

APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN
DE LECTURA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE ESPAÑOL LE/L2 A LA MEJORA
DE LAS HABILIDADES LECTORAS
DE ESCOLARES SORDOS¹

*Application of Reading Comprehension Strategies
in the Teaching-Learning of Spanish Fl/2l
to Improve the Reading Skills of Deaf Schoolchildren*

Laura HERNÁNDEZ SOBRINO
Universidad de Salamanca
laurahdezsob@usal.es
ORCID: 0000-0002-1051-9055

Yeray GONZÁLEZ PLASENCIA
Universidad de Salamanca
yeraygoncia@usal.es
ORCID: 0000-0002-1757-2932

María Noemí DOMÍNGUEZ GARCÍA
Universidad de Salamanca
noedom@usal.es
ORCID: 0000-0002-6829-5058

RESUMEN: Partiendo de la premisa de que la enseñanza explícita de habilidades lingüísticas como la morfología y la sintaxis puede ampliar las estrategias de lectura de las personas sordas y reducir el predominio de la estrategia de palabras clave, en este capítulo se presenta el diseño y experimentación de un material creado para la enseñanza explícita de estas habilidades morfosintácticas. La hipótesis de partida es la aplicación de las estrategias para

¹ Este trabajo ha sido realizado gracias al proyecto *REDIAPPS: Competencia Lingüística y Discapacidad: recursos digitales para el aprendizaje autónomo de las habilidades morfosintácticas de las personas sordas*, subvencionado por el MICINN en el marco del Programa Estatal de Generación del Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i en su convocatoria de 2018 (PGC2018-094565-B-I00).

Se agradece, además, la colaboración de la Universidad de Salamanca (USAL) en la realización de este trabajo a través de un contrato predoctoral concedido a la primera autora de este capítulo en el marco del Programa Propio III (convocatoria 2020).

la adquisición de la destreza de la comprensión escrita que se enseñan en el ámbito del español como lengua segunda y extranjera al ámbito de la enseñanza del colectivo con sordera.

Palabras clave: habilidades lectoras; español L2/LE; escolares sordos.

ABSTRACT: Starting from the premise that explicit teaching of language skills such as morphology and syntax can expand the reading strategies of deaf people and reduce the prevalence of key word strategy, this chapter presents the design and experimentation of a material created for the explicit teaching of these morphosyntactic skills. The starting hypothesis is the application of strategies for the acquisition of the skill of written comprehension that are taught in the field of Spanish as a second and foreign language to the field of teaching the deaf group.

Key words: reading skills; Spanish 2L/FL; deaf children.

1. PUNTO DE PARTIDA

Coinciden las investigaciones recientes sobre la competencia lectora de escolares sordos en el ámbito hispanohablante en destacar un retraso generalizado en la adquisición de habilidades morfosintácticas que mejoren su comprensión, en relación con los escolares oyentes de su misma edad: así por ejemplo, en un estudio llevado a cabo por algunos miembros del grupo COMPLYDIS² y que contó con 136 escolares sordos de Educación Primaria y Secundaria (entre los seis y los dieciocho años), de los cuales 77 habían recibido un implante coclear en diferentes estadios cronológicos (antes de los dos años y medio de edad –implante coclear temprano– o entre los dos años y medio y los once –implante coclear tardío–) y 59 usaban dispositivos convencionales, con diferentes niveles de sordera –moderada o profunda–, se concluyó que existen diferentes niveles de retraso, que van desde el medio año de los escolares sordos con implante coclear temprano a los tres años y medio de los escolares con niveles profundos de sordera, con respecto de sus oyentes coetáneos, en la adquisición de las habilidades morfosintácticas necesarias para una buena comprensión de lectura (Domínguez, Carrillo, González y Alegría, 2016). Aunque los mismos autores reconocen la necesidad de un estudio longitudinal que permita establecer definitivamente una relación causa-efecto, sus investigaciones apuntan a que el abuso de la Estrategia de Palabras Clave (EPC –o KWS en sus siglas en inglés, procedentes de *Key Word Strategy*–) por parte de las personas

² Grupo de investigación sobre Competencia Lingüística y Discapacidad (COMPLYDIS), formado por investigadores de la Universidad de Salamanca, Universidad de Zaragoza, Universidad de Castilla-La Mancha, Universidad de Murcia, Universidad Pontificia de Salamanca y Universidad Libre de Bruselas (<https://complydis.usal.es/>).

sordas de cualquier edad³ cuando se enfrentan a un texto escrito afecta a la adquisición de las estrategias morfosintácticas necesarias para progresar en la lectura. Mediante la EPC, los lectores sordos centran su atención en las palabras con contenido léxico (sustantivos, verbos, adjetivos)⁴, pero descuidan la atención a las palabras funcionales (preposiciones, conjunciones, determinantes e, incluso, otras palabras con contenido léxico, como es el caso de los adverbios).

El retraso en la adquisición de habilidades morfosintácticas no es exclusivo de las personas sordas, puesto que también se ha documentado en escolares con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL): así, en un estudio de Del Valle, Acosta y Ramírez (2018), que contó con 84 escolares canarios de Educación Primaria –entre los seis y los doce años– diagnosticados con TEL (actual TDL), se apreció un retraso muy significativo en su morfosintaxis con respecto a sus compañeros normotípicos y se detectó que el principal patrón de error se hallaba en las omisiones de palabras funcionales como los clíticos o los determinantes (Del Valle *et alii*, 2018), escenario que ya había contemplado Leonard (2014) en su trabajo sobre escolares norteamericanos.

2. LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LE/L2

Aunque la lectura ha estado omnipresente desde los primeros métodos de enseñanza de idiomas, como el método gramática-traducción que dominó la enseñanza de lenguas hasta finales del siglo XIX y que aún se resiste a desaparecer completamente, es desde los años 70, con la irrupción del método comunicativo, ya sea desde enfoques nociofuncionales, por tareas u orientados a la acción, cuando se atiende a la lectura como una de las cuatro destrezas comunicativas –comprensión, expresión, interacción y mediación– en la que se entrenan los aprendices de lenguas con el objetivo de conseguir la Competencia Comunicativa (Hymes, 1972). Como destreza comunicativa, su objetivo final será la comprensión e interpretación de una información nueva (Domínguez, 2008).

En el contexto de aprendizaje de segundas lenguas, la comprensión de lectura cuenta ya con la ventaja de la adquisición de esa destreza que se ha producido en la primera lengua (Rodrigo, 2019), por lo que el lector en L2 podrá transferir estrategias de lectura adquiridas cuando aprendió a leer en

³ Al respecto, Domínguez, Carrillo, Pérez y Alegría (2014) documentan el uso de esta EPC también en adultos sordos escolarizados y de educación superior: si bien la EPC usada durante años beneficia a un aumento del repertorio léxico, perjudica a la atención hacia las palabras funcionales que relacionan las palabras y construyen sintácticamente las secuencias textuales.

⁴ Coinciden en ello con los lectores oyentes, que también dedican más tiempo a palabras de contenido léxico (Alonso, 2005), al menos en los primeros estadios de adquisición de la comprensión lectora.

su L1 y combinarlas con nuevas estrategias para la comprensión de lectura en la L2 (De Beaugrande, 1984); no obstante, no puede afirmarse que exista una correlación entre buenos lectores en la lengua primera o materna y la lengua que se está aprendiendo (Alderson, 1984): la destreza de comprender lo que se lee en la lengua segunda también debe ejercitarse y, para ello, proponer diferentes actividades y recurrir a materiales específicos que la potencien⁵. Igualmente, es necesario un conocimiento de la lengua segunda para comprender sus textos. Ahí entra el estudio del sistema gramatical de la L2 y, con él, la adquisición de habilidades morfosintácticas. Coincide la literatura sobre el aprendizaje de la comprensión lectora en L2 en que existe un tipo de lectura, la «lectura intensiva», que se marca como objetivo el aprendizaje y práctica de la lengua meta (Domínguez, 2008; Rodrigo, 2019; Van Esch, 2010): este tipo de lectura desarrolla una serie de subdestrezas que van desde el reconocimiento de grafemas y patrones ortográficos hasta los procedimientos de cohesión discursiva, pasando por el reconocimiento del orden de palabras o de las categorías gramaticales y sus reglas de combinación (Brown, 2001).

Teniendo en cuenta, pues, que la necesidad de desarrollar habilidades morfosintácticas que mejoren la comprensión lectora es común para los escolares sordos y para los estudiantes de lenguas extranjeras o segundas, la hipótesis de la que parten los estudios del grupo COMPLYDIS, en el marco de los proyectos de investigación EPEMES y REDiAPPS⁶, es la creación de materiales didácticos que, tomando como referencia los presupuestos de la metodología comunicativa para la enseñanza de español como LE/L2, puedan aplicarse a la mejora de la comprensión lectora de los escolares sordos del ámbito hispanohablante⁷. Nace así el material *Las aventuras de Ana y Coco*⁸ (Domínguez, Domínguez, Fernández, González, González, Herreros, Izquierdo y Rubio, 2019), cuyo primer volumen ya ha sido editado por la Universidad de Salamanca.

⁵ Pueden consultarse al respecto los trabajos de Salazar (1990), Ortiz (2008), Rodríguez y Núñez (2017) o Núñez y Rodríguez (2017), entre otros, en los que se hace un análisis de la tipología de actividades para el aprendizaje de la destreza de comprensión de lectura en los manuales de Español LE/L2 que siguen los presupuestos de los métodos comunicativos.

⁶ EPEMES (*Elaboración de un programa de enseñanza de habilidades morfosintácticas para estudiantes sordos: efectos sobre las estrategias de lectura de frases*) y REDiAPPS (*Competencia Lingüística y Discapacidad: recursos digitales para el aprendizaje autónomo de las habilidades morfosintácticas de las personas sordas*) son proyectos de investigación financiados por los ministerios del Gobierno de España competentes en materia de investigación e innovación científicas en las convocatorias de 2014 y 2018, respectivamente.

⁷ La consideración de la lengua española como L2 para los escolares sordos cuenta con un precedente: en Colombia, la Resolución 1515 del año 2000 del Ministerio de Educación Nacional reconoció la lengua de señas colombiana como la primera lengua y el castellano escrito como la segunda (Plaza, 2015).

⁸ Acceso en: https://complydis.usal.es/wp-content/uploads/Las_Aventuras_de_Ana_y_Coco_completo.pdf

3. LAS AVENTURAS DE ANA Y COCO: EN BUSCA DEL CROMO PERDIDO. MATERIALES PARA MEJORAR LAS HABILIDADES LECTORAS

El desarrollo de la comprensión lectora, tanto en una lengua materna como en una lengua extranjera, es un proceso complejo que implica articular capacidades cognitivas, lingüísticas y metacognitivas. Según el Modelo Simple de la Lectura (MSL; *Simple View of Reading*) (Gough y Tunmer, 1996; Hoover y Gough, 1990), en la comprensión del código escrito intervienen dos aspectos: los «específicos de la lectura» y los «no específicos de la lectura». En lo que respecta a estos últimos, comprenden todos los conocimientos lingüísticos necesarios para procesar tanto el código oral como el escrito, ya sean morfológicos, sintácticos, léxico-semánticos o pragmáticos, entre otros. En cuanto a los aspectos específicos de la lectura, cabe destacar la importancia del reconocimiento de las unidades escritas y de la capacidad para identificar su significado, ámbitos en los que desempeña un papel fundamental la competencia metafonológica. Existe evidencia suficiente para asegurar que ambos aspectos tienen un peso importante en la comprensión del texto escrito, tal como establece el informe del National Reading Panel (NICHHD, 2000) y se recoge con detalle en el primer capítulo de este volumen.

Igualmente, el proceso lector y el resto de las destrezas lingüísticas⁹, como actividades de la lengua que son, implican el pleno funcionamiento de la competencia comunicativa del usuario (Council of Europe, 2001). Ello supone que un déficit en algunas de las subcompetencias lingüísticas –*vocabulary range, grammatical accuracy, vocabulary control, phonological control* y *orthographic control* (Council of Europe, 2018)– implica un posible déficit en la competencia lectora. Este planteamiento es compartido por el mencionado MSL y apoyado por el trabajo empírico realizado en español (Alegría, 2006; Jiménez, 2016; Defior, 2014), con mención especial a la investigación realizada en población con sordera, quienes, teniendo dificultades para el acceso a esos procesos específicos de la lectura (metafonología), han demostrado la importancia tanto de estos como de los conocimientos lingüísticos para desarrollar una fuerte competencia lectora (Alegría y Domínguez, 2009; Domínguez, Pérez y Alegría, 2012; González y Domínguez, 2017; López-Higes, Gallego, Martín Aragonese y Melle, 2015; Moreno-Pérez, Saldaña y Rodríguez-Ortiz, 2015; Ugarte, Torres, Landa y Alegría, 2002).

Así pues, si se tiene en cuenta, por un lado, que las personas sordas recurren a la EPC y tienden a no procesar las palabras funcionales; y, por otro

⁹ En la tradición de la enseñanza de lenguas extranjeras se han clasificado las destrezas lingüísticas de dos modos diferentes, en función del criterio seleccionado: según el canal, separando así las destrezas escritas (comprensión lectora y expresión escrita) de las destrezas orales (comprensión auditiva y expresión oral); o según la función del individuo, distinguiendo las destrezas de comprensión (comprensiones lectora y auditiva) de las de expresión (expresiones escrita y oral). A estas cuatro destrezas se las ha denominado «primarias», dado que se consideran «secundarias» la interacción y la mediación (*cfr.* Council of Europe, 2001).

lado, que el hábito lector, por sí mismo, incluso intenso y prolongado, no ayuda a la adquisición consistente de habilidades morfosintácticas (Domínguez, Carrillo, Pérez y Alegría, 2014; González, Naranjo, Ayala y Rojas, 2009); resulta necesario elaborar un recurso educativo que trabaje explícitamente estos contenidos lingüísticos. Este recurso recibió como título *Las aventuras de Ana y Coco: en busca del cromó perdido*, y los detalles de su diseño se recogen a continuación.

3.1. NIVEL Y CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

En la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, los «niveles de dominio» (Council of Europe, 2001; 2018) permiten secuenciar todos los contenidos lingüísticos que deben aprender los estudiantes, de modo que sea posible identificar qué *input* es adecuado y accesible a cada alumno. Existen seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2, en orden creciente) y, en el caso del español, la relación contenidos lingüísticos-nivel de dominio se articula en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) –en adelante, *PCIC*–. Sin embargo, los escolares sordos, a quienes se dirige la obra, no responden a un progreso de aprendizaje prototípico gracias al cual podamos determinar su nivel, dado que existe un desequilibrio entre sus subcompetencias lingüísticas: por ejemplo, su dominio en el ámbito léxico-semántico es muy superior al que exhiben en el plano morfosintáctico¹⁰. Por este motivo, se decidió nivelar la obra con base en los contenidos primordiales que se abordarían en ella y no al revés, como es habitual en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras.

Para seleccionar los contenidos lingüísticos (Tabla 1), en primer lugar, se estudiaron las *Pruebas de evaluación analítica de la lengua escrita* (Domínguez, Alegría, Carrillo y Soriano, 2011) –en adelante, batería *PEALE*–, lo cual condujo a la identificación de tres campos nocionales cuyas palabras funcionales eran complicadas de detectar y comprender por parte de las personas sordas: la ubicación, la temporalidad y la cantidad. Posteriormente, se elaboró un *pool* nivelado de ítems vinculados a estos tres ámbitos mediante el análisis y cribado del *PCIC*. A continuación, se compararon estos ítems con los que aparecían en la batería *PEALE* y se seleccionaron los más recurrentes, los cuales pertenecen, mayoritariamente, al nivel A2. Finalmente, se añadieron aquellos ítems que correspondían al nivel A2 según el *PCIC* y que, pese a no ser tan frecuentes en la batería *PEALE*, se consideró que podrían favorecer la adquisición de estos campos nocionales.

¹⁰ Aunque también existen ligeros desequilibrios, en un contexto de enseñanza de español como lengua extranjera, los usuarios progresan simultáneamente en todos los componentes de la competencia comunicativa.

Ubicación	Temporalidad	Cantidad
<i>Dónde</i>	<i>Cuándo</i>	<i>Cuánto/a/os/as</i>
<i>Abí, aquí, allí; cerca (de), lejos (de); debajo (de), encima (de); dentro (de), fuera (de); delante (de), detrás (de).</i>	<i>Cuando; ahora; antes (de), después (de); hoy, mañana, ayer; nunca, siempre, a veces; pronto, tarde.</i>	<i>Muy, mucho, poco, bastante; también, tampoco.</i>
<i>Este/esta/estos/estas; ese/esa/esos/esas; aquel/aquella/aquellos/aquellas.</i>		
		<i>Más (que), menos (que).</i>

Tabla 1. *Unidades funcionales trabajadas explícitamente en el material.*

3.2. BASES METODOLÓGICAS

Las aventuras de Ana y Coco: en busca del cromó perdido adapta el enfoque nociofuncional de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras al contexto de aprendizaje que nos ocupa. Es un material eminentemente pragmático, ya que se entiende que una lengua se aprende si se hacen cosas con esa lengua, o lo que es lo mismo, el aprendizaje es más eficaz cuando sirve para satisfacer funciones comunicativas (describir, situar, interpretar, relacionar, preguntar, etc.). Además, dado el público meta y el contexto en el que van a ser empleados, estas funciones comunicativas se ven completadas con otras de tipo psicomotriz (dibujar, recortar, colorear, etc.) y de interacción física (ubicar en el aula, seleccionar e identificar objetos del entorno, etc.). Igualmente, se ha concebido teniendo en cuenta el impacto de los procesos afectivos en el aprendizaje de una lengua, puesto que este es más efectivo cuando el alumno se implica en él, de ahí que exista una ambientación general para todo el material, mediante una historia que progresa paulatinamente, y un gran número de actividades de contenido lúdico (véase apartado 3.3.).

En cuanto a los criterios que se han tenido en cuenta para elaborar el material, cabe destacar que este recurso educativo mantiene una estructura uniforme a lo largo de sus casi doscientas páginas, lo que ofrece al discente un entorno conocido para el aprendizaje. Todas las unidades comienzan con un texto que contiene el *input* necesario para contextualizar los contenidos y continúan con una actividad de lectura de tipo *skimming* (Acquaroni, 2004). Posteriormente, se incluye un apartado con una breve explicación visual de los contenidos morfosintácticos de la unidad (Figura 1) y, finalmente, se resuelven diversas actividades ordenadas progresivamente según su dificultad.



Figura 1. Explicaciones gramaticales. Fuente: Domínguez et alii, 2019, p. 33¹¹.

Asimismo, es necesario enfatizar que se han tratado las unidades simples y complejas como una sola noción, en aras de simplificar conceptualmente los contenidos lingüísticos (Figura 2). Como puede observarse en el ejemplo, prevalece el procesamiento semántico al formal, dado que no interesa, realmente, si *después* exige la preposición *de* cuando introduce un infinitivo, sino que *después de*, *antes de*, *pronto* o *cundo* significan aspectos temporales distintos.

Por último, las imágenes constituyen un elemento central del material, dado que se fomenta el apoyo visual como una estrategia de aprendizaje (Figura 3). En esta actividad, perteneciente a una unidad dedicada a la cantidad, los estudiantes deben completar esas oraciones con *muchos*, *muchas*, *pocos*, *pocas* y *bastantes*. Dado que la expresión de la cantidad siempre es relativa, ya que depende del total al que se refiere el hablante, en este ejercicio es imprescindible volver continuamente al dibujo para identificar el número de personas que cumple cada condición y valorar qué supone ese número respecto al total.

¹¹ Disponible en <https://complydis.usal.es/materiales/>

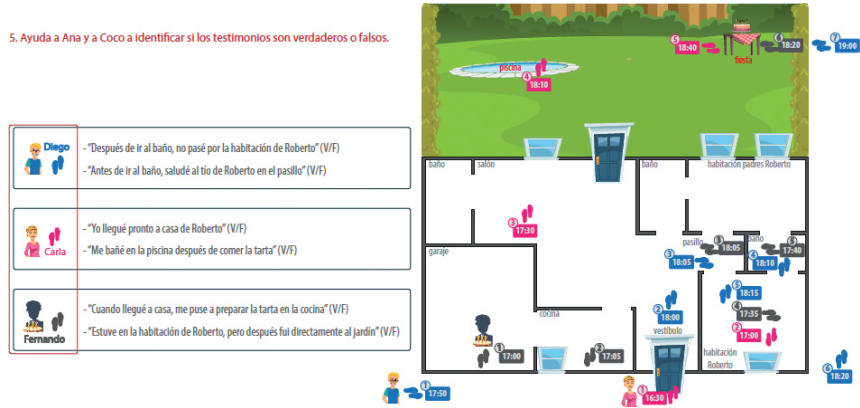


Figura 2. Tratamiento de las unidades funcionales simples y complejas.
Fuente: Domínguez et alii, 2019, p. 105.

10. Esta es una imagen de la fiesta de cumpleaños de Roberto. Fíjate en el dibujo y contesta a las preguntas.
No olvides utilizar muchos, muchas, pocos, pocas y bastantes.

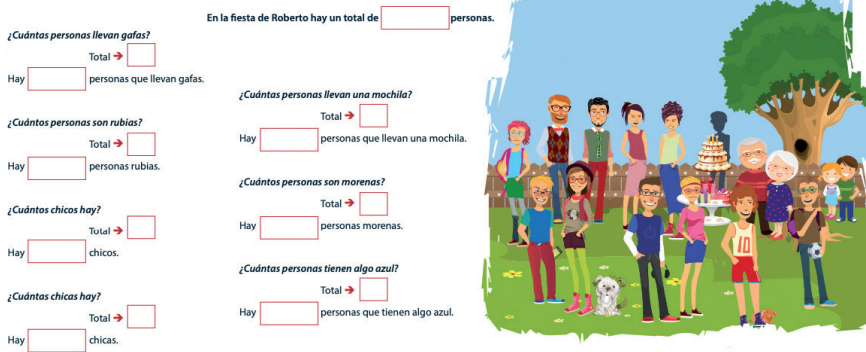


Figura 3. El apoyo visual como estrategia de aprendizaje.
Fuente: Domínguez et alii, 2019, p. 122.

3.3. ESTRUCTURA DEL MATERIAL

Las aventuras de Ana y Coco: en busca del cromo perdido combina las virtudes que ofrecen los materiales narratológicos-progresivos con las de los modulares. Con el propósito de despertar el interés de los discentes por este recurso, el libro cuenta una historia de una detective adolescente, Ana, que, junto a su inseparable perro, Coco, desentraña los misterios que ocurren en su barrio y en su colegio; en este caso, la desaparición de un valioso cromo en circunstancias sospechosas. Esta contextualización favorece que las actividades que han de resolver los estudiantes se refieran siempre a los mismos personajes y, a su vez, que el sucesivo avance por el material

implique aproximarse a la resolución del caso. Del mismo modo, el material es modular, esto es, susceptible de ser aplicado en el orden que se prefiera, dado que la información que se encuentra en cada unidad para resolver el caso no invalida, adelanta o destripa lo que se halla en las demás. Así pues, el docente puede respetar el orden propuesto o alterarlo, incluso es posible seleccionar fragmentos del material en vez de implementarlo en su totalidad.

El núcleo del material lo constituyen tres módulos (pp. 19-139), cada uno de los cuales se dedica a un campo nocional: ubicación, temporalidad y cantidad (Figura 4). Estos módulos se componen de dos unidades didácticas más una de repaso, la cual contiene exclusivamente actividades en las que aparecen todas las nociones funcionales del módulo. Por su parte, el misterio del cromó perdido se resuelve en una última sección (pp. 187-189), de modo que hay un total de diez unidades. Además, se incluye una guía didáctica (pp. 140-186) que incluye el solucionario, los materiales recortables necesarios para las actividades y recomendaciones y sugerencias para el profesorado. Finalmente, con el objeto de facilitar el seguimiento temático, se incluye una introducción y un resumen de la historia (pp. 15-18 y 190-192).

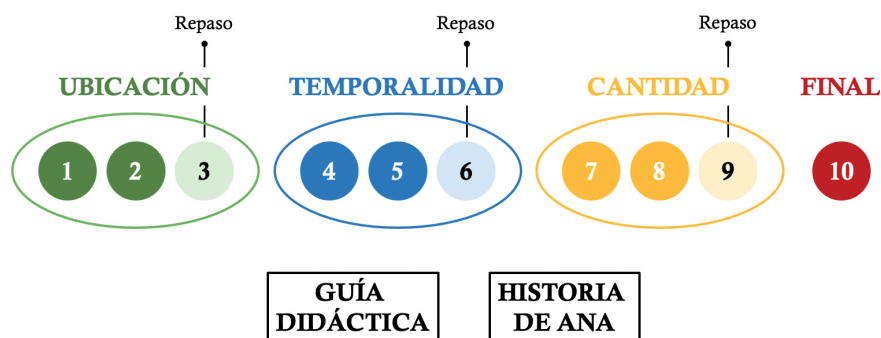


Figura 4. Macroestructura del material. Fuente: elaboración propia.

En lo que concierne a la microestructura del recurso, como se mencionó anteriormente, hay un claro intento por ofrecer un entorno reconocible y predecible, con el propósito de que el estudiante esté familiarizado con la tipología de actividades, las instrucciones, los objetivos que ha de satisfacer y el modo en el que se presenta la información. Del mismo modo, las seis unidades principales respetan un mismo esquema, abundando así en la modularidad del material.

Existe, por su parte, gran variedad de actividades, desde algunas más estructuralistas, como completar oraciones, relacionar preguntas y respuestas o seleccionar la opción correcta; a otras más participativas, como ejercicios de expresión oral y escrita o de interacción con el entorno físico. Igualmente, se fomenta el componente lúdico en el aprendizaje de lenguas a través

de varios juegos de mesa, como el bingo, el quién es quién o el juego de la oca (Figura 5).

9. Seguro que conoces el juego del bingo. Esta vez, el profesor ha creado bolas/tarjetas con frases diferentes y cartones con diferentes dibujos. El profesor te enseñará las bolas/tarjetas y tú debes relacionarlas con los dibujos de tu cartón. Cantará bingo quien complete antes el cartón.

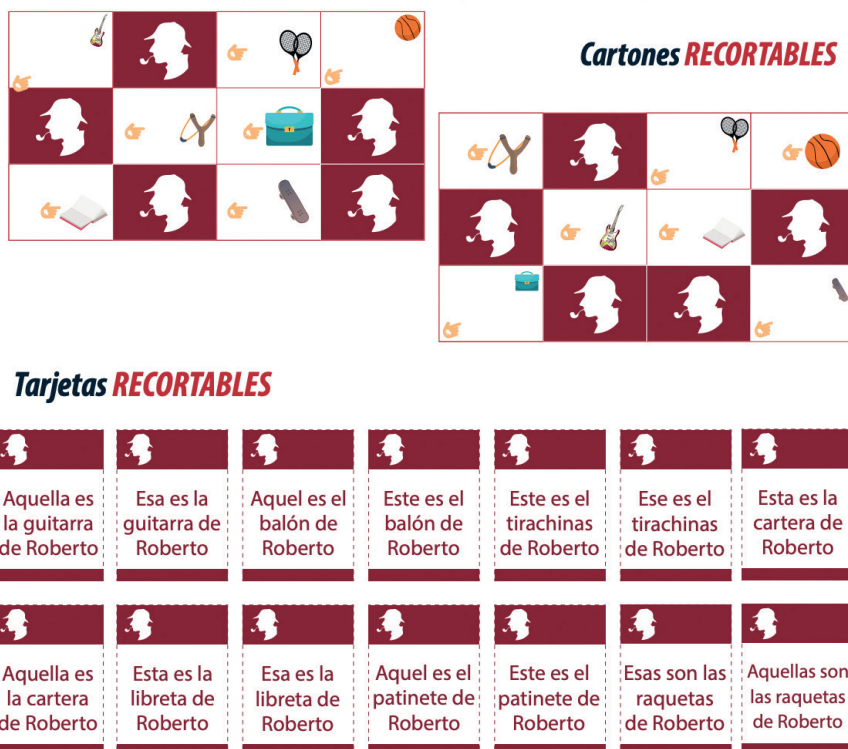


Figura 5. Juego para trabajar las nociones funcionales de la ubicación.
 Fuente: Domínguez et alii, 2019, pp. 76-77.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES (EN PROSPECCIÓN)

Hasta la fecha, se ha llevado a cabo una única¹² experimentación del material *Las aventuras de Ana y Coco: en busca del cromó perdido* con miembros del colectivo sordo. Los participantes en esta fueron trece alumnos (media de edad = 9.08; rango de 7 a 11 años), con diferente pérdida auditiva (severa, moderada y grave) y distintos apoyos a la audición (8 implantes

¹² Las razones de la escasez de muestras y de experimentación del material creado son de sobra conocidas: restricciones de movilidad, de presencialidad y de posibilidades de llevar a cabo investigaciones de campo, motivadas todas por la actual situación de pandemia debido al COVID-19, cuyo fin deseamos fervientemente.

cocleares y 5 métodos convencionales, como el audífono), de Educación Primaria. La aplicación del material se llevó a cabo en un contexto de sesiones semanales de apoyo escolar para la adquisición de habilidades de lectura, siempre fuera del aula convencional y en agrupaciones de un máximo de tres alumnos, también en parejas eventualmente o de manera individual en algunos casos. Estas sesiones se realizaron preferentemente en lengua oral, si bien algunos alumnos necesitaron de apoyo en Lengua de Signos Española para el correcto desarrollo de la misma.

Los resultados de este estudio (Hernández, González y Domínguez, 2020), que se realizó siguiendo un diseño *pretest-postest*, permitieron comprobar que la aplicación de este material tuvo repercusiones positivas, especialmente la mejora del nivel de los alumnos en cuanto al desarrollo de las principales habilidades lingüísticas (Figura 6), evaluadas mediante algunas de las pruebas de la batería PEALE (Domínguez *et alii*, 2013): sintaxis (*pretest*: 6.13 puntos, *postest*: 13.77 puntos), vocabulario (*pretest*: 4.5 puntos, *postest*: 9.15 puntos) y morfología (*pretest*: 15.96 puntos, *postest*: 18.1 puntos). La significatividad de esta mejora se hizo patente, a través del análisis estadístico, en el caso de la sintaxis ($p < .001$) y el vocabulario ($p < .005$), demostrando que la implementación de este nuevo material verdaderamente influyó en el desempeño de los alumnos en estas habilidades, tal como muestra la diferencia de las puntuaciones obtenidas por los alumnos en la evaluación previa y posterior (respectivamente, 7.64 y 4,65 puntos). En el caso de la morfo-sintaxis, aunque esta mejora también puede observarse en las puntuaciones, las diferencia entre ambas medidas (2.64 puntos) no fue tan amplia como se esperaba y, por tanto, resultó no significativa, seguramente debido al escaso tiempo de aplicación del programa (inferior a un curso académico).

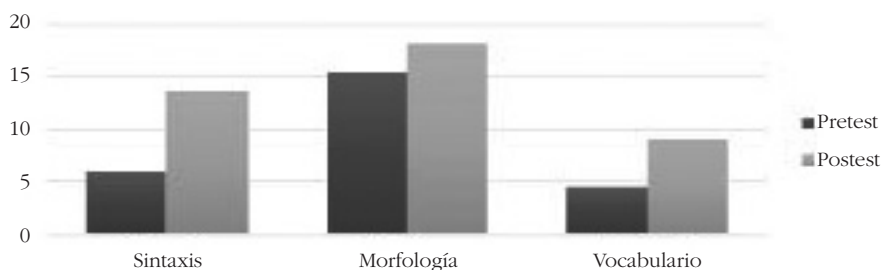


Figura 6. Puntuación media de los evaluados en habilidades lingüísticas (vocabulario, morfología y sintaxis) con pruebas de la batería PEALE.

Fuente¹³: Hernández et alii, 2020.

¹³ Los gráficos incorporados en este documento son una adaptación de los publicados en Hernández, González y Domínguez, 2020, a fin de clarificar los resultados que se presentan como resultado de la única experimentación hasta el momento con el material *Las aventuras de Ana y Coco: en busca del cromó perdido*.

Además de lo anterior, los datos obtenidos (Figura 7) permitieron observar cierta disminución en el uso de la EPC (prueba DEPC –detección de la Estrategia de Palabra Clave– de la batería PEALE) en la lectura de los participantes (*pretest*: 7.87 puntos, *postest*: 10.74 puntos), entendiendo que un aumento de la puntuación revela el uso de todas las palabras que componen los ítems de la prueba, especialmente de aquellas palabras funcionales que desaparecen si se utiliza esta EPC. Sin embargo, seguramente también debido al escaso tiempo de aplicación del programa, esta mejora no resulta estadísticamente significativa (diferencia de 2.87 puntos); es decir, no es suficiente para afirmar que los alumnos que han trabajado con este programa hayan prescindido de utilizar la EPC durante su lectura. A pesar de ello, gracias a la mejora de sus puntuaciones podemos comprobar que han emprendido esa evolución, procesando más y mejor las palabras funcionales tras haber sido expuestos a un material que trabaja específicamente la morfosintaxis (Domínguez *et alii*, 2012, 2016). Se plantearán posteriores investigaciones para comprobar si, aumentando el número de participantes y el período de intervención, se consiguen resultados significativos.

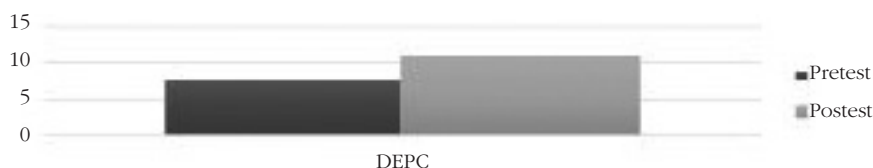


Figura 7. Puntuación media de los evaluados con la prueba DEPC de la batería PEALE. Fuente: Hernández et alii, 2020.

No obstante, se ha podido comprobar que la aplicación del material *Las aventuras de Ana y Coco: en busca del cromó perdido* ha repercutido positivamente en el nivel lector de los estudiantes escolares de Educación Primaria, quienes han mostrado mejoría en las medidas de lectura utilizadas (Figura 8): por una parte, el reconocimiento de palabras escritas, evaluado a través de PIPE (Domínguez, Alegría, Carrillo y González, 2016), donde los participantes han mostrado una diferencia de 7,54 puntos (prueba PIPE; *pretest*: 28.23 puntos, *postest*: 35.77 puntos) entre ambos momentos de evaluación; y, por otra parte, el nivel lector, medido con TECLE (*Test colectivo de eficacia lectora*; Marín y Carrillo, 1999), con una distancia de 2,28 puntos (*pretest*: 15.87 puntos, *postest*: 18.15 puntos).

Aunque esta diferencia de puntuaciones ha resultado ser significativa solo en una de las pruebas (PIPE; $p < .005$), el hecho de que la puntuación postest en ambos casos sea superior en la evaluación postest demuestra varios supuestos iniciales. Primero, que el trabajo específico de habilidades lingüísticas repercute positivamente en la capacidad lectora de los alumnos, tanto a nivel de palabras como de oraciones. Segundo, que una disminución en el uso de la EPC supone un aumento en la eficacia de los alumnos

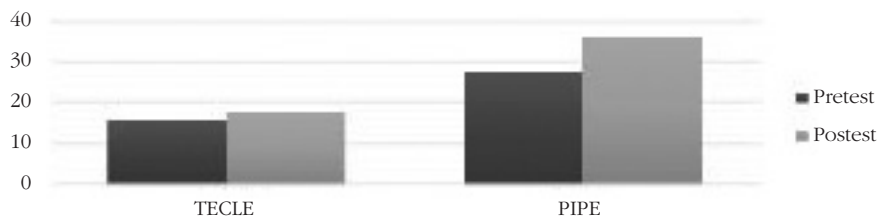


Figura 8. Puntuación media de los evaluados en competencia lectora a nivel palabra y frase (pruebas PIPE y TECLE, respectivamente). Fuente: Hernández et alii, 2020.

durante la lectura y, seguramente, también en los niveles de comprensión lectora (la resolución de los ítems de la prueba TECLE implica cierto nivel de comprensión de oraciones escritas). Y, por último, que los alumnos sordos con los que se ha llevado a cabo la intervención han respondido positivamente a la aplicación del material diseñado, aunque se muestre necesario continuar con su uso en la intervención y ampliar las cuestiones de aplicación mencionadas (número de participantes, duración de la aplicación, número de sesiones semanales, etc.) para comprobar el verdadero alcance de *Las aventuras de Ana y Coco: en busca del cromó perdido*.

A tenor de todo lo anterior, y a pesar de que se trata de su única utilización hasta el momento, los resultados obtenidos y su posterior análisis han permitido mostrar las potencialidades del material creado a partir de la hipótesis de aplicación de la metodología para la enseñanza de Español como Lengua Segunda o Extranjera (E/L2 y E/LE) para la mejora del desempeño lector de los escolares con algún tipo de dificultad en el acceso a la lengua escrita, especialmente presentes en el colectivo sordo, a través de la enseñanza explícita de habilidades lingüísticas como la morfología y la sintaxis, que contribuyen a mejorar la estrategia de lectura y, con ello, a que el acceso a la lengua escrita por parte de dichos escolares sea cada vez más completo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acquaroni, R. (2004). La comprensión lectora. En J. Sánchez y I. Santos (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 943-964). Madrid: SGEL.
- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? En J. C. Alderson y A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language. Applied Linguistics and Second Language Study* (pp. 1-27). Londres y Nueva York: Longman.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades -20 años después-. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94. <https://doi.org/10.1174/021037006775380957>
- Alegría, J. y Domínguez, A. B. (2009). Los alumnos sordos y el aprendizaje de la lectura. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 3(1), 95-111.

- Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 1, 63-93.
- Augusto, J. M., Adrián, J. A., Alegría, J. y Martínez, R. (2002). Dificultades lectoras en niños con sordera. *Psicothema*, 14(4), 746-753.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Nueva York: Pearson Education, Second Edition.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Language Policy Division.
- De Beaugrande, R. (1984): Reading skills for foreign languages: A processing approach. En A. K. Pugh and J. M. Ulijn (Eds.), *Reading for professional purposes. Studies and practices in native and foreign languages* (pp. 4-27). Londres: Heinemann/Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, 20(0), 25-44.
- Del Valle, G., Acosta, V. M. y Ramírez, R. M. (2018). La producción gramatical en el discurso narrativo de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 51(98), 264-284. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342018000300264>
- Domínguez, A. B., Alegría, J., Carrillo, M. y González, V. (2016). *PIPE. Pruebas de identificación de palabras escritas*. Universidad de Salamanca.
- Domínguez, A. B., Alegría, J., Carrillo, M., Soriano, J. (2011): *PEALE. Pruebas de evaluación analítica de lengua escrita*. Universidad de Salamanca. Número de asiento registral: 00/2013/4607.
- Domínguez, A. B., Carrillo, M. S., Pérez, M. M. y Alegría, J. (2014). Analysis of reading strategies in deaf adults as a function of their language and meta-phonological skills. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 1439-1456. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.03.039>
- Domínguez, A. B., Carrillo, M. S., González, V. y Alegría, J. (2016). How Do Deaf Children With and Without Cochlear Implants Manage to Read Sentences: The Key Word Strategy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(3), 280-292. <https://doi.org/10.1093/deafed/enw026>
- Domínguez, A. B., Pérez, I., y Alegría, J. (2012). Reading in deaf students: The role of the cochlear implant. *Infancia y Aprendizaje*, 35(3), 327-341. <https://doi.org/10.1174/021037012802238993>
- Domínguez, M. N., Domínguez, A. B., Fernández, C., González, Y., González, V., Herreros, M., Izquierdo, V. y Rubio, R. (2019). *Las aventuras de Ana y Coco: en busca del cromó perdido. Materiales para mejorar las habilidades lectoras*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Domínguez, P. (2008). *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Breve curso para profesores en formación*. Monográficos MarcoELE, 6.
- González, J. E. J., Naranjo, F., Juan, I. O., Ayala, M. A. M. y Rojas, E. (2009). ¿Pueden tener dificultades con la ortografía los niños que leen bien? *Revista española de pedagogía*, 67(242), 45-60.
- González, V., y Domínguez, A. B. (2017). ¿El uso de implantes cocleares determina las estrategias lectoras de los estudiantes sordos? *International Journal of*

- Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 4(1), 119-128. <http://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1034>
- Gough, P. B. y Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), pp. 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hernández, L., González, V., Domínguez, A. B. (2020). Enseñanza de habilidades morfosintácticas para la mejora de la lectura. En A. Díez Mediavilla y R. Gutiérrez Fresneda (Coords.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 134-149). Barcelona: Octaedro.
- Hoover, W. A. y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. <http://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. En Pride, J.B. y Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jiménez, J. E. (2016). Modelo de respuesta a la intervención: un nuevo enfoque en la identificación de las dificultades de aprendizaje. *Psicología y educación: Presente y futuro*, 64-74.
- Leonard, L. (2014). *Children with specific language impairment*. Cambridge: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9152.001.0001>
- López-Higes, R., Gallego, C., Martín-Aragoneses, M. T., y Melle, N. (2015). Morpho-syntactic reading comprehension in children with early and late cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(2), 136-146. <https://doi.org/10.1093/deafed/env004>
- Moreno-Pérez, F. J., Saldaña, D. y Rodríguez-Ortiz, I. R. (2015). Reading Efficiency of Deaf and Hearing People in Spanish. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(4), 374-384. <https://doi.org/10.1093/deafed/env030>
- NICHD. National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (nih Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Núñez, M. P. y Rodríguez, B. (2017). La comprensión lectora en ELE. Análisis de manuales de B1 con base en su tipología textual. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 6, 31-54. <https://doi.org/10.17345/rile6.31-54>
- Ortiz, C. (2008). Comprensión lectora y expresión escrita en los manuales de ELE. En I. Olza, M. Casado y R. González (Eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)* (pp. 611-623). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Plaza, L. M. (2015). Lectura y comprensión de textos escritos en castellano por estudiantes sordos de educación básica y media. *Enunciación*, 20(1), 39-55. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.1.a03>
- Rodrigo, V. (2019). Comprensión lectora. En J. Muñoz-Bassols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 153-167). Oxford/NY: Routledge. <http://doi.org/10.4312/vh.27.1.274-280>
- Rodríguez, B. y Núñez, M. P. (2017). La comprensión lectora en ELE. Análisis de las principales estrategias y actividades usadas en algunos manuales de B1. *Revista Educativa Hekademos*, 23, 74-84.

- Salazar García, V. (1990). La comprensión lectora en la enseñanza comunicativa del ELE. Modelos y actividades. En S. Montesa y A. Garrido (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación* (pp. 157-167). Málaga: ASELE.
- Van Esch, K. (2010). La comprensión lectora del Español como Lengua Extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje. *Monográficos MarcoELE*, 11, 274-303.