
- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques.* Madrid: SGEL.
- Sanz, A. (2009). Otras e-lecturas son posibles. *Texto digital*, 9, Recuperado de: <http://www.textodigital.ufsc.br/num09/amelia.htm>
- Terrel, T. y Krashen, S. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* Oxford: Oxford University Press.
- Trovato, G. (2015). *Didáctica de la mediación lingüística: retos y propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos itálofonos.* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia, España) Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/43526/1/tesis%20doctoral%20trovato%20definitiva.pdf>
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication.* Oxford: Oxford University Press.
- 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. & E. Ortega Arjonilla (Eds.), *Estudios de traducción e interpretación* (pp.133-139). Málaga, CEDMA.