PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE LA LITERATURA

César De Miguel Santos, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre,
Nitra, Eslovaquia,
cesar.de.miguel.santos@ukf.sk

Resumen: Mostramos aquí las líneas básicas de un trabajo de investigación en linguodidáctica para la elaboración de un método y unos recursos didácticos basados en textos literarios en español. Una vez elaborados, se trata de llevarlos a la práctica y medir su eficacia. Lo haremos a través de un cuasiexperimento que incorpora un programa de intervención pedagógica de comprensión lectora de español como lengua extranjera. Nos centramos en cuatro variables: comprensión literal, inferencial, global y crítica. Pensamos que la literatura puede ser especialmente provechosa para alcanzar una comprensión lectora integral entre estudiantes de español, especialmente la de carácter crítico. Previo a la fase experimental, el presente trabajo se limita a exponer los fundamentos para la elaboración del proyecto de investigación, el cuasiexperimento, el método pedagógico y los recursos didácticos; todo desde una perspectiva multidisciplinar en la que concurren, sobre todo, la psicología cognitiva, la linguodidáctica y la semiología literaria.

Palabras clave: Competencia lectora, comprensión lectora, español como lengua extranjera, linguodidáctica, intervención pedagógica, recursos didácticos.

Abstract: We are showing here the basic lines of a research work in linguodidactics in order to elaborate and check a pedagogical method and some didactic resources based on literary Spanish texts. Once developed, it is about putting them into practice and measuring their effectiveness. We will do it through a quasi experiment that incorporates a pedagogical intervention program for reading comprehension of Spanish as a foreign language. We focus on four variables: literal, inferential, global, and critical understanding. We believe that literature can be especially helpful in achieving an integral reading comprehension among students of Spanish, especially of a critical comprehension nature. Prior to the experimental phase, this work only tries to expose the foundations for developing our research project, quasi experiment, pedagogical method and didactic resources; all from a multidisciplinary perspective in which, above all, cognitive psychology, linguodidactics and literary semiology concur.

Keywords: Reading literacy, reading comprehension, Spanish as a foreign language, linguodidactics, pedagogical intervention, didactic resources.

INTRODUCCIÓN

Nuestro trabajo se enmarca dentro de las investigaciones que en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Constantino el Filósofo de Nitra (Eslovaquia) estamos llevando a cabo un grupo de investigadores a través del proyecto llamado *Podpora čitateľskej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku* (Apoyo al aprendizaje de la competencia lectora en lengua materna y extranjera), financiado por el Ministerio de Educación Eslovaco bajo el contrato APVV-17-0071 (De Miguel, "Programa de investigación…"). Sus líneas de trabajo principales son la sociolingüística, la psicolingüística y la linguodidáctica. Las tareas son múltiples, pero el objetivo primordial es el de aprovechar los resultados de las investigaciones preliminares en todas estas áreas para diseñar, llevar a la práctica y evaluar un programa de intervención pedagógica para la mejora de la competencia lectora en lenguas maternas y extranjeras en colegios e institutos de Eslovaquia. Las dos lenguas maternas son el eslovaco (mayoritario) y el húngaro (minoritario). Las lenguas extranjeras con las que se va a trabajar son el inglés (nivel B1), el español, el alemán y el francés (nivel A2). Los niveles son los del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* del Consejo de Europa (CE, 2001).

Tomando como base las investigaciones de este proyecto, nuestro trabajo

se va a centrar en la lengua española como segunda lengua, en un nivel lingüístico B1 y en cuatro subdestrezas de la comprensión lectora: la comprensión literal, la inferencial, la global y la crítica. Nuestro objetivo pedagógico es que los discentes adquieran, como contenido procedimental, una serie de técnicas y estrategias que les ayuden a construir una mejor comprensión lectora y, por consiguiente, una más eficaz competencia lectora. Tomamos técnica como la operación validada por recurrencia para conseguir un determinado fin cognitivo; en nuestro caso, el desarrollo de alguna destreza lectora. La estrategia, por su parte, sería una combinación de técnicas con el mismo fin cognitivo (Pozo Municio 290-291). Por su parte, el objetivo de investigación será evaluar la eficacia de nuestro programa pedagógico, que tiene como especificidad principal la utilización de textos de literatura en español.

CAMPO DE ESTUDIO

El campo de estudio donde se incluye nuestro proyecto es el de la didáctica, y más concretamente el de la linguodidáctica o didáctica de la lengua española. Las didácticas especializadas, yendo más allá de los conceptos de pedagogía y de didáctica general, son disciplinas que necesariamente tienen relación con otras disciplinas o ciencias en las que se apoyan, como lo pueden ser la psicología cognitiva, la psicología de la instrucción (Tascón y Carretero *et al*.), la lingüística, la psicolingüística, la semiología literaria, la lingüística pragmática, e incluso la teoría y la crítica literarias. La complejidad de estos estudios es análoga a la que apunta González Nieto sobre la lingüística, pues:

> […] una lengua es sistema, es historia, es actividad mental y actividad comunicativa socialmente diferenciada y es, en gran medida, la literatura escrita en esa lengua; es, en definitiva, el medio del que se valen los hombres para relacionarse entre sí y con el mundo en su vida cotidiana y en los procesos de aprendizaje y de enseñanza (45).

Partimos de una definición de la didáctica general que incorpora todos los componentes ontológicos, o materiales didácticos, del proceso de enseñanza-aprendizaje: el docente, el discente y los recursos (De Miguel, "Enseñanza de la lengua…" 211). De ahí pasamos a la linguodidáctica, como didáctica especializada, que estudia los términos, las relaciones y las operaciones que intervienen, se establecen y ocurren en situaciones de enseñanza de lenguas

(particularmente extranjeras) con el fin de crear y optimizar métodos y recursos que contribuyan a mejorar su aprendizaje. Dentro de la linguodidáctica, las especificidades concretas de nuestro estudio son la lengua española, la comprensión lectora y los textos literarios.

Así pues, nuestro interés se centra en la comprensión lectora de textos literarios en español como lengua extrajera**,** mezcla de "comprensión" (que nos remite al aprendizaje y al conocimiento, estudiados sobre todo desde la psicología, pero también desde la filosofía y la pedagogía), de "lectora" (que nos remite al lenguaje, estudiado sobre todo por la lingüística y sus ramas, aunque como percepción también por la psicología), y de "textos literarios" (que nos remite a la literatura, estudiada por la teoría y la crítica literarias, la semiología literaria y la filología). En concreto nos vamos a centrar en el desarrollo de algunas habilidades relacionadas con la competencia lectora, como son las destrezas de comprensión literal, inferencial, global y crítica, esenciales en el proceso de aprendizaje, no sólo de una lengua extranjera sino de cualquier disciplina, especialmente dentro de un contexto académico. En general, el solo incremento de la capacidad lectora y de comprensión de un lenguaje escrito no es condición suficiente para el aprendizaje, pero sí es un factor prioritario en contextos de enseñanza y aprendizaje explícitos, como en la educación reglada de cualquier nivel. Los textos escritos siguen siendo el canal más importante para el aprendizaje. De ahí su relevancia, y la preocupación de los educadores por el bajo rendimiento de muchos estudiantes, pues esta deficiencia afecta indefectiblemente a cualquier otro campo de estudio entre cuyos materiales se encuentren textos escritos.

Por otra parte, y afirmando la necesidad de utilizar distintos tipos y formatos de textos en la enseñanza de una lengua extranjera, consideramos que no todo tipo de textos contiene la carga de conceptos e ideas que sí portan los textos literarios. Esta carga conceptual e ideológica es potencialmente valiosa para desarrollar las habilidades lectoras, especialmente en su dimensión más crítica.

Para acotar con precisión nuestro campo de estudio dentro de la linguodidáctica partimos de los tres elementos básicos del aprendizaje explícito que señala Pozo Municio (72 y 84), a saber, los contenidos (o resultados), los procesos y las condiciones. Nuestra instrucción va a encaminarse hacia el desarrollo de una destreza cognitiva como proceso psicológico, que es la variable dependiente general que en nuestra investigación deberemos medir lo más precisamente posible. El desarrollo de la destreza de la comprensión lectora, como habilidad, capacidad o aptitud, puede darse sobre todo a través de una

enseñanza de contenidos procedimentales. No obstante siempre hay que tener presente que tanto técnicas como estrategias (como contenidos procedimentales) están necesariamente ligadas a contenidos conductuales, sociales y, muy especialmente, verbales o conceptuales (Pozo Municio 101). Las distintas clases de contenidos de aprendizaje nunca se dan por separado en la realidad, pero sí pueden ser disociadas para su estudio específico. Por ello, dentro de la clasificación de contenidos del aprendizaje que nos ofrece Pozo Municio, nosotros nos centraremos en los llamados contenidos procedimentales, es decir, técnicas, estrategias y estrategias de aprendizaje que permitan a los sujetos lectores comprender textos literarios (y por extensión cualquier texto) más y mejor.

Aunque pongamos el foco principal en el estudio de ciertos contenidos procedimentales de comprensión lectora (¿cómo leer y comprender?), es necesario reconocer que es sólo parte de la más general competencia lectora, que no es sólo una destreza cognitiva y lingüística sino también pragmática y sociolingüística (sociocultural e intercultural). Éste es el sentido totalizador que representan las tres líneas de investigación principales del proyecto APVV-17-0071, a saber, la linguodidáctica, la psicolingüística y la sociolingüística (De Miguel, "Programa de investigación…" 336-340).

Benjamin S. Bloom, en su célebre taxonomía, "concebida como una clasificación de los comportamientos estudiantiles que representan los resultados deseados del proceso educativo" (14), establece tres dominios del aprendizaje: cognoscitivo, afectivo y psicomotor; y relacionado con el cognoscitivo seis objetivos de la educación: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Además, estos objetivos se ordenan jerárquicamente de menor a mayor complejidad.

> Nuestro intento de ordenar los comportamientos a partir de los más simples para llegar hasta los más complejos se fundó en la idea de que un comportamiento simple particular podría integrarse junto con otros, también simples, para llegar a formar uno más complicado (Bloom 18).

En realidad, esta taxonomía refleja bien lo que nosotros queremos que los estudiantes sepan hacer una vez desarrollada su competencia lectora. Los estudiantes, como lectores, han de emplear lo que ya conocen, construir un conocimiento durante y después de la lectura, comprender bien lo que leen, aplicar ese conocimiento en su provecho, y analizar, sintetizar y evaluar críticamente los contenidos conceptuales de los textos. Entre las habilidades que

queremos desarrollar y estudiar también se da un orden jerárquico entre la comprensión literal, la inferencial, la global y la crítica, de tal forma que no puede darse una sin las anteriores. Para que haya comprensión inferencial, ha de existir una comprensión literal, las dos anteriores formarían la comprensión que llamamos global, y para la comprensión crítica es imprescindible haber alcanzado una comprensión global previa.

De manera sintética podemos analizar nuestra tarea en tres niveles enmarcados uno dentro de otro: la intervención pedagógica, basada en la didáctica aplicada a la lengua y a la comprensión lectora; el experimento a través de un método cuasiexperimental (Colás y Buendía 121, Cohen *et al*. 282) con muestras entre alumnos de español; y la investigación propiamente dicha, llevada a cabo a través del método científico de las ciencias humanas (Cohen *et al*.). La investigación incluye el experimento y éste la intervención pedagógica. La intervención pedagógica, a su vez, consta de tres elementos básicos, a los que llamamos materiales didácticos, que conforman la ontología de la didáctica: docentes, discentes y recursos (De Miguel, "Comprensión de textos literarios…" 218-219).

COMPETENCIA Y COMPRENSIÓN LECTORAS

Intentaremos precisar los conceptos de competencia lectora y comprensión lectora tal y como nosotros los manejamos. La comprensión lectora la entendemos como una parte de la competencia lectora, parte que corresponde, de manera general, a las destrezas de la definición que da la OECD (*PISA 2018 Assessment...* 28):

> Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society.

La versión española de la definición de años antes, de 2012 en concreto, es ésta:

> Competencia lectora es comprender, utilizar, [evaluar], reflexionar e interactuar con los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personales y participar en la sociedad (OCDE 34).

En esta versión en español del *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA* no aparece el término evaluar, que sí está en el *PISA 2018 Assessment...* de la OECD (28). En cualquier caso, hemos decidido incorporarlo en la definición entre corchetes para que quede completa. Esta definición hace referencia, de una u otra forma, a todos los contenidos del aprendizaje que veíamos antes: conductuales, sociales, verbales y procedimentales. En concreto, de tal definición de competencia lectora se extraen los siguientes componentes:

- Destrezas (lingüísticas, cognitivas y metacognitivas), que corresponderían a objetivos informativos e interpretativos.

  - Comprender discursos textuales
  - Utilizar estrategias
  - Evaluar discursos textuales
  - Reflexionar sobre discursos textuales
  - Interactuar con los textos

- Finalidades (conductuales, sociales y verbales), que corresponderían a objetivos personales y sociales.

  - Alcanzar objetivos propios
  - Desarrollar el conocimiento
  - Desarrollar el potencial personal
  - Participar en la sociedad

La competencia lectora sería así la capacidad de comprender textos y la habilidad de emplearla para lograr determinados fines. No tendría tal competencia aquel que, aun sabiendo muy bien qué dice y cómo se interpreta un texto, no lograra sus pretensiones, como, por ejemplo, la memorización del texto, el incremento de su conocimiento sobre el tema que trata, su empleo como fuente para producir otros textos, explicar su contenido a alguien, responder a una pregunta de examen, disfrutar con su lectura, etc. Stranovská *et al*. ("Factors Influencing…" 6902), por su parte, recuerda la definición de competencia lectora (*reading literacy*) que hacen Liptáková y Cibáková como "the ability to understand different kind of text by respecting the multilevel nature of the processes of understanding and the ability to use processed infor-

mation for learning and communication purposes". Aunque en lo básico coinciden, en esta última definición se hace referencia a los niveles del paradigma del procesamiento de la información y se limita el uso o finalidad a propósitos exclusivamente comunicativos.

Desde estos postulados, la competencia lectora es un concepto más amplio que el de comprensión lectora, pues incluye tanto el conjunto de destrezas de carácter lingüístico, cognitivo y metacognitivo como los propios objetivos para alcanzar fines personales y sociales. La competencia lectora, entendida así, y como apuntamos más arriba, sería la capacidad de comprender textos escritos y la habilidad de emplear esa destreza y comprensión para lograr determinados fines a nivel personal o social, mientras que la comprensión lectora se limitaría a la capacidad de dotar de significado y sentido a los textos leídos, al margen de las pretensiones ulteriores del lector. Con todo, parece evidente que la propia lectura como fenómeno, y su comprensión por tanto, está determinada por qué se quiere hacer con ella, por lo que destrezas y fines son dos caras de una misma moneda que no pueden disgregarse, tan sólo disociarse para su análisis y estudio.

En el cuadro de competencia lectora que ofrece la OECD (*PISA for Development…* 31), análogo al de la versión española (OCDE 39), que en realidad representa los procesos de comprensión lectora, aparecen dos procesos que no entrarían en nuestro campo de estudio y, por tanto, no constituyen variables de nuestro experimento. Son el primero y el último, esto es, "obtener información" y la "reflexión y valoración de la forma del texto". El primer proceso (obtener información), si se refiere a la percepción o la alfabetización como acceso inicial a un texto escrito, es evidente que los sujetos con los que vamos a trabajar ya lo han superado; y si se refiere a la búsqueda de información textual, las condiciones de nuestro experimento y del programa pedagógico no lo hacen posible. En cuanto al último proceso (reflexión y valoración de la forma textual), sin perjuicio de su importancia, simplemente no entra dentro de nuestro campo de investigación. Todos los demás elementos del cuadro se pueden reducir a nuestras variables:

- Comprensión literal (*comprehend literal information*)
- Comprensión inferencial (*develop an interpretation*)
- Comprensión global (*form a broad understanding*)
- Comprensión crítica (*reflect on and evaluate content of text*)

De esta forma, podríamos definir la comprensión lectora como el proceso cognitivo por el cual el sujeto cognoscente o sujeto lector entiende el significado literal de un texto escrito, elabora el significado inferencial, da sentido global a lo leído y lo relaciona de forma crítica con sus conocimientos previos para construir un significado y dotarlo de un sentido completo.

Para determinar los principales factores que intervienen en la comprensión cuando un sujeto lee un texto, hemos ensayado la siguiente clasificación:

FACTORES	Centrados en el Texto	Centrados en el Sujeto	Centrados en el Contexto
De Carácter Perceptivo	*Perceptivos del Texto*	*Perceptivos del Sujeto*	*Perceptivos del Contexto*
De Carácter Lingüístico	*Lingüísticos del Texto*	*Lingüísticos del Sujeto*	*Lingüísticos del Contexto*
De Carácter Cognitivo	*Cognitivos del Texto*	*Cognitivos del Sujeto*	*Cognitivos del Contexto*

La división en columnas se refiere a los factores que podríamos llamar *etic* [17] (o factores generales), es decir, factores observados desde una perspectiva exterior a la del sujeto cognoscente, mientras que la división en filas se refiere a los factores *emic* (o factores particulares), desde la perspectiva del propio sujeto. Se trata de relacionar la capacidad de comprensión lectora con los principales factores que la determinan: el texto, el sujeto y el contexto, por un lado, y la percepción, la lengua y la cognición, por el otro. El cuadro nos permite analizar el fenómeno y establecer una clasificación funcional, teniendo siempre al sujeto cognitivo como elemento catalizador de todos los elementos.

- Factores perceptivos del texto: Tienen que ver con las grafías del texto o su representación tipográfica, la tinta, el color, el papel, etc., que pueden influir en la percepción y, por tanto, en la lectura y comprensión del texto.

- Factores lingüísticos del texto: Relacionados con el nivel de exigencia del texto desde el punto de vista lingüístico. Son factores que pueden facilitar o dificultar la comprensión en relación directa con la competencia lingüística del lector.

- Factores cognitivos del texto: Referidos a los conceptos, ideas, teorías, doctrinas o concepciones objetivadas en el texto, y, por tanto, con el pensa-

17 Para una explicación completa de los conceptos emic y etic se puede consultar el Diccionario Filosófico de García Sierra (2019).

miento y con la crítica de la literatura. A mayor complejidad, mayor dificultad de comprensión, siempre en relación con las capacidades cognitivas del lector y sus conocimientos previos.

- Factores perceptivos del sujeto: En relación al sentido de la visión (o el tacto en el caso de la lectura braille) y con las teorías de la percepción. Ciertas discapacidades físicas pueden afectar o impedir las operaciones de lectura por parte del sujeto.

- Factores lingüísticos del sujeto: En referencia a la llamada competencia lingüística del lector, de especial importancia cuando se trata de individuos cuya lengua materna es diferente a la del texto.

- Factores cognitivos del sujeto: Conectados con las ideas, teorías implícitas y concepciones particulares del lector, muy relacionadas con la lectura inferencial y la interpretación crítica de los textos.

- Factores perceptivos del contexto: Tienen que ver con la imagen social, la iconografía, la simbología y la cultura del contexto donde vive el sujeto, que, de una u otra forma, condiciona su forma de percibir las cosas.

- Factores lingüísticos del contexto: Tienen que ver con el contexto lingüístico donde se sitúa el sujeto y, por tanto, con la sociolingüística. Este contexto puede influir en la lectura y la comprensión, por ejemplo, dependiendo de la mayor o menor proximidad de la lenguas nativa y la del texto, o de la mayor o menor implantación de esta última en el sistema educativo.

- Factores cognitivos del contexto: Tienen que ver con los conceptos, ideas, teorías, doctrinas y concepciones que funcionan en la sociedad a la que pertenece el lector, y, por consiguiente, también con la filosofía, la sociología, la historia, e incluso la política.

Dentro de este marco, nuestra investigación se enfoca principalmente en los factores de carácter cognitivo, es decir, en conocer y mejorar las relaciones que el aprendiz es capaz de establecer (en virtud de su facultad cognitivo-operativa) entre las ideas formalizadas en el texto literario, sus propias ideas y las referencias dentro de un contexto más o menos amplio. Desde un punto de vista psicolingüístico, los contenidos textuales no son sólo redes estructuradas de significados, para la lingüística, o de conceptos, para la psicología, sino que también tienen que ver con fenómenos naturales o culturales adquiridos en forma de prototipos (González 129). Esto tiene gran importancia para la parte pedagógica de nuestra investigación, es decir, en la enseñanza de técnicas y estrategias conectadas con determinados contenidos conceptuales:

> La conclusión, de la máxima importancia pedagógica, es que las *redes semánticas* o conceptuales pueden ser diferentes de lengua a lengua y de hablante a hablante y que *la experiencia, la información y la instrucción pueden cambiarlas* (González 129).

Aunque en nuestro trabajo de investigación nos dedicamos sobre todo a los que hemos llamado factores cognitivos del sujeto, no podemos olvidar la profunda interrelación que todos mantienen entre sí y su importancia en la mayor o menor comprensión de textos escritos. Factores que no son objeto de nuestra investigación experimental, aunque sí tendremos en cuenta en la parte pedagógica del proyecto son, entre otros, la atención, la concentración, la memoria, la estructura cognitiva, el pensamiento divergente, el pensamiento flexible, la motivación, etc. Tampoco podemos ocuparnos de factores del llamado "dominio afectivo", en la terminología de Bloom (137-196), que sí son tratados en el proyecto APVV-17-0071 (intereses individuales, hábitos, actividades de tiempo libre, desmotivación, etc.). Si bien es cierto que para los resultados de nuestra experimentación las variables deben estar bien definidas y ser limitadas, para la parte docente de la investigación es necesario contar con todos esos otros factores, de manera que se controlen hasta donde sea posible y no se conviertan en variables extrañas que distorsionen los datos que se obtengan.

PROBLEMA GENERAL Y JUSTIFICACIÓN

El problema general del que parte nuestra investigación, y la justifica en gran medida, es el bajo rendimiento en competencia lectora de los estudiantes eslovacos, y europeos en general. En 2018 se realizaron las últimas pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) hasta el momento[18] , y los resultados arrojados no son nada halagüeños, ni en términos absolutos ni en la tendencia que se sigue con respecto a ediciones anteriores (EC 9). Entre los países europeos, Eslovaquia ocupa una posición muy preocupante, siendo el quinto país a nivel europeo con mayor índice de fracaso en competencia lectora. Así mismo, ocupa el puesto cuadragésimo primero en la tabla comparativa de resultados en lectura de países y economías a nivel mundial (OECD, *PISA*

18 Las siguientes pruebas PISA debían haber tenido lugar en 2021, como se indica en https://www.oecd.org/pisa/: "OECD member countries and Associates decided to postpone the PISA 2021 assessment to 2022 and the PISA 2024 assessment to 2025 to reflect post-Covid difficulties". Fecha de consulta 08/06/2021.

2018 Results... 57), teniendo en cuenta que China está representada por tres entradas dentro de los cuatro primeros puestos. Además, la tendencia hacia un empeoramiento progresivo se incrementa significativamente (EC 8):

> Looking at reading performance over a longer time span, performance did not significantly change in most countries between 2009 and 2018 (Figure 3). In eight countries (the Netherlands, Slovakia, Greece, Hungary, Finland, Latvia, Belgium and Luxembourg) the underachievement rate increased in a statistically significant way. Only Ireland and Slovenia experienced a statistically significant decline. Overall, EU reading performance deteriorated: the EU-average underachievement rate was 19.2% in 2009.

Otros indicadores nacionales eslovacos, como los del *NUCEM* (*Národný ústav certifikovaných meraní*), o Instituto Nacional de Medidas Certificadas, ofrecen datos también preocupantes, como un descenso entre un 60% y un 65% de aprendices de lenguas romances en el período 2010-2020, un menor interés por el examen de madurez de lengua extranjera, por certificados oficiales de exámenes de idiomas y por programas de estudios de filologías románicas, así como el bajo nivel lingüístico de los estudiantes que entran en carreras de lenguas románicas (Lalinská *et al.*, "Intervention programs..." 10459).

Teniendo en cuenta los datos anteriores, pensamos que cualquier atención al problema de la competencia lectora, muy particularmente cualquier investigación o intervención pedagógica que tenga como objetivo estudiar sus causas y contribuir a su solución, está más que justificada. El fracaso pedagógico que muestran los resultados PISA no sólo se da en países subdesarrollados, con niveles socioeconómicos bajos o con graves conflictos políticos, sino también en países considerados del primer mundo, de democracias homologadas y con alto grado de desarrollo económico y social.

En cuanto a la utilización de la literatura en la enseñanza del español, apuntaban Garrido y Montesa (386) que "no es abundante la bibliografía española que atienda este aspecto", pero en los últimos tiempos sí que ha tenido una considerable atención. En el mismo artículo, estos autores muestran sus conclusiones de un estudio hecho sobre veintiún métodos de español como lengua extranjera (ELE): un 90% de ellos no utilizan textos literarios, los que se utilizan son textos narrativos en su gran mayoría, y prácticamente todos son usados como pretextos para actividades de carácter gramatical. Sobre el empleo

de la literatura en la enseñanza de las lenguas a través de la historia, Garrido y Montesa añaden que "por la ley del péndulo, de serlo todo pasó a quedar en el olvido o como mero auxiliar" (389).

Tras el siglo XIX y parte del XX, no es hasta el surgimiento de los *métodos nociofuncional y comunicativo*, a partir de los años setenta en adelante, cuando regresa el "péndulo" a señalar un retorno a la literatura como material válido en la enseñanza de lenguas extranjeras. En este nuevo marco, uno de los proyectos con más repercusión fue el del Consejo de Europa desde el Simposio de Rüschlikon (Zürich) de 1971, que desembocó con el tiempo en la creación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, CEFR en sus siglas en inglés), cuya primera edición es de 2001. Así, en su edición española el Consejo de Europa (CE) dice:

> Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera "un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar". Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos (60).

Otras voces han puesto de manifiesto las ventajas del empleo de la literatura en las tareas docentes de ELE, como Aurora Cardona (2014), quien viene a decir que los textos literarios dan la oportunidad a los alumnos de trabajar con muestras de lengua más elaboradas y auténticas, que les permiten mejorar capacidades de diferenciación entre significados literales y significados metafóricos, a la vez que sirven de elemento de motivación y de discusión sobre temas diversos. A su vez, Wahiba Menouer (2009) considera que la literatura es motivadora, constituye un material auténtico, incrementa y activa la participación del alumno, es adecuada para la asimilación de la cultura extranjera, ofrece un perfecto modelo de la lengua, favorece y estimula las cuatro destrezas lingüísticas principales e incrementa el vocabulario.

Con todo, todavía muchos textos literarios se emplean simplemente como muestras de lengua para actividades de lectura y ejercicios de gramática. Y esto es así porque "es un tipo de textos que ha sido cuestionado frecuentemente considerándolo de escasa rentabilidad o solamente utilizable con niveles superiores y, por supuesto, como un adorno, como un lujo, como guinda de un pastel que no pierde nada sin ella" (Montesa y Garrido 452). No se trata

de que la literatura sustituya a otros textos, puesto que la variedad textual es imprescindible en un aprendizaje integral. Se trata de que también se tenga en cuenta en programas pedagógicos y recursos didácticos, bien en métodos de comprensión lectora, bien como complemento a otros de carácter general. Nuestra intención es la de hacer una propuesta que haga posible la integración de literatura y comprensión lectora en la enseñanza de lenguas extranjeras de forma sistemática y práctica, útil para docentes y eficaz para discentes.

A nuestro parecer, la principal ventaja que vemos en el empleo de la literatura en el aprendizaje de idiomas y de la competencia lectora es la de trabajar con textos reales de un significado fuertemente enraizado en el pensamiento de una determinada sociedad y cultura, donde se materializan también ideas de carácter universal.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Basado en el método científico de las ciencias humanas, la metodología que vamos a aplicar en nuestro trabajo es fundamentalmente cuantitativa. La identificación de una variable general: la comprensión lectora es el resultado de la unión de cuatro variables específicas: la literal, la inferencial, la global y la crítica.

La formulación de hipótesis, en conexión con los problemas y los objetivos, es el punto de partida de toda investigación. A partir de ahí, hay que indagar y establecer tesis fundamentadas en la demostrabilidad o falsabilidad de las hipótesis planteadas. Toda hipótesis es un planteamiento intuitivo del investigador para dar respuesta a un problema científico. Desde un punto de vista más formal, se afirma que la hipótesis es la proposición que relaciona dos o más variables, una dependiente y la otra independiente (Kerlinger 18). En nuestro caso, la variable independiente es el programa de intervención pedagógica que queremos llevar a la práctica dentro de una experimentación empírica.

Nuestra hipótesis general es que la competencia lectora de los sujetos experimentales, es decir, los que han realizado un programa de intervención pedagógica basado en textos literarios en español, es significativamente diferente de los que no han realizado ese programa. Además, cada subdestreza tiene su correspondiente hipótesis específica, lo que nos dará la oportunidad de comparar entre sí los distintos tipos de comprensión lectora que hemos establecido. Es obvio que el objetivo principal es el de mejorar la capacidad de comprensión

lectora de los sujetos que participen en el programa pedagógico, cuya eficacia está por demostrar. Acogiéndonos al principio de *fitness for purpose* (Cohen *et al*. 3), el experimento también recoge una hipótesis secundaria sobre la satisfacción tanto de docentes como de discentes envueltos en el experimento (o cuasiexperimento). Esta variable será tratada con una metodología cualitativa, con la que queremos obtener información que nos sirva para mejorar el programa en ciertos aspectos, fundamentalmente motivacionales y propiamente docentes.

El diseño de investigación ha de dar cuenta, además de las variables dependientes, de todas aquellas variables extrañas que puedan mermar la validez del experimento, por lo que hemos optado por hacerlo bajo unas condiciones que homogeneicen lo más posible la muestra de la población. Así mismo, los métodos de recogida de datos tendrán que ser de una fiabilidad probada. El cronograma de actividades del trabajo experimental sería a grandes rasgos el siguiente:

- Diseño y elaboración del programa de intervención (unidades didácticas) y los test (pretest y postest)

- Elección de grupos de control y experimentación

- Administración del test de nivel de lengua

- Administración del pretest

- Administración del programa de intervención

- Administración del postest y de los cuestionarios

- Recogida de los resultados (pretest y postest)

Tras reunir los datos hay que proceder al análisis comparativo de las diferencias estadísticas entre los grupos de control y de experimentación, así como al análisis de los resultados de los cuestionarios, para llegar después a la fase de discusión e interpretación de los resultados.

Los sujetos de investigación, en grupos de control y experimentación, serán los alumnos de tercer curso de las secciones bilingües hispano-eslovacas de los siete institutos que en Eslovaquia tienen este tipo de secciones. Es decir, se trata de un grupo homogéneo de alumnos de unos 17 años, de un nivel de lengua en torno al B1 según el MCER, como muestra de una población de

estudiantes de español de esa edad y con esa misma competencia lingüística en la República Eslovaca. Los instrumentos de recogida de datos serán fundamentalmente cuatro: un test de nivel de lengua, un pretest, un postest y un cuestionario. La comparación del pretest y del postest de los grupos de experimentación y control serán los que nos ofrezcan diferencias, significativas o no, de las variables estudiadas. La intervención pedagógica, a su vez, debe estar cuidadosamente planificada para que uniformice la variable independiente en sus varias realizaciones.

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA Y RECURSOS

Por cuanto el fomento y mejora de la comprensión lectora tiene que ver con el pensamiento y las ideas, y los textos literarios ofrecen una gran variedad de las mismas, la literatura, como recurso didáctico, nos parece una excelente herramienta para desarrollar esta destreza. Nuestro trabajo pretende tomar conciencia del enorme potencial de la literatura en español para este propósito pedagógico e incoar en nuestra universidad una interesante línea de trabajo dentro de los estudios sobre competencia lectora.

El proceso de enseñanza-aprendizaje podríamos sintetizarlo como aquel por el que alguien enseña algo a alguien con el apoyo de ciertos medios. Si a todos los elementos que intervienen en ese proceso los llamamos materiales didácticos, estos conformarían la ontología de la didáctica:

- El maestro o profesor (alguien)**:** sujeto docente con capacidades perceptivas, lingüísticas y cognitivas (entre ellas, la capacidad cognitiva de interpretar y de enseñar a comprender textos literarios).

- El aprendiz o alumno (a alguien)**:** sujeto discente con capacidades perceptivas, lingüísticas y cognitivas (entre ellas, la capacidad cognitiva, más o menos desarrollada, de comprender textos escritos).

- Los recursos didácticos (ciertos medios): materiales literarios (autor –del texto–, texto, lector –el alumno– e intérprete –el crítico, el profesor, el alumno–); y herramientas didácticas (plan de estudios, currículo, programación, unidades didácticas –lecciones, intervenciones– y actividades o ejercicios).

La figura del maestro es absolutamente imprescindible desde el momento en que se trata del administrador del programa de intervención pedagógica, que es la variable independiente de nuestra investigación, pero sobre el cual no podemos ejercer un control exhaustivo. Los maestros que van a participar en el proyecto son los propios profesores nativos de lengua española de los sujetos de la muestra. A pesar de no poder darse una elección aleatoria, el hecho de que sean sus profesores habituales hace que se logre una mayor validez ecológica, cuya intención es "to give accurate portrayals of the realities of social situations in their own terms, in their natural or conventional settings" (Cohen *et al*. 138). Por otra parte, la acción docente de los distintos maestros involucrados en el proyecto está guiada por unos mismos recursos didácticos y unas mismas instrucciones pedagógicas. Previamente, todos los maestros habrán seguido al menos una sesión o taller de instrucción para guiarles en la utilización de los recursos y en cómo poner en práctica el método pedagógico. En definitiva, los maestros deben seguir un mismo protocolo de actuación docente, de forma que se salvaguarde la validez de las pruebas. Las instrucciones tienen que ser, por tanto, inequívocas, y de acuerdo a unos procedimientos estereotipados.

En cuanto a los aprendices, como decíamos antes, son el elemento catalizador de todos los factores que intervienen en el proceso psicológico-cognitivo de la comprensión lectora. Todos aquellos factores que puedan ser controlables por nosotros, como los centrados en el texto, deben coadyuvar a mejorar las destrezas que enseñamos (o variables que medimos). Aunque nuestro trabajo se va a dirigir principalmente a los factores cognitivos, no es posible obviar la importancia que tienen en la destreza de la comprensión lectora los factores perceptivos y lingüísticos, tanto los centrados en el sujeto como los centrados en el texto y en el contexto.

Entre los recursos contamos con cinco unidades didácticas divididas en una ficha del profesor (con las instrucciones para su docencia) y unas hojas para los estudiantes (con las instrucciones de cada actividad). Cada unidad está preparada para cuarenta y cinco minutos lectivos, tiene un tema, actividades, un texto literario de lectura y material auxiliar. Además, su núcleo está estructurado en tres partes, una antes, otra durante y otra después de la lectura del texto escrito. Cada actividad, a su vez, tiene unos objetivos, una duración, un tipo de agrupación de los estudiantes, unas herramientas y sus correspondientes instrucciones de ejecución.

Los estudios sobre competencia lectora aconsejan emplear diferentes tipos de textos, identificar todos aquellos factores que determinen la compren-

sión lectora e incorporar los resultados de las investigaciones de manera práctica a la tarea docente. Todo con el fin de ayudar a los estudiantes a desarrollar su destreza lectora general (Stranovská *et al*., "*Factors Influencing*…" 6901). Siguiendo las recomendaciones de Artelt y Schlagmüler (2004), Stranovská *et al*. reconocen la dificultad de medir y validar los constructos de la comprensión de textos literarios y la poca atención que hasta ahora la investigación les ha otorgado. A pesar de ello, abogan por su empleo en la docencia y en los estudios sobre comprensión literaria junto a otros tipos de textos ("*Factors Influencing*…" 6902):

> We recommend that pupils work with both academic texts at the level of intensive reading and texts of art literature at the level of extensive reading, so that pupils became familiar with several kinds of reading comprehension, practice different forms of working with texts and develop reading comprehension at multiple levels.

Nuestros recursos textuales se van a ceñir a la literatura en español de un lenguaje contemporáneo, por lo que hemos decidido emplear textos de los siglos XX o XXI. No hemos querido retrotraernos mucho en el tiempo porque, para el nivel de lengua de los sujetos de experimentación (B1), un lenguaje demasiado alejado comportaría variables extrañas que ofrecerían dificultades metodológicas y de comprensión que debemos evitar. De la clasificación de tipos de texto que ofrece Egon Werlich (1975): descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos e instructivos, hemos optado en este primer estadio de nuestras investigaciones por los narrativos, por entender que es el tipo más habitual en las lecturas de literatura de jóvenes de la edad de nuestros estudiantes, y del género épico-literario, dejando aparte los géneros líricos y dramáticos. Hay que dejar claro que estas opciones son puramente funcionales y en modo alguno significan que no consideremos los demás tipos de texto y géneros literarios aptos para la docencia de técnicas y estrategias de comprensión lectora. De hecho, esperamos seguir experimentando en el futuro con otros tipos de texto, y de géneros y subgéneros de literatura. Así pues, limitaremos nuestro corpus de textos a aquellos que sean épico-narrativos, aunque sin excluir los que incorporen fragmentos dialogados, expositivos o argumentativos.

Como otros tipos de texto, los literarios han de ser escogidos siguiendo unos criterios concretos de tipo, extensión, complejidad, origen y riqueza conceptual. Pero la especificidad literaria de nuestros textos nos obligará a proyectar sobre el método y los recursos didácticos nociones históricas, sociales y cul-

turales que coadyuven a su comprensión integral, siempre dentro de los límites que las condiciones educativas permitan. Esto quiere decir que tendremos que tener muy en cuenta, además del nivel lingüístico, los conocimientos previos sobre literatura o la extensión del texto como limitaciones insoslayables en un programa de corta duración como el nuestro. A pesar de estos límites, pensamos que el diseño de nuestro programa puede alcanzar los objetivos planteados en cuanto a la adquisición de las habilidades procedimentales que nos hemos propuesto fortalecer. Con todo, el experimento y la investigación han de servir para obtener datos fehacientes del acierto o desacierto de nuestras hipótesis y, en cualquier caso, la retroalimentación que obtengamos deberá ofrecernos oportunidades de mejora.

Los pasos que seguiremos para adecuar la literatura al uso pedagógico como recurso textual son los siguientes:

- Selección (entre los tipos y géneros que hemos mencionado)

- Análisis (lingüístico, semiológico-literario y pedagógico fundamentalmente)

- Adaptación (sólo si procede, aunque procuraremos que los textos sean en su redacción original)

- Elaboración de las actividades para las unidades didácticas (en base a los anteriores análisis y con la ayuda de unas tablas y descriptores de destrezas y subdestrezas lectoras)

- Elaboración de los ítems (en base a todo lo anterior y diferenciando bien todas las variables que queremos medir).

El proceso de todo el programa de intervención pedagógica, y de las unidades didácticas incluidas en él, se regirá por un método pedagógico que hemos denominado de forma mnemotécnica "pani Redipracová", por cuanto "pani" en eslovaco significa señora, y "Redipracová" emula un apellido femenino. Sería tanto como decir "Señora Redipracová". En realidad, el nombre es abreviatura de los siguientes términos:

R – *Recordar* (activar los conocimientos previos)

E – *Echar un vistazo* (al texto y sus partes)

D – *Deducir* (del título, subtítulo, estructura externa… de lo que puede tratar)

I – *Informarse* (obtener información literal)

P – *Preguntarse* (elaborar información inferencial)

R – *Resumir* (extraer lo fundamental e imprescindible del texto)

A – *Analizar* (clasificar temas e ideas y otros elementos del texto)

CO – *Comparar* (confrontar ideas formalizadas en el texto)

VA – *Valorar* (opinar razonadamente sobre temas e ideas)

Sin establecer una estricta división, y admitiendo que cualquiera de estas acciones pueden darse en diversos momentos, hemos diseñado una cierta correlación entre ellas, de manera que en nuestro método las tres primeras se ejecutarían más propiamente antes de la lectura, las tres siguientes durante la lectura, y las tres últimas después de la lectura. Por otra parte, estas tres fases son en las que metodológicamente se dividen las actividades de la parte principal de las unidades didácticas en los programas de intervención surgidos del proyecto APVV-17-0072 (Gadušová *et al*., *Intervenčný program čítania…*; Hockicková *et al*.; Lalinská *et al*., *Intervenčný program čítania…*), de donde hemos tomado su estructura general.

En cuanto a la administración del programa de intervención y las actividades planteadas, el método comunicativo es el que nos parece más adecuado para dar con las claves de interpretación semiológicas y pragmáticas de las ideas contenidas en los textos literarios. Es decir, la comunicación pedagógica que se establece en al aula entre aprendices y maestros se nutriría en procesos comunicativos, de algún modo análogos, entre autores, narradores, personajes y lectores del texto. Esta comunicación pedagógica se encauza a través de técnicas y estrategias de comprensión de textos escritos que, llevadas a la práctica recurrentemente, deben contribuir al desarrollo de la capacidad de comprensión literal, inferencial, global y crítica de los alumnos.

Nuestras hipótesis (principal y específicas), que serán verificadas por metodología cuantitativa, se basan en las teorías del procesamiento de la información de la psicología cognitiva y del constructivismo. El nivel más alto de aprendizaje se produce, según estas teorías, cuando el aprendiz contrasta sus esquemas de conocimiento y teorías implícitas con la nueva información que está recibiendo. Esta confrontación la podemos llamar dialéctica. Cuando la

nueva información influye y modifica racionalmente en los conocimientos previos, bien sean conceptos, ideas, teorías, doctrinas o concepciones, se produce una reconstrucción del conocimiento (Pozo Municio 165-166), que deviene en una comprensión, en principio, más acendrada que la anterior. Pues bien, con textos que incluyen distintos puntos de vista, distintas teorías o ideas, el lector tiene más líneas de referencia para poder comparar, comprender, confrontar y juzgar cuál de ellas es más acertada, o incluso para formular ideas propias más críticamente sustentadas. Es por eso que pensamos que los textos que incorporan cierta dialéctica ofrecen más posibilidades de razonamiento crítico. Recordamos a este respecto la teoría del procesamiento interactivo, que dice que cuanto más conocimiento (entiéndase, sobre todo, de contenido y procedimental), más activo parece ser el procesamiento de arriba abajo en la lectura, es decir, desde los procesos más complejos a los más simples (Bruning *et al*. 344; Mateos 6-8; Stranovska *et al*., "Cognitive Structure..." 5011).

TRATAMIENTO DE LOS DATOS

La parte final del trabajo de investigación es la que se refiere a la recogida, análisis e interpretación de los datos, así como a las conclusiones que podamos extraer de ellos. Para esta tarea emplearemos principalmente las herramientas que nos proporciona la estadística descriptiva e inferencial. El procedimiento que seguiremos, esquemáticamente, constará de las siguientes fases: una revisión crítica de los datos (comprobación, verificación y depuración), su ordenamiento, su clasificación a través de una tabla de frecuencia de datos (frecuencias absoluta, absoluta acumulada, relativa y relativa acumulada), una graficación y la reducción de los datos con medidas de centralización, de dispersión y otras. El propósito principal es el de hacer de los datos una herramienta eficaz y fiable para establecer comparaciones entre resultados antes y después de la experimentación, entre variables, entre centros educativos, etc. Estas operaciones han de llevarnos a afirmar o rechazar las hipótesis, a obtener información para optimizar tanto el trabajo de investigación como el pedagógico, y a proponer su aplicabilidad a otros niveles o su generalización en otros contextos y con otras poblaciones.

CONCLUSIONES

Dado el carácter teórico de este artículo, como fundamentación y planificación de un trabajo de investigación que conlleva como eje principal una experimentación empírica de metodología cuantitativa, pocas conclusiones podemos aportar hasta que no se lleve el experimento a la práctica.

Simplemente hemos procurado delimitar nuestro campo de actuación, mostrar las motivaciones que nos han llevado a emprender la investigación y justificar los objetivos que nos hemos propuesto con ella. Hemos tratado también de explicar básicamente las herramientas y los procedimientos que vamos a utilizar para alcanzar resultados válidos que puedan aportar datos y conclusiones que nos ayuden a mejorar la didáctica de la comprensión lectora. Somos conscientes de que no puede haber investigación sólida sin sólidos criterios, por lo que hemos procurado definirlos lo mejor posible. El producto resultante de nuestro trabajo es un paso más de los muchos que hay que dar para ir corrigiendo el problema principal que ha motivado nuestra investigación, a saber, el bajo rendimiento en competencia lectora de niños y jóvenes escolares en Eslovaquia, y en Europa en general.

Partimos de la linguodidáctica, como disciplina que estudia los fenómenos que se dan en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de diseñar y mejorar métodos y recursos de enseñanza de la lengua, en nuestro caso de la lengua española como lengua extranjera. Las lenguas extranjeras tienen particularidades con respecto a las lenguas maternas que desde el punto de vista docente hay que tener muy en cuenta. Entre esas diferencias están los problemas sociolingüísticos y culturales que un estudiante de una segunda lengua ha de afrontar, especialmente cuando tratamos de textos literarios. Nuestro interés se va a centrar en procesos psicológico-cognitivos, disociados para su estudio de la más abarcadora competencia lectora, como son la comprensión literal, la inferencial, la global y la crítica. La falta de referentes históricos, filosóficos, sociales y culturales en los estudiantes puede resultar un obstáculo para la comprensión de textos literarios. Por ello, en la elaboración de métodos y recursos para desarrollar destrezas de comprensión de este tipo de textos, es necesario contar con el auxilio de disciplinas tales como la psicología cognitiva, la lingüística textual, la semiología literaria o la pragmática.

Nuestra hipótesis general viene a señalar que los textos literarios son una buena herramienta para potenciar las destrezas lectoras de los estudiantes y para lograr un grado de comprensión de textos óptimo. Esas herramientas, desde el

punto de vista docente, deben emplearse a través de un método que nosotros hemos elaborado en base a las principales acciones que en el proceso de lectura realizan los buenos lectores (Rodrigo 71-73). Así pues, nos proponemos servirnos del análisis de unos textos literarios, desde un enfoque eminentemente didáctico, para elaborar un programa pedagógico que integre un método y unos recursos materializados en un programa de intervención pedagógica. El experimento con estudiantes de español, en grupos de experimentación y grupos de control, para su cotejo posterior, debe servir para ofrecernos datos fehacientes que apunten a su posible eficacia. Pero, sobre todo, nos puede ayudar a confrontar datos y resultados con otras investigaciones y contextos, con el fin de progresar en la vertiente práctica de una labor tan importante como la didáctica de la comprensión lectora.

En el trabajo nos acogemos al método científico de las ciencias humanas, reconociendo el grado limitado de cientificidad que tiene respecto a las ciencias naturales, pero sin renunciar a sus posibilidades y logros. La metodología fundamental es la cuantitativa, por cuanto las variables dependientes serán medidas por valores numéricos que nos permitan establecer análisis de estadística más claros y precisos. Por otra parte, y como complemento metodológico cualitativo, mediremos también el grado de satisfacción de docentes y discentes respecto al desarrollo de la intervención pedagógica.

RECONOCIMIENTO

Este trabajo tiene el apoyo de la *Agencia Eslovaca de Investigación y Desarrollo* (*Agentúra na podporu výskumu a vývoja*) bajo el contrato nº APVV-17-0071.

BIBLIOGRAFÍA

Artelt, C. y Schlagmüler, M. *Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lezen? Dimensionsanalysen und Lädervergleiche*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

Bloom, Benjamin S. *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. 10ª ed. Buenos Aires: Librería el Ateneo Editorial, 1990.

Bruning, Roger H., Gregory J. Schraw y Royce R. Ronning. *Psicología cognitiva e instrucción.* Versión de Celina González. Madrid: Alianza Editorial, 2002.

Carmona, Aurora. "Enseñanza del español lengua extranjera a través de la literatura", *Diálogos Latinoamericanos* 22 (jun. 2014): 129-152.

Carretero, López Manjón, Pozo Municio y otros. "Psicología de la instrucción, razonamiento y conocimientos específicos", *Infancia y Aprendizaje* 59-60 (1992): 11-29.

Cohen, Louis, Lawrence Manion y Keith Morrison. *Research Methods in Education*, 6ª ed. London-New York: Routledge, 2007.

Colás Bravo, María del Pilar y Buendía Eisman, Leonor. *Investigación educativa*, 2ª ed. Sevilla: Ediciones Alfar, 1994.

Consejo de Europa (CE). *Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas (MCER)*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, Grupo Anaya, 2002.

Council of Europe (CE). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

De Miguel Santos, César. "La enseñanza de la Lengua a través de la Literatura: Estado de la cuestión respecto a la lengua española". *Cudzie jazyky v premenách času X recenyovaný zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie (8. november 2019)*, ed. Radoslav Štefančík y Roman Kvapil. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2020. 451-466.

De Miguel Santos, César. "Programa de investigación sobre competencia lectora de lenguas maternas y extranjeras en escuelas de educación primaria y secundaria de Eslovaquia". *Educación para un nuevo mundo. 2020 CEMUN*, ed. J. C. Arboleda Aparicio. New York: Editorial Redipe, 2020. 332-347.

De Miguel Santos, César. "Comprensión de textos literarios para estudiantes extranjeros desde la *Crítica de la razón literaria*. La cuestión didáctica". *Hacia una interpretación de la literatura a través de las ciencias desde la Crítica de la razón literaria*, ed. Jesús G. Maestro. Vigo: Editorial Academia del Hispanismo, 2020. 199-230.

European Commission (EC). *Pisa 2018 and the EU. Striving for social fairness through education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019.

Gadušová, Hricková, Harťanská y otros. *Intervenčný program čítania s porozumením pre anglický jazyk. Úroveň A2*. Prague: Verbum, 2020.

Gadušová, Hricková, Hvozdíková y otros. *Intervenčný program čítania s porozumením pre anglický jazyk.* Úroveň B1. Prague: Verbum, 2020.

García Sierra, Pelayo. *Diccionario filosófico*, versión 4 en línea (2019). Fecha de consulta 16/04/2020.

Garrido, Antonio y Montesa, Salvador. "La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta". *MarcoELE* 11 (2010). 384-396.

González Nieto, Luis. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2001.

Hockicková, Stranovská, Szabó y otros. *Intervenčný program čítania s porozumením pre nemecký jazyk. Úroveň A2*. Prague: Verbum, 2020.

Kerlinger, Frederick Nichols. *Investigación del comportamiento*. México: Editorial McGraw Hill, 1988.

Lalinská, Hučková, Rusnáková y otros. "Intervention programs as a means of developing linguistic, sociolinguistic and intercultural competence in romance languages". *Proceedings of INTED2021 Conference, 8th-9th March 2021*. 2021. 10459-10469.

Lalinska, Stranovská, Tardy y otros. *Intervenčný program čítania s porozumením pre francúzsky jazyk.* Úroveň A2. Prague: Verbum, 2020.

Mateos, María del Mar. "Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación". *Infancia y aprendizaje* 31-32 (1985): 5-19.

Menouer Fouatih, W. "La literatura como recurso didáctico en el aula ELE". *Actas del Taller Literaturas Hispánicas y ELE*, ed. C. L. Díez Plata, F. E. Puertas Moya y N. Tudela Capdevila. Orán: Instituto Cervantes de Orán, 2009. 121-130.

Montesa, Salvador y Garrido, Antonio (1994). "La literatura en la clase de lengua". *Actas del II Congreso Nacional de la ASELE. Español para Ex-*

tranjeros: Didáctica e Investigación. (Madrid, 3-5 de diciembre de 1990). Málaga: ASELE, 1994. 449-457.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, Matemáticas y Ciencias, Versión preliminar*. Paris: OECD Publishing, 2017.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing, 2019.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing, 2019.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD Publishing, 2018.

Pozo Municio, Ignacio. *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial, 2005.

Rodrigo, Victoria. *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2 de la teoría a la práctica*. London-New York: Routledge, 2019.

Stranovská, Eva, Anikó Ficzere y Zdenka Gadušová. "Cognitive Structure and Foreign Language Reading Comprehension". *INTED2020 Proceedings*, 2020. 5010-5016.

Stranovská, Eva, Zdenka Gadušová y Anikó Ficzere. "Factors Influencing Development of Reading Literacy in Mother Tongue and Foreign Language". *ICERI2019 Proceedings*, 2019. 6901-6907.

Tascón Trujillo, Claudio. *Psicología de la Instrucción*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2006.