

Routledge Advances in Spanish Language Teaching
Series editor: Javier Muñoz-Basols



La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2

de la teoría a la práctica

Victoria Rodrigo



LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LE/L2

La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica presents state-of-the-art theory and teaching practices for integrating reading skills into the teaching of Spanish. The book bridges a conspicuous gap between research supporting reading as a key component of language acquisition and actual practice by discussing how to implement reading successfully in and out of the classroom.

Written entirely in Spanish, the book focuses on the needs of Spanish language learners with the goal of motivating students to read in the target language and work with diverse types of texts and genres.

Key features include:

- Emphasis on the connections between theory and practice, with specific suggestions for successfully integrating reading into the language curriculum;
- Practical guidance and questionnaires for instruction design and planning;
- Ready-to-use activities and an answer key to help teachers implement this important skill in language teaching;
- Pedagogical considerations to keep in mind for further guidance and reflection at the end of each chapter;
- A wealth of links and digital resources for teaching and practising reading and best practices in Spanish language teaching;
- Bilingual glossary of key terms.

Written in a clear and accessible manner, *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica* is an essential resource for teachers of Spanish at all levels. It is an excellent reference book for language teachers who wish to integrate reading into the teaching of the Spanish language.

Victoria Rodrigo is Professor of Spanish Applied Linguistics at Georgia State University, USA.

Routledge Advances in Spanish Language Teaching

Series Editor: Javier Muñoz-Basols, University of Oxford.

The *Routledge Advances in Spanish Language Teaching* series provides a showcase for the latest research on the teaching and learning of Spanish. It publishes high-quality authored books, research monographs and edited volumes on innovative methods and theories.

The series takes a multiple-perspective approach, with titles focusing on core topics in the areas of applied linguistics, Spanish language and grammar, second language skills, sociolinguistic and cultural aspects of language acquisition and Spanish for academic purposes. Through a discussion of problems, issues and possible solutions, books in the series combine theoretical and practical aspects, which readers can apply in the teaching of the language.

L2 Spanish Pragmatics

From Research to Practice

Edited by Domnita Dumitrescu and Patricia Lorena Andueza

Aprender a aprender en la era digital

Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2

Esperanza Román-Mendoza

La formación de palabras y enseñanza del español como LE/L2

David Serrano-Dolader

For more information about this series please visit: <https://www.routledge.com/languages/series/RASLT>

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LE/L2

de la teoría a la práctica

Victoria Rodrigo

SPANISH LIST ADVISOR
JAVIER MUÑOZ-BASOLS

First published 2019
by Routledge
2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN

and by Routledge
52 Vanderbilt Avenue, New York, NY 10017

Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group, an informa business

© 2019 Victoria Rodrigo

The right of Victoria Rodrigo to be identified as author of this work has been asserted by her in accordance with sections 77 and 78 of the Copyright, Designs and Patents Act 1988.

All rights reserved. No part of this book may be reprinted or reproduced or utilised in any form or by any electronic, mechanical, or other means, now known or hereafter invented, including photocopying and recording, or in any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publishers.

Trademark notice: Product or corporate names may be trademarks or registered trademarks, and are used only for identification and explanation without intent to infringe.

British Library Cataloguing-in-Publication Data

A catalogue record for this book is available from the British Library

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

A catalog record for this book has been requested

ISBN: 978-1-138-65175-3 (hbk)

ISBN: 978-1-138-65177-7 (pbk)

ISBN: 978-1-315-62466-2 (ebk)

Typeset in Bembo
by Apex CoVantage, LLC

Quisiera dedicar este libro a mis estudiantes graduados, pasados, presentes y futuros, porque, en definitiva, ellos han sido los que me han inspirado para escribirlo.



Taylor & Francis

Taylor & Francis Group

<http://taylorandfrancis.com>

ÍNDICE BREVE

<i>Listado de tablas</i>	<i>xvii</i>
<i>Listado de figuras</i>	<i>xix</i>
<i>Listado de actividades</i>	<i>xxi</i>
<i>Agradecimientos</i>	<i>xxiv</i>
Introducción	1
Conceptos preliminares	6
1 El proceso de lectura: fundamentos teóricos	11
2 La mecánica de la lectura. Características del lector eficaz	30
3 El poder de la lectura: la lectura en L2	52
4 Estrategias de lectura: los buenos lectores	69
5 La comprensión lectora: la importancia del léxico	93
6 Tipos de texto y formas de leer: criterios para su selección	114
7 Material auténtico y pedagógico: las lecturas graduadas	133
8 Programas de lectura extensiva: su implementación	155

viii Índice breve

9	Diseño de tareas y actividades: cómo trabajar con un texto	177
10	La lectura a prueba: la evaluación de la comprensión lectora	203
11	Fomentar la lectura: componentes afectivos	223
12	Nuevos hábitos de lectura: lectura digital y recursos en línea	238
	<i>Notas</i>	254
	<i>Bibliografía</i>	256
	<i>Glosario de términos bilingües</i>	280
	<i>Soluciones de las actividades</i>	292
	<i>Índice</i>	300

ÍNDICE

<i>Listado de tablas</i>	<i>xvii</i>
<i>Listado de figuras</i>	<i>xix</i>
<i>Listado de actividades</i>	<i>xxi</i>
<i>Agradecimientos</i>	<i>xxiv</i>
Introducción	1
1 <i>Aprender a leer</i>	1
2 <i>Estructura de los capítulos</i>	2
3 <i>Contenido del libro</i>	3
Conceptos preliminares	6
1 <i>El papel de la lectura en la competencia de una lengua</i>	6
2 <i>Características y correspondencia de los niveles de competencia lectora según ACTFL de Estados Unidos y el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)</i>	8
3 <i>Terminología</i>	10
1 El proceso de lectura: fundamentos teóricos	11
1 <i>La actividad de leer</i>	11
2 <i>El proceso de lectura</i>	12
2.1 <i>Modelo de abajo-arriba o del texto al lector</i>	13
2.2 <i>Modelo de arriba-abajo o del lector al texto</i>	14
2.3 <i>Modelo interactivo de lectura</i>	16

x Índice

3	<i>La teoría de los esquemas cognitivos</i>	17
3.1	Los esquemas lingüísticos	17
3.1.1	Conocimiento del léxico	17
3.1.2	Conocimiento gramatical	18
3.2	Los esquemas formales	19
3.3	Los esquemas de contenido	20
3.3.1	Activación de esquemas	20
3.3.2	Activación de los esquemas “apropiados”	21
3.3.3	La importancia del contexto	22
3.3.4	La importancia de compartir el conocimiento cultural	25
3.3.5	La familiaridad con el tema y la comprensión lectora	26
4	<i>Aplicación de la teoría a la práctica</i>	27
5	<i>Consideraciones pedagógicas: el proceso de lectura</i>	28
2	La mecánica de la lectura. Características del lector eficaz	30
1	<i>La mecánica de la lectura y los estudios de movimiento ocular</i>	31
1.1	Proceso de lectura: el movimiento ocular	32
1.1.1	Sacada y fijación	32
1.1.2	Punto de fijación	34
1.1.3	Área de visión o campo visual	35
1.1.4	Regresiones	36
2	<i>Lectura, cerebro y percepción</i>	36
3	<i>La velocidad lectora. La importancia de leer a un ritmo rápido</i>	39
3.1	Factores que influyen en la velocidad lectora	41
3.2	Actividades que aumentan el ritmo de lectura	43
3.2.1	Lectura en bloques de palabras y ampliación del campo visual	43
3.2.2	Lectura repetida o cronometrada	44
3.2.3	Rastreo de palabras	45
3.2.4	La lectura extensiva	45
4	<i>Características del lector eficaz</i>	47
5	<i>Consideraciones pedagógicas: adquirir velocidad lectora</i>	49
	<i>Anexo 2.1 Calcular la velocidad lectora: palabras por minuto</i>	51
3	El poder de la lectura: la lectura en L2	52
1	<i>El proceso de lectura en L2</i>	52
1.1	El papel de la memoria y la asignación del significado	55
2	<i>El poder de la lectura</i>	56
2.1	Beneficios lingüísticos	57
2.1.1	Competencia en la lengua y comprensión lectora	58
2.1.2	Vocabulario	58
2.1.3	Gramática	58

2.1.4	Ortografía y escritura	59
2.1.5	Fluidez y destrezas orales	59
2.2	Estudios de metaanálisis: lectura extensiva	59
2.3	El argumento sobre la complejidad de la lengua	60
3	<i>El poder de la lectura en el contexto del español como L2</i>	61
4	<i>Generalizaciones de los beneficios de la lectura extensiva</i>	65
5	<i>Consideraciones pedagógicas para el profesor: cómo poner en práctica el poder de la lectura</i>	67
	<i>Anexo 3.1 Cuestionario: el impacto de la lectura en la competencia del español</i>	68
4	Estrategias de lectura: los buenos lectores	69
1	<i>Estrategias de lectura: qué son y para qué sirven</i>	69
1.1	Estrategias metacognitivas	70
1.2	Estrategias cognitivas	70
1.3	Estrategias socioafectivas	70
2	<i>Estrategias que usan los buenos lectores</i>	71
3	<i>Enseñar y practicar las estrategias lectoras</i>	73
4	<i>Estrategias lectoras y etapas de lectura</i>	77
4.1	Estrategias de lectura: antes de leer	77
4.1.1	Establecer el propósito de la lectura	78
4.1.2	Activar el conocimiento previo	78
4.1.3	Anticipar o predecir el texto	79
4.1.4	Planear cómo se va a leer	80
4.1.5	Animar a leer y despertar el interés por el texto	80
4.2	Estrategias de lectura: mientras se lee	82
4.2.1	Predecir y confirmar	82
4.2.2	Trabajar con el vocabulario desconocido	83
4.2.3	Relacionar el conocimiento del mundo con la información del texto e inferir	83
4.2.4	Comprobar que se está comprendiendo	83
4.3	Estrategias de lectura: después de leer	85
5	<i>Consideraciones pedagógicas: estrategias de lectura</i>	90
	<i>Anexo 4.1 Cuestionarios para evaluar el uso de las estrategias lectoras en las tres etapas de la lectura</i>	91
	<i>Anexo 4.2 Estrategias empleadas cuando no se comprende un texto</i>	92
5	La comprensión lectora: la importancia del léxico	93
1	<i>La relación entre léxico y comprensión lectora</i>	93
2	<i>¿Cómo se adquiere el vocabulario en L2?</i>	94
2.1	Adquisición incidental	94
2.2	Instrucción directa	97

3	<i>¿Cuánto vocabulario se necesita para leer un texto auténtico?</i>	98
4	<i>Aprender y enseñar vocabulario a través de la lectura</i>	99
4.1	El uso del contexto y la inferencia del significado	99
4.2	Determinar las palabras clave	103
4.3	Vocabulario y niveles	104
4.4	Actividades de presentación de vocabulario	104
5	<i>Cómo trabajar el vocabulario en un texto</i>	106
6	<i>Cómo y cuándo usar el diccionario. Tipos de diccionarios</i>	108
7	<i>Consideraciones pedagógicas: vocabulario y lectura</i>	110
	<i>Anexo 5.1 Claves morfológicas para dar a los alumnos</i>	111
	<i>Anexo 5.2 Cuestionario. ¿Cómo asignas significado a las palabras desconocidas?</i>	113
6	Tipos de texto y formas de leer: criterios para su selección	114
1	<i>Correspondencia entre tipos de texto, formas de leer y propósito de la lectura</i>	114
2	<i>¿Qué leer? Tipos de texto o tipología textual</i>	115
2.1	Textos literarios y géneros: la literatura en el aula	117
2.2	Textos periodísticos, comerciales y personales	119
3	<i>¿Cómo leer? Modalidades de lectura o formas de leer</i>	120
3.1	Lectura intensiva	121
3.2	Lectura extensiva	122
3.3	Lectura rápida y global	122
3.4	Lectura rápida y selectiva	123
4	<i>Criterios para seleccionar material de lectura</i>	128
4.1	Elementos que hay que considerar para seleccionar un texto	128
4.2	Autoselección del material de lectura	131
5	<i>Consideraciones pedagógicas: seleccionar un texto</i>	131
7	Material auténtico y pedagógico: las lecturas graduadas	133
1	<i>Material auténtico en la clase de español: el concepto de autenticidad</i>	133
2	<i>El material pedagógico en la clase de español: lecturas graduadas y material confeccionado</i>	137
2.1	Tipos de lecturas graduadas y criterios de simplificación	139
2.1.1	La simplificación estructural	140
2.1.2	La simplificación por intuición	140
3	<i>Ventajas y desventajas de las lecturas graduadas</i>	141
3.1	Ventajas de las lecturas graduadas	141
3.2	Las posibles desventajas de las lecturas graduadas	142
4	<i>Pautas para seleccionar lecturas graduadas</i>	143
4.1	Contenido	144

4.2	Lengua	145	
4.3	Formato y diseño	145	
5	<i>Las lecturas graduadas en español</i>	146	
5.1	El problema de los criterios de catalogación y terminología en las lecturas graduadas	149	
6	<i>Consideraciones pedagógicas: textos auténticos y lecturas graduadas</i>	151	
	<i>Anexo 7.1 Lecturas graduadas en español y sus características</i>	151	
8	Programas de lectura extensiva: su implementación		155
1	<i>Características de un programa de lectura extensiva</i>	156	
2	<i>Consideraciones para implementar un programa de lectura extensiva</i>	158	
2.1	El papel del profesor	158	
2.2	El papel del lector	164	
2.3	El papel de la institución y el contexto educativo	165	
2.3.1	La biblioteca	165	
3	<i>Maneras de implementar la lectura extensiva</i>	166	
3.1	Programa de lectura extensiva como complemento al diseño curricular del curso	167	
3.2	Programa de lectura extensiva como curso independiente	167	
3.3	Programa de lectura extensiva como actividad extracurricular	168	
4	<i>Componentes de un programa de lectura extensiva</i>	168	
4.1	Lectura independiente y silenciosa en clase	168	
4.2	Lectura compartida	169	
4.2.1	Cómo practicar la lectura compartida: selección del material	170	
4.2.2	La lectura compartida: cómo leer	171	
4.3	Lectura enfocada	172	
4.4	Círculos literarios	173	
5	<i>Reivindicar el papel de la lectura extensiva en los programas de lengua</i>	174	
6	<i>Consideraciones pedagógicas: implementación de la lectura extensiva</i>	175	
	<i>Anexo 8.1 Cómo estimar la cantidad de material que se puede leer en el tiempo dedicado a la lectura</i>	176	
9	Diseño de tareas y actividades: cómo trabajar con un texto		177
1	<i>Cómo trabajar con un texto. Modelo de trabajo</i>	177	
1.1	Etapas de la lectura: preparando al lector	178	
1.1.1	Actividades para preparar al lector antes de leer	178	
1.1.2	Practicar la etapa de prelectura	179	

1.2	Etapa 2. Sobre la lectura: comprender y mantener el interés	181
1.2.1	Actividades para trabajar un texto	182
1.2.2	Practicar la etapa sobre la lectura	183
1.3	Etapa 3. Después de leer: valorar y participar en el texto	185
1.3.1	Actividades de extensión a partir del texto	185
1.3.2	Practicar la etapa de después de leer	186
2	<i>Trabajar una novela</i>	188
2.1	Actividades para trabajar una historia o novela	189
2.1.1	Construir la historia conforme se lee	189
2.1.2	Mapa de la historia	190
2.1.3	Cuatro puntos cardinales	191
2.1.4	La historia y yo	192
2.1.5	Debate	193
2.1.6	Participar en la novela	193
2.1.7	Valorar la novela	195
3	<i>Guía para el diseño de actividades</i>	195
4	<i>Consideraciones pedagógicas: diseño de actividades</i>	197
Anexo 9.1	<i>Qué hacer y qué no hacer en el diseño de actividades de comprensión lectora</i>	201
10	La lectura a prueba: la evaluación de la comprensión lectora	203
1	<i>La evaluación como herramienta de aprendizaje</i>	203
2	<i>Modelos tradicionales de evaluación y sus formatos</i>	204
2.1	Preguntas abiertas	205
2.2	Preguntas de respuestas alternativas: de sí/no, verdadero/falso	206
2.3	Preguntas de selección múltiple	207
2.4	<i>Cloze test</i>	208
2.5	Otras pruebas de evaluación	211
3	<i>Fiabilidad, validez y viabilidad</i>	211
3.1	Fiabilidad	211
3.2	Validez	212
3.3	Viabilidad	212
4	<i>Formular preguntas de comprensión. Tipos de preguntas</i>	213
4.1	Preguntas de comprensión literal	213
4.2	Preguntas de reinterpretación y de inferencia	214
4.3	Preguntas de opinión	215
4.3.1	Predicción	215
4.3.2	Preguntas personales	216
4.3.3	Preguntas de evaluación o juicio evaluativo	216

5	<i>Diseñar pruebas de comprensión lectora: puntos para pensar</i>	216
5.1	La selección y la extensión del texto	217
5.2	Poder consultar el texto durante las respuestas	217
5.3	Las preguntas en L1 o L2	217
5.4	El tiempo de la prueba	218
5.5	El uso del diccionario	218
5.6	Corrección de respuestas abiertas	218
6	<i>Modelos alternativos de evaluación centrados en el estudiante</i>	219
6.1	Diarios	219
6.2	Registro de lectura	219
6.3	La autoevaluación	220
6.4	Portafolios	220
6.5	Evaluación de los compañeros	220
7	<i>Factores que intervienen en la comprensión lectora</i>	220
8	<i>Consideraciones pedagógicas: diseñar pruebas de comprensión lectora</i>	221
11	Fomentar la lectura: componentes afectivos	223
1	<i>Factores que promueven o interfieren en la lectura</i>	223
2	<i>Fomentar el interés y la motivación por la lectura</i>	224
2.1	Desarrollar una actitud positiva hacia la lectura	225
2.1.1	La importancia de disfrutar de la lectura	227
2.2	Disponer de acceso fácil a un material variado	229
3	<i>Otros factores que fomentan la lectura</i>	229
4	<i>Factores negativos: ansiedad y frustración</i>	231
5	<i>Fomento de la lectura y el desarrollo de la competencia lectora</i>	231
5.1	La lectura desde los niveles iniciales: Serie leamos	232
6	<i>Consideraciones pedagógicas: fomentar el gusto por la lectura</i>	235
	<i>Anexo 11.1 Cuestionario de actitud hacia la lectura y hábito lector en L2</i>	236
12	Nuevos hábitos de lectura: lectura digital y recursos en línea	238
1	<i>La literacidad digital: una nueva forma de leer</i>	238
2	<i>Textos digitales o electrónicos</i>	240
2.1	Características de la lectura digital	240
2.1.1	Ventajas de la lectura digital	241
2.1.2	Desventajas de la lectura digital	242
2.2	Preferencia de formato: quién los usa y cuándo se usan	243
2.3	Lectura digital y la comprensión	243

2.4	Lectura digital y estrategias de lectura	244
2.5	Lectura digital y velocidad lectora	244
2.6	Lectura digital y motivación	245
3	<i>Lectura digital como herramienta de aprendizaje. La Web 3.0 y la enseñanza de lenguas</i>	246
3.1	Tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) y Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	246
3.1.1	El club de lectura como herramienta digital	247
4	<i>Recursos en línea para practicar la lectura</i>	248
4.1.	Las bibliotecas digitales y el material de lectura en línea	248
4.1.1	Lecturas pedagógicas para alumnos de español LE/L2	250
4.1.2	Material de lectura: periódicos y textos informativos	251
4.2	Recursos para profesores	252
5	<i>Consideraciones pedagógicas: recursos digitales</i>	253

<i>Notas</i>	254
<i>Bibliografía</i>	256
<i>Glosario de términos bilingües</i>	280
<i>Soluciones de las actividades</i>	292
<i>Índice</i>	300

TABLAS

Capítulo Introductorio

0.1	Nivel de competencia en la destreza lectora según ACTFL	9
0.2	Nivel de competencia en la destreza lectora según el Marco	9
0.3	Correspondencia de niveles de lectura entre el Marco y ACTFL	10

Capítulo 2

2.1	Factores que inciden en la velocidad lectora	42
2.2	Contraste de las características del lector eficaz e ineficaz	48

Capítulo 3

3.1	Estudios sobre el impacto de la lectura extensiva en el contexto de español LE/L2	61
3.2	Estudios sobre el impacto de la lectura extensiva en el contexto de español como lengua de herencia cultural (HH)	62

Capítulo 4

4.1	Estrategias de lectura del lector eficaz	72
4.2	Activación de los esquemas antes de leer	79
4.3	Estrategias de prelectura → para facilitar la comprensión	81
4.4	Estrategias durante la lectura → para comprender	84
4.5	Preguntas para descubrir la idea principal y comprobar la comprensión	85
4.6	Estrategias después de la lectura → utilizar la información	86

Capítulo 5

5.1	Lo que implica conocer el significado de una palabra	95
5.2	Situaciones en las que el contexto no contribuye a la comprensión	101
5.3	Ejemplos de actividades para trabajar el vocabulario	104

xviii Tablas

5.4	Actividades para presentar vocabulario antes de la lectura	107
5.5	Actividades para practicar vocabulario después de la lectura	107
Anexo 5.1	Claves morfológicas para dar a nuestros alumnos	111
Anexo 5.2	Cuestionario. ¿Cómo asignas significado a las palabras desconocidas?	113

Capítulo 6

6.1	Características de las modalidades de lectura	124
6.2	Modalidad de lectura y promedio de velocidad lectora	125
6.3	Elementos que intervienen en la comprensión de un texto	129
6.4	Características de los textos para el lector inexperto	130

Capítulo 7

7.1	Características de un texto auténtico según distintas perspectivas	135
7.2	Características de contenido en las “buenas” lecturas graduadas a nivel inicial	144
7.3	Rasgos lingüísticos para seleccionar una lectura graduada a nivel inicial	145
7.4	Consideraciones de forma y diseño para seleccionar lecturas graduadas	146
7.5	Editorial, parámetros y criterio, terminología y niveles	149
7.6	Correspondencia de niveles entre criterios y terminologías	150

Capítulo 8

8.1	Las cuatro categorías de los programas de lectura extensiva	157
8.2	El papel del profesor en los programas de lectura extensiva	158
8.3	Hoja de información sobre el programa de lectura extensiva	159
8.4	Pautas para realizar la lectura extensiva	160
8.5	Actividad de lectura extensiva. Presentación de un libro	162
8.6	Hoja de registro de lectura	163
8.7	Relación entre número de páginas leídas y nota	163
8.8	El papel del lector en los programas de lectura extensiva	165
8.9	El papel de la institución en los programas de lectura extensiva	165

Capítulo 9

9.1	Puntos para pensar en el diseño de tareas	196
-----	---	-----

Capítulo 10

10.1	Relación entre tipo de prueba, promedio de comprensión y dificultad del texto	210
------	---	-----

Capítulo 11

11.1	Cuestionario: experiencia lectora y actitud hacia la lectura en L1	226
11.2	Cuestionario: ¿Qué te gusta leer?	227
11.3	Otros factores que fomentan la lectura	230

FIGURAS

Capítulo introductorio

0.1	Interrelación de las destrezas básicas de una lengua	7
-----	--	---

Capítulo 1

1.1	Modelo de abajo-arriba o del texto al lector	14
1.2	Modelo de arriba-abajo o del lector al texto	15
1.3	Modelo interactivo de lectura	16

Capítulo 2

2.1	Visión central y periférica	35
2.2	Círculo virtuoso y círculo vicioso	40
2.3	Lectura oral	42
2.4	Lectura silenciosa	42
2.5	Características del lector eficaz	47

Capítulo 3

3.1	El modelo de lectura para L2	53
3.2	Proceso de asignación del significado	56

Capítulo 4

4.1	Concepto de estrategia y destreza	71
4.2	Pasos para enseñar el uso de estrategias lectoras	75
4.3	Estrategias de prelectura. ¿Qué hacer antes de leer?	78

xx Figuras

4.4	Estrategias durante la lectura. ¿Qué hacer mientras se lee?	82
4.5	Estrategias de después de leer. ¿Se ha comprendido?	85

Capítulo 5

5.1	Relación recíproca entre léxico y lectura	94
5.2	Claves lingüísticas en las que debe fijarse el lector para asignar significado	100

Capítulo 6

6.1	Correspondencia entre modalidad, propósito y tipología textual	115
6.2	Tipo de material para la clase de español como L2	116

Capítulo 7

7.1	Textos pedagógicos	138
7.2	Ventajas de las lecturas graduadas	141
7.3	Pautas para seleccionar lecturas graduadas	144
7.4	Características de las lecturas graduadas en español según tipo de simplificación, audiencia y género	147
7.5	Distribución del número de publicaciones por niveles	147

Capítulo 8

8.1	Modelos de implementación de la lectura extensiva	166
-----	---	-----

Capítulo 9

Los niños estaban solos	180
-------------------------	-----

Capítulo 11

11.1	Factores que intervienen en la motivación para leer	224
11.2	Factores que promueven una actitud positiva hacia la lectura en L2	225
11.3	Elementos que inciden en el disfrute de la lectura según competencia del lector	228
11.4	La importancia de la biblioteca	229
11.5	Progresión del material de lectura desde los niveles iniciales a los avanzados	232

ACTIVIDADES

Capítulo 1 El proceso de lectura

- 1 Identificación de los procesos cognitivos
- 2 Esquemas lingüísticos: conocimiento del léxico
- 3 Esquemas culturales
- 4 La importancia de activar los esquemas
- 5 La importancia de poseer los esquemas
- 6–8 La importancia del contexto
- 9 Correspondencia entre predicción del lector e información del texto
- 10–11 Conocimiento cultural e interpretación
- 12 Familiaridad con el tema
- 13 Inferencia, conocimiento del mundo y lingüístico
- 14 Problemas con los que se puede enfrentar el lector

Capítulo 2 La mecánica de la lectura

- 1 Cómo se lee
- 2–4 Intervención del cerebro en la lectura
- 5–6 La importancia del ritmo de lectura y agrupación de palabras
- 7 Leer en bloques de palabras
- 8 Ritmo de lectura. Rastreo de palabras
- 9 Descubrir la velocidad lectora
- 10 Ritmo de lectura en L1 y L2
- 11 ¿Qué tipo de lector eres?
- 12 Buscar actividades de lectura veloz

Capítulo 4 Estrategias de lectura

- 1 Reflexión sobre el uso de estrategias
- 2 Estrategias antes de leer el texto

xxii Actividades

- 3 Ejemplificación del uso de estrategias
- 4 Diseñar actividad para mostrar el uso de estrategias
- 5 ¿Son tus alumnos lectores estratégicos?
- 6 Estrategias de lecturas en los manuales de español

Capítulo 5 El léxico y la comprensión lectora

- 1–2 El contexto y la inferencia
- 3–4 Selección del léxico y actividades
- 5 Cognados
- 6 Averigua. ¿Qué hacen tus alumnos con las palabras desconocidas?
- 7 y 9 Diseñar actividades de vocabulario
- 8 Revisión de actividades de vocabulario en las lecturas de los manuales
- 10 Diccionarios impresos y electrónicos

Capítulo 6 Tipos de texto y formas de leer: criterios su selección

- 1 Textos y su clasificación
- 2 Pros y contra del uso de literatura
- 3 Pros y contra de los textos periodísticos, personales y realia
- 4 Grado de dificultad de un texto
- 5 Práctica de lectura rápida y global
- 6 Práctica de la lectura rápida y selectiva
- 7 Diferentes maneras de leer un mismo texto
- 8–9 Tipo de texto, propósito y modalidad de lectura
- 10 Criterios de selección de un texto

Capítulo 7 Material auténtico y pedagógico

- 1, 2, 3, 4, 6 Textos auténticos y simplificados
- 5 Simplificación estructural o intuitiva
- 7 Lecturas graduadas. Criterio de nivel y terminología

Capítulo 8 Programa de lectura extensiva

- 1 Factores para seleccionar material de lectura. Identificación del lector con el personaje
- 2–3 Cantidad de lectura y evaluación
- 4 Actividades de lectura para programas de lectura extensiva

Capítulo 9 Diseño de actividades

- 1–7 Actividades de prelectura
- 8–17 Actividades sobre la lectura

- 18–28 Actividades después de la lectura
- 29 Trabajar un artículo de periódico
- 30 Diseño de actividades a nivel de contenido, a nivel de lengua y a nivel personal
- 31 Construyendo la historia
- 32 Mapa de la historia
- 33 Cuatro puntos cardinales
- 34 La historia y yo
- 35 Debate
- 36 Hablando con los personaje
- 37 Qué hubieras hecho tú si . . .
- 38 Entrevista
- 39 Valoración de la novela
- 40 ¿Es necesaria la diversión?
- 41 El acoso escolar
- 42 Planes

Capítulo 10 La evaluación de la comprensión lectora

- 1 Preguntas abiertas
- 2 Preguntas de verdadero/falso
- 3 Preguntas de selección múltiple
- 4 Diseño de preguntas para evaluar un texto
- 5–8 Cloze test
- 9 Otras pruebas de evaluación
- 10–11 Validez
- 12 Preguntas de comprensión literal
- 13 Preguntas de inferencia y reinterpretación
- 14 Preguntas de opinión
- 15 Diseño de preguntas de comprensión
- 16 Criterios para diseñar pruebas de comprensión lectora
- 17 Modelos alternativos de evaluar la comprensión lectora

Capítulo 11 El fomento de la lectura

- 1 Factores que influyen en el deseo de leer
- 2–3 Experiencia lectora y actitud hacia la lectura en L1
- 4 Serie leamos

Capítulo 12 Nuevos hábitos de lectura

- 1 Lectura digital y lectura en papel
- 2 La Web 3 y la lectura
- 3 Diseño de actividad y herramientas digitales
- 4–5 Enlaces y recursos en Internet

AGRADECIMIENTOS

Quiero darles las gracias a todas las personas que, de una forma u otra, han aportado algo para que este libro sea una realidad, pues no hubiera sido posible sin la contribución de todos ellos.

En especial, quisiera mostrar mi sincera gratitud a los colegas que han leído el manuscrito, total o parcialmente, por sus valiosísimos comentarios y sugerencias que, sin duda, han mejorado el libro. En concreto, a Encina Alonso por brindarme incondicionalmente su tiempo, experiencia y comentarios, y por las horas de discusión que hemos tenido y disfrutado. Gracias, Encina. También quiero agradecer a Jenny Hardy por las valiosas y atinadas sugerencias y comentarios que ha hecho de los muchos capítulos que ha revisado. Gracias, Jenny. También debo dar las gracias a mis colegas españoles, Antonio Morales y Loli Morillas, por leer con cariño y empeño el manuscrito y darme una interesante perspectiva desde el otro lado del charco. Gracias, Antonio y Loli. Y como no, a Óscar Moreno, no solo por el apoyo, ánimo y paciencia que ha tenido conmigo durante el proceso de creación de este libro, sino por sus acertados comentarios, revisiones y consejos, que siempre han sido pertinentes e importantes. Gracias, Óscar, tu *input* ha sido muy valioso. Asimismo, quiero agradecer a mis colegas del departamento por hacer de él un lugar agradable para trabajar (ellos saben quiénes son).

Del mismo modo, debo agradecer enormemente la labor de mis estudiantes. En especial a Ashleigh Cox, que ha trabajado conmigo durante todo el proceso del manuscrito y que me ha ayudado enormemente en todo lo pertinente al formato, bibliografía, figuras, y cualquier otra tarea que hiciera falta. Siempre he podido contar con ella. Su trabajo ha sido excelente, lo que me ha permitido poder dedicarle más tiempo a otros aspectos del libro. Igualmente, quiero agradecer a William Lake que en algún momento me ha ayudado en cuestiones de formato y bibliografía, a Beatriz Morales y Gisabel Leonardo por ayudarme inicialmente con las figuras, a Vanesa Alonso por contactar con las editoriales y comprobar datos, a Elisa Gironzetti

por aconsejarme cuando se lo he pedido y a la editorial Cambridge y Sgel por haber facilitado los derechos para reproducir el material que necesitaba. Gracias a todos.

Por último, pero no menos importante, quiero agradecer a Routledge y en especial a mi editor, Javier Muñoz-Basols, por la oportunidad que me ha brindado al creer en mi proyecto, por sus atinadas sugerencias y por el tiempo que una vez pasamos en Skype revisando el manuscrito. Gracias, Javier. También tengo palabras de agradecimiento para los revisores externos, por sus valiosos y acertados comentarios. Y por supuesto, a Stephen Krashen y a la memoria de David Eskey, que fueron los que me mostraron el valor y el poder de la lectura.

Termino dándoles las gracias a mi marido Óscar y a mis hijos, Sebastián y Andrea, por dejarme el tiempo necesario para poder concluir este proyecto, por animarme siempre a continuar, y por comprenderme y aguantarme en los momentos difíciles.



Taylor & Francis

Taylor & Francis Group

<http://taylorandfrancis.com>

INTRODUCCIÓN

1 Aprender a leer

La investigación ha demostrado de manera categórica que la lectura, en especial la lectura extensiva (leer abundantemente, para entender el contenido, y por placer) es una poderosa herramienta de aprendizaje en la adquisición de una lengua. Sin embargo, a pesar de que los expertos recomiendan leer como práctica habitual, la realidad es que esta destreza no se lleva a cabo en el aula. Dicha desconexión entre lo que se aconseja (teoría) y lo que sucede en el aula (práctica) se puede solventar si el profesor de español como lengua extranjera o segunda (LE/L2) es consciente de los beneficios que aporta la lectura y si se forma para saber enseñar esta destreza de manera eficaz. Como investigadora, docente en cursos de postgrado y formadora de profesores, he corroborado que incluso aquellos que conocen los beneficios de la lectura albergan dudas sobre cómo implementarla. Es por esta razón que los profesores de español LE/L2 necesitan el apoyo y entrenamiento que los expertos en el campo puedan brindarles.

La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica responde a esta necesidad en el campo del español LE/L2, un tema que hasta la fecha no se ha abordado de manera extensa relacionando el aprendizaje de la lengua con las prácticas lectoras. En este libro, se integran de manera coherente los componentes clave en el tratamiento de la lectura, a saber: 1) familiarizarse con los fundamentos teóricos; 2) explicar las consideraciones pedagógicas que se derivan de la teoría; y 3) trasladarlas a la práctica. Por lo tanto, esta obra está escrita y pensada para dar respuesta a las necesidades concretas del docente. Más específicamente, su propósito consiste en que el lector llegue a adquirir un entendimiento claro y bien formado de *qué* hay que hacer, *cómo* se deber hacer y, más importante aún, *por qué* es necesario hacerlo. Algunos de estos contenidos se centran en torno al proceso de lectura, los factores lingüísticos, sociales, afectivos y cognitivos que intervienen

2 Introducción

en la asignación del significado, la importancia del vocabulario y las estrategias de lectura, las diferentes maneras de leer o prácticas lectoras con especial atención a los beneficios y a la necesidad de practicar la lectura extensiva, los diferentes tipos de texto y sus objetivos comunicativos, los criterios para seleccionar los textos, trabajarlos y evaluarlos, sin dejar de lado cómo fomentar la lectura y cómo integrar y comprender los nuevos hábitos de lectura fruto de la era digital de hoy en día.

Por lo tanto, uno de los principales objetivos de este libro es servir de herramienta pedagógica sobre la destreza lectora mediante explicaciones claras, concisas y prácticas de los componentes que intervienen en el proceso de lectura, su funcionamiento y cómo abordarlos en el aula para ayudar al profesor de L2. El libro será de utilidad para profesionales y profesores de español LE/L2, formadores de profesores, estudiantes de posgrado y cualquier persona interesada en descubrir diferentes maneras eficaces de incentivar la lectura, partiendo de la teoría y poniéndola en práctica en el aula. Además, todos los conceptos que se tratan en el libro son trasladables a la enseñanza de la lectura de la lengua materna (L1) por lo que el libro también podrá ser de interés para este tipo de público.

2 Estructura de los capítulos

La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica contiene 12 capítulos. Cada uno incluye los siguientes apartados:

<i>Apartados del capítulo</i>	<i>Descripción y función</i>
<i>Objetivos del capítulo</i>	Resumen de los temas e ideas principales que se van a abordar.
<i>Reflexiona</i>	Preguntas de reflexión para entrar en materia y hacer reflexionar al lector sobre su experiencia y punto de vista. Estas preguntas persiguen el objetivo de activar los esquemas cognitivos (<i>schemata</i>), o conocimiento previo, que pueda tener el lector sobre el tema en cuestión.
<i>Presentación del tema</i>	Se exponen y discuten las ideas, conceptos e investigaciones pertinentes para cada capítulo. Se presenta la esencia de los contenidos que el profesor de español LE/L2 debe conocer en relación con el tratamiento de la lectura en el aula. A la presentación teórica de los contenidos referentes al tema, le sigue la aplicación práctica que se puede llevar al aula para llegar a ser profesores más eficaces y con un mayor impacto sobre el alumno. A lo largo del capítulo, se encuentra la sección <i>Recuerda</i> , en la que se resaltan los aspectos más sobresalientes. El número de <i>Recuerda</i> varía en función del capítulo.
<i>Actividades</i>	Tareas que sirven de aplicación práctica de lo leído; también ofrecen la oportunidad al lector de expresar su opinión sobre un tema concreto. Las actividades se van intercalando y varían conforme se presentan los temas tratados.

<i>Consideraciones pedagógicas</i>	Sección al final del capítulo que aporta de manera esquemática algunas consideraciones pedagógicas y prácticas que se desprenden del tema que se acaba de abordar.
<i>Preguntas y discusión</i>	Se invita al lector a revisar si sus creencias iniciales han cambiado y el porqué de ese cambio. También se discute el contenido del capítulo. El propósito de esta sección es que el lector sea crítico y que contraste opiniones.
<i>Lecturas de interés</i>	Se mencionan lecturas que pueden ser de interés para el lector que quiera profundizar más sobre la materia en cuestión o en aspectos relacionados pero que no se desarrollan en el capítulo (p. ej., la lectura en el contexto bilingüe).

3 Contenido del libro

El libro comienza con un capítulo introductorio denominado, *Conceptos preliminares*, en el que se explica el papel que desempeña la lectura en la adquisición de una lengua y se hace referencia a los diferentes niveles de competencia lectora según el *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)* (Estados Unidos) y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*.

El capítulo 1, *El proceso de lectura: fundamentos teóricos*, proporciona una explicación de lo que significa “leer” y presenta los principios generales que intervienen en el proceso de lectura y asignación del significado. Se analiza, desde un punto de vista práctico, el modelo de abajo-arriba y modelo de arriba-abajo, poniendo especial atención en la teoría de los esquemas cognitivos y en el modelo interactivo de lectura. Se explican los esquemas lingüísticos, formales y de contenido relevantes para comprender un texto y, a través de ejemplos, se comprueba que poseerlos y activarlos es crucial para asignar el significado.

El capítulo 2, *La mecánica de la lectura. Características del lector eficaz*, se centra en la lectura desde el punto de vista fisiológico y de los estudios de movimiento ocular, enfatizando la importancia de practicar una lectura rápida y fluida. Se presentan actividades que ilustran las prácticas lectoras del lector eficaz y del lector ineficaz. Se proporcionan ejemplos para que el alumno pueda mejorar la velocidad lectora y se detallan las características del buen y mal lector.

El capítulo 3, *El poder de la lectura: la lectura en L2*, comienza presentando las características propias de la lectura en el contexto de LE/L2 para exponer después datos empíricos que corroboran que la lectura, cuando se entiende, se practica asiduamente y se realiza prestando atención al contenido, permite adquirir la lengua y la alfabetización (*literacy*) tanto de la L1 como de la L2. Se presenta brevemente la hipótesis del *input* y la hipótesis de la lectura como punto de inicio para establecer por qué la lectura es una destreza crucial para la adquisición de una lengua. También se revisan estudios que confirman los beneficios lingüísticos y cognitivos de la lectura en general y en el campo del español en particular. Por último, se presenta un cuestionario para medir el impacto de la lectura desde la percepción del lector.

4 Introducción

El capítulo 4, *Estrategias de lectura: los buenos lectores*, presenta el concepto de estrategia aplicado a la lectura, el valor que tiene en la comprensión y los tipos de estrategias para abordarla. Seguidamente, se describen las estrategias propias en cada una de las etapas lectoras (antes de leer, durante la lectura y después de leer) y se proporcionan consejos prácticos de qué hacer para llevar a la práctica las estrategias mencionadas. Por último, se trabaja un cuestionario que el profesor puede utilizar con sus alumnos para averiguar si estos son lectores estratégicos o no y qué tipos de estrategias utilizan al leer.

El capítulo 5, *La comprensión lectora: la importancia del léxico*, presenta el papel del vocabulario en la comprensión lectora y analiza las dos posturas relacionadas con el tema: la adquisición incidental de vocabulario y la instrucción directa. Se discuten las diversas maneras de trabajar el vocabulario de un texto y los criterios para seleccionar y abordar el léxico de una lectura y el uso del diccionario.

El capítulo 6, *Tipos de texto y formas de leer: criterios para su selección*, se centra en la correspondencia entre los tipos de texto (literario, periodístico, etc.), la forma de leerlos (lectura intensiva, extensiva, etc.) y el propósito de la lectura (informarse, disfrutar, etc). También se presentan las características de las diferentes modalidades de textos y sus prácticas lectora. Por último, se explican consideraciones pedagógicas y criterios a tener en cuenta en la selección del material de lectura.

El capítulo 7, *Material auténtico y pedagógico: las lecturas graduadas*, trata de un tema que ha generado cierta controversia, es decir, qué tipo de material utilizar, auténtico o pedagógico (simplificado). Se proporciona una breve explicación de las diferentes posturas y características de lo que se considera un texto auténtico junto con los pros y contras del uso de este material en el aula. Asimismo, se explica qué son las lecturas graduadas, los tipos que existen, sus características y sus beneficios. Por otro lado, se realiza un análisis descriptivo y orientativo de las lecturas graduadas para la enseñanza de ELE, dónde conseguir las y sus características según tipo de simplificación, audiencia, género y niveles. Además, se examina el problema de la discrepancia de criterios para determinar niveles lectores entre las editoriales y se intenta establecer un criterio uniforme que permita implementar con éxito la lectura en el aula.

El capítulo 8, *Programas de lectura extensiva: su implementación*, analiza las características de este tipo de programas de lectura centrándose en tres aspectos importantes en su implementación: el papel del lector, del profesor y de la institución. A través de estos tres elementos se examinan conceptos clave para llevar a cabo con éxito la lectura extensiva, tales como la orientación de los alumnos, el planteamiento de metas, la rutina y los requisitos del programa, el papel de la biblioteca y las decisiones curriculares, entre otros. También se aborda maneras de implementar la lectura extensiva en el currículo (como complemento de un curso establecido, como curso independiente y como actividad extracurricular) junto con diferentes actividades de lectura: lectura independiente, lectura compartida, lectura enfocada y círculos literarios. Por último, se analiza por qué la lectura extensiva es la gran ausente en los programas de lengua.

El capítulo 9, *Diseño de tareas y actividades: cómo trabajar con un texto*, es un capítulo eminentemente práctico. Se centra en los tres momentos en los que se trabaja la

lectura: 1) antes de la lectura para preparar al lector; 2) durante la lectura para ayudarlo a comprender y a mantener el interés; y 3) después de la lectura para expresar una opinión y apropiarse del texto. Como ejemplo del diseño de actividades en cada una de las etapas se utiliza el cuento *Los niños estaban solos* de Jorge Bucay. Se presentan varias actividades sobre cada etapa para mostrar diferentes maneras de abordar el mismo objetivo. También se incluyen actividades para trabajar una novela desde el punto de vista de la lectura extensiva; aquí se trabaja con el libro *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel.

El capítulo 10, *La lectura a prueba: la evaluación de la comprensión lectora*, explora los diferentes tipos de evaluación (pregunta de selección múltiple, verdadero o falso, pregunta abierta, *cloze test*, etc.), sus propósitos y los criterios a los que hay que atender al diseñar las pruebas de lectura. Se discuten los conceptos de fiabilidad, validez y viabilidad al igual que los diferentes tipos de preguntas de comprensión lectora (de comprensión literal, de inferencia, de opinión) anotando las consideraciones que hay que tener en cuenta al formular preguntas de comprensión. También se introducen otros criterios importantes para el diseño de pruebas de comprensión lectora (extensión del texto, preguntas en L1 o L2, tiempo de la prueba, uso del diccionario, etc.). Por último, se presentan otros modelos alternativos de evaluación centrados en el alumno. Se usa el mismo cuento de Jorge Bucay para ejemplificar las actividades.

El capítulo 11, *Fomentar la lectura: componentes afectivos*, repasa los factores afectivos que fomentan el deseo de leer o que lo interfieren. En concreto, se explican factores como la actitud, el disfrute y la motivación, por un lado, y la ansiedad y la frustración, por otro. De igual forma, se aborda la importancia de contar con fácil acceso a textos que resulten variados, interesantes y comprensibles y se reflexiona sobre qué hacer para fomentar el gusto por la lectura en nuestros alumnos, haciendo especial hincapié en los lectores iniciales, los que aún no pueden comprender el nivel inicial (A1) de las lecturas graduadas. La respuesta a esta situación es un proyecto pedagógico de gran acogida entre los alumnos y cuyo material ha sido escrito por estudiantes de español para estudiantes de español.

El capítulo 12, *Nuevos hábitos de lectura y nuevos retos. Lectura digital y recursos en internet*, examina cómo el uso de Internet, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) junto con las nuevas modalidades digitales en la lectura (p. ej., tabletas digitales, blogs, foros, periódicos en línea, libros en línea, etc.) influyen en una nueva forma de leer y en una nueva “literacidad”. Se presentan las características, ventajas y desventajas de esta nueva forma de leer junto con el impacto de la lectura digital en la comprensión, en el uso de estrategias lectoras y en la motivación para leer. Finalmente, se proporciona una serie de enlaces de portales de Internet de interés para los profesores de español LE/L2 con recursos para el apoyo didáctico de la lectura, bibliotecas digitales de libre acceso y otros recursos para que los profesores de español LE/L2 puedan fomentar en sus clases el desarrollo de la destreza lectora.

CONCEPTOS PRELIMINARES

Este capítulo introductorio presenta algunos conceptos clave sobre el papel crucial de la destreza lectora en la adquisición de una lengua. Se explica, además, los niveles de competencia lectora del *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) y del *Marco común europeo de referencia* (MCER).

1 El papel de la lectura en la competencia de una lengua

En el aprendizaje de cualquier lengua extranjera o segunda (LE/L2) es necesario desarrollar las destrezas básicas de lo que se ha denominado la competencia lingüística, es decir, un conjunto de habilidades y tareas de una lengua que se desenvuelve en dos dimensiones: el de la comprensión y el de la expresión. Estas dos dimensiones, a su vez, se dan en las dos modalidades de lengua, la oral y la escrita, de manera separada pero también en interacción mutua.

La comprensión oral y la escrita constituyen lo que tradicionalmente se ha considerado destrezas receptivas, pues mediante ellas el aprendiente “recibe” e “interpreta” la lengua de su entorno – el *input* – a través de lo que escucha y lee. En planteamientos más recientes, se prefiere considerarlas destrezas *interpretativas*. Asimismo, la expresión oral y la escrita, es decir, la capacidad de hablar y escribir, son destrezas *productivas* o *expresivas*, en el sentido de que sirven para producir lengua, o expresarse en ella. Cada una de estas destrezas juega un determinado papel en el proceso de la adquisición-aprendizaje de una lengua.

Como señala la investigación, las destrezas receptivas en realidad no son pasivas, sino que cumplen un rol activo y, por lo tanto, esencial en el proceso de adquisición pues son las vías de acceso al modelo de lengua al que aspira el aprendiz. El aprendiente se ve expuesto al *input* (el entorno o caudal lingüístico) a través de lo que lee, escucha y ve. Por otro lado, el *output* es lo que produce el aprendiente a través del habla y la escritura, y es el resultado de lo que se ha aprendido. La Figura 0.1 presenta la interrelación de las destrezas básicas de una lengua.

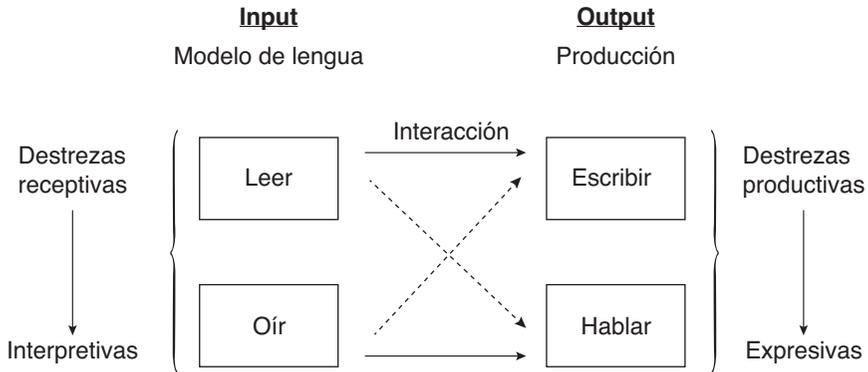


FIGURA 0.1 Interrelación de las destrezas básicas de una lengua.

Aunque en la enseñanza de una LE/L2 no se sigue una sola metodología de instrucción, no hay docente o investigador que pueda negar el valor crucial del *input* en la adquisición de una lengua y sus implicaciones pedagógicas: es un hecho que, sin exposición al *input* y su consecuente comprensión, no se puede aprender una lengua (Krashen 1982). En otras palabras, se facilitará la adquisición de la L2 si el *input* está en un nivel solo ligeramente más alto con respecto al del lector, lo que Krashen formalizó como $(i+1)$. Importante también en su planteamiento es que la exposición al *input* debe ser abundante y significativa y, entre otras consideraciones, que debe darse en una situación de baja ansiedad. Estas premisas se conocen como la hipótesis del *input*, propuesta por este investigador (1985).

Una lengua, entonces, no se puede adquirir o aprender sin comprenderla. Desde tal perspectiva, la lectura se yergue en un elemento crucial del proceso de adquisición de una lengua en tanto que es origen y modelo de *input*, en este caso, *input* escrito. A través de él, el lector puede observar cómo funciona la lengua en un contexto real y significativo. De esta forma, la lectura muestra de forma natural al lector el uso de esa nueva lengua: cómo se relacionan las palabras, su orden, el uso del léxico y su significado en el contexto, la concordancia entre las palabras, la forma de expresar y conectar ideas, etc. Esta tarea es monumental, sin duda, por lo cual se ha planteado que la lectura expone de forma inconsciente al lector a la sintaxis, morfología, léxico y pragmática de la lengua meta mientras se centra en el mensaje, en el contenido. El gran poder de la lectura reside, justamente, en presentar la complejidad de una lengua en un *contexto real, asequible y significativo* para el lector. Así, no se debe eludir el hecho de que la adquisición de una L2 comienza por descifrar primero el mensaje (el significado) para luego dar cuenta de la forma (Han y Anderson 2009, Van Patten 2007), lo que se resume en la necesidad, presente a lo largo de todo este libro, de centrarse como primera tarea en la comprensión del mensaje, en lo que se denomina “leer por contenido”. En definitiva, el papel que tiene la lectura en la adquisición de una lengua es decisivo y, por lo tanto, debería reflejarse en el diseño de programas curriculares.

2 Características y correspondencia de los niveles de competencia lectora según ACTFL de Estados Unidos y el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)

Estados Unidos y Europa cuentan con instituciones – the *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) y el Consejo de Europa – que regulan los criterios, niveles y currículos de sus programas de lengua: el *ACTFL Proficiency Guidelines* y el *Marco común europeo de referencia* (MCER, de aquí en adelante el Marco), respectivamente. Ambas instituciones han determinado niveles de habilidad lectora haciendo referencia a lo que puede entender el lector y las tareas que puede realizar con diferentes tipos de textos y objetivos que puede alcanzar en cada nivel. Estos grados de dominio lector son jerárquicos, es decir, implican que cada nivel acoge a todos los niveles inferiores. A continuación, se indican los niveles de comprensión lectora según el *ACTFL Proficiency Guidelines – Reading* (2012) y el Marco (2017).

ACTFL en su *Word-Readiness Standards* describe tres modalidades de comunicación: interpersonal (interacción entre hablantes), interpretativa (interpretación de textos escritos u orales) y expresiva (producción de textos escritos u orales). De estos, la modalidad de comunicación que se corresponde con la lectura es la interpretativa, en la cual se observa si el aprendiz entiende y sabe realizar una interpretación culturalmente apropiada del texto. El *ACTFL Proficiency Guidelines – Reading* describe cinco niveles de lectura atendiendo a cómo el lector lee y extrae información del texto: Distinguido, Superior, Avanzado, Intermedio y Principiante. Los tres niveles más bajos a su vez se dividen en tres subniveles (Bajo, Medio y Alto), lo que da un total de 11 niveles. La Tabla 0.1 presenta los niveles de competencia en la destreza lectora según ACTFL (para una descripción completa se puede consultar www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/spanish/lectura).

El Consejo de Europa (2002, 2017) en su documento *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, junto con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), establece tres niveles de dominio de una lengua extranjera que se equiparan con tipos de usuarios: usuario básico, usuario independiente y usuario competente. Cada uno de estos niveles se subdivide, dando lugar a un total de siete niveles: (Pre-A1), acceso (A1), plataforma (A2), umbral (B1), avanzado (B2), dominio operativo eficaz (C1) y maestría (C2). La Tabla 0.2 presenta los niveles de competencia en la destreza lectora según el Marco (Council of Europe 2017)¹. La nueva edición del Marco se puede consultar en www.coe.int/lang-CEFR

Tschirner (2012) y Swender, Tschirner y Bärenfänger (2012) han establecido una correspondencia entre los niveles lectores del Marco y los de ACTFL, que se puede ver en la Tabla 0.3.

TABLA 0.1 Nivel de competencia en la destreza lectora según ACTFL.

<i>ACTFL</i>		<i>Características</i>
Distinguido		El lector puede entender variedad de textos con niveles altos de abstracción (profesionales, técnicos, académicos y literarios), referencias culturales o estructuras complejas.
Superior		El lector puede entender muchos géneros con diferentes temas, ya sean familiares o no. Puede realizar inferencias.
Avanzado	Alto	El lector puede entender completamente textos narrativos y descriptivos convencionales de cualquier longitud y de temas más complejos. Empiezan a entender las inferencias del autor.
	Medio	El lector puede entender las ideas principales, hechos e ideas de apoyo de textos que son estructural y conceptualmente más complejos.
	Bajo	El lector puede entender textos narrativos y descriptivos con vocabulario y estructuras de alta frecuencia. Entienden la idea principal y algunas ideas de apoyo.
Intermedio	Alto	El lector puede entender completamente textos no complejos que conlleven información personal y temas sociales.
	Medio	El lector puede entender textos cortos y no complicados de temas que le son familiares.
	Bajo	El lector puede entender textos personales. Se puede dar malinterpretaciones frecuentemente.
Principiante	Alto	El lector puede entender palabras clave, cognados y textos altamente contextualizados.
	Medio	El lector puede identificar palabras y cognados altamente contextualizados.
	Bajo	El lector puede reconocer algunas letras y palabras de alta frecuencia con la ayuda del contexto.

TABLA 0.2 Nivel de competencia en la destreza lectora según el Marco.

<i>MCER</i>		<i>Características</i>
Lector competente	C2	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.
	C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles. Puede entender una gran variedad de textos incluyendo textos literarios, periódicos o artículos de revistas y publicaciones académicas especializadas o profesionales, siempre y cuando el lector tenga oportunidades de releer y tener acceso a herramientas de referencia.

(Continuación)

10 Conceptos preliminares

TABLA 0.2 (Continuación)

<i>MCER</i>		<i>Características</i>
Lector independiente	B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.
	B1	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
Lector básico	A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo y con vocabulario compartido a nivel internacional.
	A1	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.
	Pre-A1	Puede reconocer palabras familiares acompañadas de imágenes, tales como un menú de un restaurante de comida rápida con fotos o un libro de cuentos ilustrado con vocabulario familiar.

TABLA 0.3 Correspondencia de niveles de lectura entre el Marco y ACTFL.

<i>ACTFL</i>	<i>Marco</i>
Distinguido	C2
Superior	C1+
Avanzado alto	C1
Avanzado medio	B2
Avanzado bajo	B1
Intermedio alto	A2+
Intermedio medio	A2
Intermedio bajo	A1+
Principiante alto	A1

3 Terminología

Con el afán de evitar la repetición, a lo largo del libro se hace referencia de manera indistinta a los siguientes términos: *lector, alumno, estudiante, aprendiente o aprendiz y docente o profesor*. De la misma manera, aunque los términos *lengua extranjera (LE)* y *segunda lengua (L2)* conllevan una diferencia significativa relacionada con el contexto y entorno lingüístico en que se aprende la lengua (contexto formal o inmersión), se emplean sin distinción para aludir a la lengua meta: *español LE/L2*. De igual forma, cuando la investigación se ha referido a un mismo concepto de diferentes maneras, se presenta un cuadro terminológico que recoge estas variedades. Por último, al final del libro se presenta un glosario bilingüe en español e inglés de la terminología y conceptos clave.

1

EL PROCESO DE LECTURA

Fundamentos teóricos

Objetivos del capítulo

El presente capítulo analiza en qué consiste la comprensión lectora y presenta los fundamentos teóricos necesarios para entender los mecanismos que intervienen en el proceso de lectura. A partir de actividades y de ejemplos concretos, se explica qué hace el lector para asignar significado a un texto escrito y cómo se activan, se usan e interaccionan los esquemas cognitivos durante los procesos de identificación e interpretación. Conocer cómo se llega a asignar significado a un texto resulta crucial para entender la labor que debe realizar el profesor para ayudar al aprendiente a interpretar a un texto.

Reflexiona

- 1 ¿Qué elementos consideras necesarios para que un lector comprenda un texto?
- 2 ¿Cuál es la mejor manera de enseñar y aprender a leer en L2?
- 3 ¿Recuerdas cómo aprendiste a leer en tu lengua materna (L1) y, si es el caso, en tu segunda lengua (L2)? ¿Qué diferencias puedes señalar entre ambos procesos?
- 4 ¿Qué haces cuando asignas significado a un texto? ¿Es igual en L1 como en L2?
- 5 ¿Consideras que el proceso de lectura es universal en cualquier lengua y para cualquier lector?
- 6 Como profesor de español, ¿crees que es importante conocer los fundamentos de la lectura y los procesos que implica? ¿Por qué?
- 7 ¿Cuáles crees que son las causas que hacen que un texto no se comprenda?

1 La actividad de leer

Definir qué se entiende por *leer* es intuitivamente fácil: leer es *extraer información de un texto*. No obstante, explicar cómo se lleva a cabo esto entraña más dificultad. La literatura especializada evidencia la falta de una definición universal que acepten todos los expertos. Sin embargo, todos ellos coinciden en que el proceso de lectura es *altamente*

12 El proceso de lectura

complejo (por ser un proceso cognitivo en el que ocurren “cosas” en la mente, aunque no se pueden ver), *activo* (el lector no es pasivo, tiene que poner en marcha varios tipos de conocimiento), *interactivo* (la información que conlleva el texto y la que posee el lector se relacionan) e *inconsciente* (muchos mecanismos se activan simultáneamente sin que el lector lo advierta). Es justamente su carácter polifacético el responsable de que no se reconozca una única definición o un único proceso de lectura.

Las diferentes definiciones que se encuentran sobre la lectura aluden a varios aspectos implicados, entre los que se resaltan el proceso de interacción entre lector y texto (Eskey 1986; Eskey y Grabe 1988; Barnett 1989; Bernhardt 1991; Nuttall 2005; Singhal 2006; Grabe 2009; Grabe y Stoller 2013, entre otros), el proceso de descodificación y la importancia del conocimiento lingüístico (Jiménez 1980; Hedgcock y Ferris 2009; Anderson 2008, Birch 2015, entre otros) y los factores socio-afectivos y la finalidad de la lectura (Smith 2004; Cassany 2006; Solé 2012, entre otros). En todas las definiciones el *fin* de la lectura está claro, interpretar y extraer información, pero cuando toca definir el *medio* para lograr tal objetivo, es cuando la investigación ofrece diferentes posiciones.

A continuación, se citan algunas de las características del proceso de lectura que han sido universalmente reconocidas por los especialistas en el tema:

- 1 La lectura es una destreza importante a la hora de adquirir una lengua.
- 2 Se lee con la finalidad de encontrar un significado y obtener información y para esto es fundamental comprender bien el texto.
- 3 La lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto.
- 4 La lectura debe realizarse en silencio.
- 5 Aunque cada alumno tiene un ritmo propio de lectura, la fluidez es importante.
- 6 El lector lee siempre con un propósito: información o placer.
- 7 Si el lector está motivado va a leer más.
- 8 A leer se aprende leyendo. La lectura es una destreza que se mejora con la práctica y con una aplicación efectiva de ciertas estrategias.
- 9 La lectura extensiva favorece en gran medida el desarrollo de la comprensión, al igual que ayuda en la adquisición de L2.
- 10 El conocimiento del léxico es fundamental para la comprensión lectora.

A lo largo de este libro se examina cada uno de estos aspectos de la lectura y otros que, de una forma u otra, intervienen en el proceso lector.

A continuación se describe el proceso de lectura y de asignación de significado, presentando las bases teóricas necesarias para tratar la lectura y la comprensión lectora en el contexto docente del español LE/L2. Se presentan respuestas a las preguntas que todo profesor debe plantearse: ¿Cuál es el proceso de lectura? ¿Cómo asigna el lector el significado a un texto? ¿Qué consideraciones pedagógicas se desprenden de los factores que intervienen en el proceso de lectura? ¿Cómo puedo poner en práctica la teoría para que el alumno tenga una experiencia positiva al leer?

2 El proceso de lectura

Desde los años 60, las propuestas de lingüistas aplicados, neurolingüistas y psicólogos cognitivos han tratado de explicar los procesos cognitivos por los que llega el lector a

la comprensión de un texto. Aunque cada una de las teorías ha aportado algo nuevo y significativo sobre el proceso de lectura, existen todavía vacíos teóricos y críticas sin refutar (Grabe 2009).

Para responder a las preguntas *qué hace el lector cuando lee* y *cómo asigna el significado*, los especialistas han formulado diferentes modelos que conceptualizan la actividad mental implicada en la comprensión de textos, pero explicarlos todos sobrepasa el alcance de este libro. Aquí se describen tres modelos básicos sin entrar en la discusión de los submodelos que cada uno ha generado: el modelo de *abajo-arriba*, el modelo de *arriba-abajo* y el modelo *interactivo*. La diferencia entre ellos reside en la importancia que cada uno otorga a tres aspectos: al texto, al lector o la interacción entre ambos. También se discute la *teoría de los esquemas cognitivos*, la cual está íntimamente relacionada con el proceso de lectura.

2.1 Modelo de abajo-arriba o del texto al lector

La investigación hace referencia a este modelo con diferente terminología, como ilustra el cuadro de abajo. El modelo de abajo-arriba (*bottom-up*) concibe la lectura principalmente como un proceso de descodificación donde el texto es el protagonista. Los autores que proponen este modelo (Gough 1972; LaBerge y Samuels 1974; Carver 1990) entienden la lectura como un proceso secuencial en el que el lector comienza identificando y analizando pequeñas porciones de texto que se van ampliando gradualmente. En este modelo el significado se construye en dirección ascendente, es decir, va de las unidades más pequeñas a las más grandes:

Grafema → fonema → sílaba → morfema → palabra → significado

- Modelo de abajo-arriba
- Del texto al lector
- Proceso de identificación
- Procesamiento ascendente
- Procesamiento hacia arriba
- Nivel inferior
- Guiado por el texto

En el modelo de abajo-arriba, el texto guía o condiciona la comprensión implementándose un procesamiento ascendente y secuencial. Según este modelo, aprender a leer es un proceso de *automatización* que se desarrolla en varios niveles: visual (reconocer los símbolos gráficos); fonológico (reconocer los sonidos); léxico (reconocer las palabras); sintáctico (reconocer el papel de las palabras en la oración); y semántico (asignar significado) (Redondo 1997; Grabe 2009). La información léxica y sintáctica que obtiene el lector una vez que ha reconocido la palabra lo ayudará en la asignación del significado. Todo este proceso se realiza de forma automática y rápida (Eskey 1986). Véase la Figura 1.1.

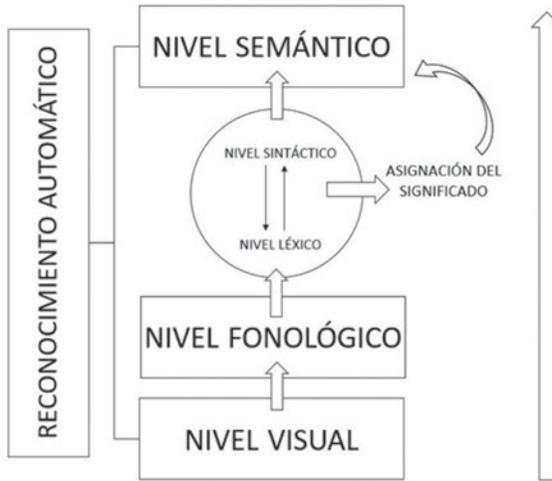


FIGURA 1.1 Modelo de abajo-arriba o del texto al lector.

Este modelo subestima los procesos mentales como variables del proceso y considera la descodificación del texto como el único medio para llegar a la comprensión. La principal crítica a este modelo radica en que la comprensión de un texto no deriva exclusivamente de la identificación de letras, sonidos o palabras, sin consideración de otros factores, tales como los procesos mentales y el conocimiento, la motivación, actitud del lector y el propósito de la lectura (Hedgcock y Ferris 2009).

2.2 Modelo de arriba-abajo o del lector al texto

La investigación se ha referido a este modelo de diferentes maneras, como se observa en el cuadro que sigue. El modelo de arriba-abajo (*top-down*) concibe la lectura como un proceso de interpretación donde el lector juega un papel clave e implica un procesamiento del texto totalmente opuesto al anterior. A finales de los años 60, Goodman (1967) propuso su modelo psicolingüístico en el que la lectura se concibe como un proceso por el cual el lector construye significado a partir del texto usando su conocimiento del mundo (*background knowledge*), estrategias psicológicas y claves lingüísticas, y en el cual el lector no requiere descifrar todas las claves textuales para llegar a la comprensión. El proceso de arriba-abajo se pone en marcha con el procesamiento mental que realiza

- Modelo de arriba-abajo
- Proceso de interpretación
- Procesamiento descendiente
- Procesamiento desde arriba
- Nivel superior
- Guiado por el lector
- Del lector al texto

el lector a través de las pistas que aporta el texto, donde el texto (lengua) y el lector (conocimiento) interaccionan para asignar finalmente significado. Para esto el lector debe activar su conocimiento previo sobre el contenido, vocabulario, lengua y estructura retórica (Hedgcock y Ferris 2009) y debe predecir, tomar muestras, confirmar y corregir. A continuación, se ofrece un ejemplo del proceso de lectura según este modelo:

- 1 El primer nivel aborda el procesamiento léxico. El lector analiza las letras y sílabas, y busca en su memoria semántica el significado de las palabras.
- 2 En el segundo nivel, el sintáctico, el lector utiliza de manera inconsciente el conocimiento gramatical y morfológico y lo aplica para darle sentido a la oración. Así, por ejemplo, si el lector lee la palabra “comemos manzanas” determinará que el sujeto es *nosotros* y que se trata de más de una manzana.
- 3 En el nivel semántico, se procesa el sentido de las oraciones, mediante el uso de la sintaxis y del conocimiento del mundo que tiene el lector. Así, al percibir las palabras “hombre”, “tiburón”, “pescar”, el conocimiento del mundo ayudará al lector a dar coherencia al mensaje y determinar que el sujeto es el hombre, no el tiburón, aunque sintácticamente la premisa opuesta es posible. Por otro lado, con las palabras “Juan”, “Ana” y “escribir”, el conocimiento del mundo no será de mucha ayuda. En este caso, será el conocimiento sintáctico el que va a ser decisivo para procesar el sentido de la oración y determinar quién realiza la acción de escribir y quién se beneficia de ella. Así, al interpretar la oración “Juan escribe a Ana” queda claro que “Juan” es el sujeto y Ana el objeto, en este caso indirecto. En “Ana escribe a Juan” o “A Juan le escribe Ana” la relación sujeto-complemento es la inversa.

La Figura 1.2 muestra que la asignación del significado en este modelo de arriba-abajo no proviene solamente de las claves lingüísticas, sino también del conocimiento del mundo que aplica el lector.



FIGURA 1.2 Modelo de arriba-abajo o del lector al texto.

Actividad 1. Identifica los procesos cognitivos implicados en cada tipo de procesamiento. Lee las siguientes oraciones e indica si se relacionan con el proceso de abajo-arriba (AB) o de arriba-abajo (AR) o ambos (AM). Explica el porqué:

1	AB	AR	AM	Reconocer palabras rápidamente.
2	AB	AR	AM	Reconocer cómo está estructurado un texto.
3	AB	AR	AM	Predecir el contenido del texto.
4	AB	AR	AM	Entender los patrones gramaticales.
5	AB	AR	AM	Relacionar el símbolo escrito y su sonido.
6	AB	AR	AM	Entender la información cultural.
7	AB	AR	AM	Asignar significado al texto.
8	AB	AR	AM	Pensar en lo que se sabe sobre el tema.

2.3 Modelo interactivo de lectura

El modelo interactivo de lectura propone que la asignación del significado de un texto proviene del conocimiento que posee el lector cuando interacciona con la información que aporta el texto. Los principales proponentes de este modelo son Rumelhart (1977) y Stanovich (1980), aunque fue Goodman el que, sin intención alguna, sentó las bases del modelo interactivo de lectura (Paulson y Freeman 2003; Grabe 2009). Un aspecto crucial que puntualiza Rumelhart es que el lector activa *de manera simultánea* todos los conocimientos que posee. La figura 1.3 representa el modelo interactivo de lectura, los tipos de conocimiento que intervienen en el proceso lector y cómo interactúan entre sí.

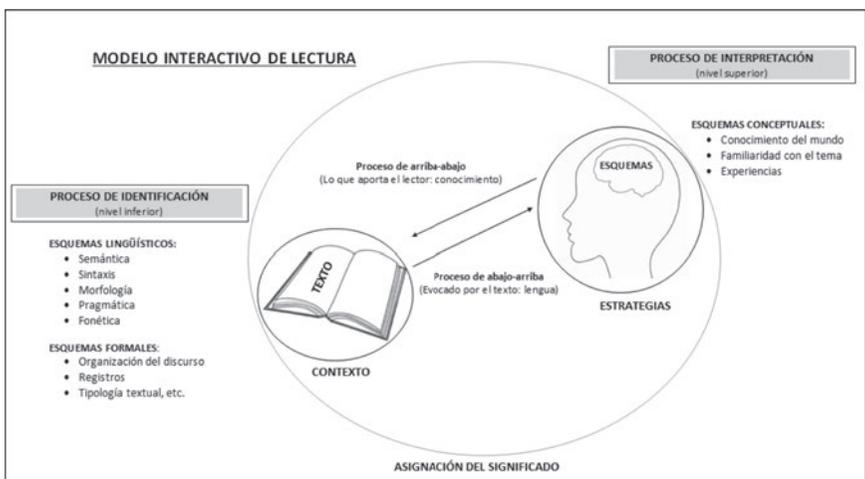


FIGURA 1.3 Modelo interactivo de lectura.



Recuerda. La comprensión lectora es una destreza lingüística y cognitiva, activa y compleja, donde el significado se asigna por la interacción entre lector y texto. El lector debe activar el conocimiento que tiene de la lengua (esquemas lingüísticos), del texto (esquemas formales) y del tema (esquemas de contenido).

3 La teoría de los esquemas cognitivos

El modelo interactivo resalta la importancia del conocimiento lingüístico, formal y conceptual que posee el lector, sin el cual no sería posible interpretar ningún texto. Este concepto se conoce como la *Teoría de los esquemas cognitivos* (Rumelhart 1977), a la que, de ahora en adelante, se denominará simplemente como *Teoría de los esquemas*.

El concepto de esquema hace referencia al conocimiento que el lector aporta al texto (Aebersold y Field 1997) e incluye lo que el lector ya sabe sobre el tema que está leyendo, sobre la lengua y la estructura del texto. Estos conocimientos provienen de las experiencias previas y vivencias personales del lector, su conocimiento del mundo, también llamado conocimiento previo.

Cada lector posee esquemas únicos y particulares, formados a partir de todas las experiencias personales relacionadas con la familia, su comunidad, la escuela, su cultura, etc. (Aebersold y Field 1997), lo que explica por qué un mismo texto pueda alcanzar diversas interpretaciones.

A continuación, se discute cada uno de los esquemas (lingüísticos, formales y conceptuales), lo que implican para la comprensión lectora y cómo funcionan.

3.1 Los esquemas lingüísticos

Los esquemas lingüísticos se refieren al conocimiento que tiene el lector sobre la lengua: las reglas, la morfología, la sintaxis, la semántica, el léxico, la fonética, las estructuras de cohesión, etc. Los siguientes son algunos ejemplos de cómo el conocimiento lingüístico afecta la comprensión:

3.1.1 Conocimiento del léxico

Para garantizar la comprensión de un texto, no basta con tener conocimiento y expectativas sobre el tema que se va a leer, sino que es necesario entender entre un 80 a 90% de las palabras. Esto se aprecia en la actividad 2 que trata de la descripción física de María en la que aparece una serie de unidades léxicas inventadas, las cuales se señalan con *.

Actividad 2. Lee el siguiente texto:

Descripción de María

María es una persona muy enfible*. Tiene los ojos cárdeos* y la boca masca*. Su personalidad es logataria* y siempre dice que su encala* es lo mejor que tiene. A mí me gusta mucho mi amiga María porque, en definitiva, es muy arascosa*.

1 Ahora, ¿puedes describir cómo es María?

Se observa que para poder responder a la pregunta de la actividad 2 no es suficiente saber sobre qué se va a leer y tener expectativas sobre el tema, sino que es imprescindible disponer de conocimiento del vocabulario (el capítulo 5 tratará de la relación entre comprensión y vocabulario).

3.1.2 Conocimiento gramatical

La información gramatical y el procesamiento sintáctico (*parsing*) de una oración son también componentes importantes del proceso (Nation y Snowling 2000; Perfetti, Lani y Oakhill 2005; Grabe 2009), dándose una correlación positiva entre el conocimiento sintáctico-gramatical y la destreza lectora. Estudios en el campo de la psicolingüística han demostrado que las claves que se derivan de la información sintáctica (orden de palabras en la oración, los tiempos verbales, determinantes, cláusulas subordinadas, etc.) son muy influyentes a la hora de extraer el significado del texto y comprenderlo (Grabe 2009; Nation 2009). Grabe ejemplifica este punto con oraciones similares a las del ejemplo 1:

Ejemplo 1

- 1 La mujer tendió la ropa de sus hijos en la azotea de la casa de su hermana.
- 2 Mujer tendió ropa hijos azotea casa.
- 3 Ropa la casa en mujer de azotea en hijos su hermana de tendió.

La oración 1 no entraña problema alguno. La 2 nos toma más tiempo descodificarla, pero se capta la idea de lo que significa. Sin embargo, en la oración 3, aunque se comprenden las palabras, es imposible interpretar la oración debido a la ausencia de claves sintáctico-gramaticales. El hecho es que las claves sintácticas aportan información valiosa para entender el texto. De ahí que el procesamiento sintáctico se considere esencial para la comprensión. Lo mismo muestran los ejemplos 2 y 3, que ilustran más específicamente la interacción del orden sintáctico y las claves morfosintácticas en la configuración del significado.

Ejemplo 2

- 1 El niño pegó al hombre.
- 2 El hombre pegó al niño.

Ejemplo 3

- 1 El texto describe *a* Olivia.
- 2 El texto *lo* describe Olivia.

Por último, cabe destacar que la complejidad sintáctica también afecta la comprensión pues cuando las estructuras sintácticas son complejas o parecen ambiguas, el tiempo de procesamiento es ciertamente mayor (Carpenter, Miyake y Just 1994; Fender 2001 citado en Grabe 2009).

3.2 Los esquemas formales

Los esquemas formales hacen referencia al texto como discurso y su estructura retórica: organización del discurso, registros y nivel de formalidad, géneros, etc. Cuando se desconoce la estructura retórica, la comprensión se ve afectada (Carrell 1984a, 1984b). Por ejemplo, no son iguales el registro, el léxico y la estructura del texto de una carta, una receta de cocina, un artículo de periódico, una novela de ficción o un artículo académico (Aebersold y Field 1997). Carrell (1985) señala que un entrenamiento explícito para reconocer los esquemas narrativos facilita la comprensión, por lo que se considera recomendable. Sin embargo, también indica que el desconocimiento del contenido influye más en la falta de comprensión que el desconocimiento de la forma (Carrell 1987).

Asimismo, es importante tener en cuenta que cada cultura requiere esquemas formales y patrones retóricos o discursivos propios. Los patrones discursivos reflejan características inherentes a esa sociedad y su cultura: reflejan una forma particular de entender el mundo. Desconocer tales patrones puede incidir en una interpretación errónea de un texto.

De este modo, aprender a leer en otra lengua requiere conocer cómo se organizan las ideas en otras culturas. De la misma manera que cuando se escribe en L2 se tiende a usar los patrones retóricos de nuestra cultura (L1), se hace también cuando se lee. Por eso, al leer en L2, se comprenden mejor aquellos textos que siguen patrones similares a nuestra L1 (Mikulecky 1989).

Actividad 3. Busca un texto cuya comprensión dependa de esquemas culturales muy diferentes a los tuyos. ¿Has tenido problemas al interpretarlo? ¿Cuáles?

3.3 Los esquemas de contenido

Los esquemas de contenido hacen referencia al conocimiento que tiene el lector sobre el mundo, la familiaridad con el tema y los aspectos culturales. El conocimiento del mundo hace posible una cierta interpretación de un texto a partir del conocimiento previo y la familiaridad del lector con el tema sobre el que va a leer. En este mismo sentido, los aspectos culturales son un factor crucial en la comprensión (Anderson y Pearson 1984; Koda 2005; Long, Johns y Morris 2006; Cassany 2011a).

Se observa que la teoría de los esquemas está relacionada con el enfoque sociocultural de la lectura, que mantiene que aprender a leer (y a escribir) es un fenómeno culturalmente dependiente y que la lectura es un comportamiento social (Cassany 2011a). Es decir, todo texto se sitúa en un contexto que viene determinado por la comunidad en la que ha surgido. Esto implica que cada comunidad tiene una manera propia de leer y escribir por lo que el significado de ese texto debe interpretarse según las pautas de la comunidad en que se ha originado. Este enfoque social de la lectura está íntimamente ligado a la importancia de que el lector conozca los esquemas conceptuales y formales del texto que sean relevantes para su interpretación. Cassany propone este enfoque sociocultural de la lectura en L2 poniendo atención a las prácticas sociales que explicarían los diferentes usos de los textos. Es decir, conocer la cultura de la L2 facilitará la interpretación de los textos.

En los siguientes apartados se muestra de forma práctica la relevancia de los esquemas de contenido en la interpretación de un texto. En concreto, se elabora sobre la importancia de poseer los esquemas necesarios y de activarlos, de conocer el contexto y de la familiarización con el tema.

3.3.1 Activación de esquemas

Como se ha dicho, la comprensión se facilita con la activación de los esquemas que posee el lector. Asimismo, la no activación de estos puede llevar a incurrir en errores de interpretación, lo que ilustra la actividad 4.

Actividad 4. Lee los siguientes textos y explica de qué tratan o a qué se refieren.

- 1 Póngalo boca arriba. Las huellas y el polvo deben limpiarse con un paño suave y con movimientos ligeros en línea recta, desde el centro hacia el exterior.
- 2 Nadie habrá dejado de observar que con frecuencia el suelo se pliega de manera tal que una parte sube en ángulo recto con el plano del suelo, y luego la parte siguiente se coloca paralela a este plano, para dar paso a una nueva perpendicular . . .

¿Tienes una idea “clara” de qué tratan estos textos?

Si ha sido difícil determinar a qué se refieren estos textos, léelos de nuevo, pero esta vez teniendo en cuenta el título de cada uno. Para el texto 1: *Cómo limpiar un CD*, para el texto 2: *Instrucciones para subir una escalera* (extracto sacado de un relato de Julio Cortázar). Ahora todo resulta más claro, ¿verdad? Lo que se ha hecho al añadir un título es activar los esquemas pertinentes y, como resultado, ahora la interpretación ya no es ambigua.

Poseer conocimiento sobre el tema del que se está leyendo favorece la comprensión. Lee (1986), basándose en el estudio de Carrell (1983), comprobó que aquellos que estaban familiarizados con el tema de la lectura comprendían más y que una buena forma de activar los esquemas del lector era proveer un título o un estímulo visual. Sin embargo, como concluye este autor, si el lector no posee conocimiento sobre el tema, no lo podrá activar por mucho que se disponga de título o estímulo visual. Es decir, no se puede activar lo que no se tiene. Si este es el caso, el profesor deberá enseñar o presentar de manera explícita la información necesaria para comprender el texto (Barnett 1989).

3.3.2 Activación de los esquemas “apropiados”

Es importante activar los esquemas, pero no basta solo con activarlos. Hay que activar aquellos que sean apropiados para alcanzar una interpretación consistente y no malinterpretar el texto. El fracaso en dicha tarea puede deberse a varias razones:

- 1 El lector no posee los esquemas por falta de experiencia o por ser esquemas específicamente culturales que no ha experimentado, por lo tanto, no los puede activar.
- 2 El texto no provee el contexto suficiente (pistas) para que el lector los active (Carrell y Eisterhold 1988). Sin los esquemas adecuados, el lector aplica los esquemas que posee, y si estos no son equivalentes a los del texto, el lector lo interpreta o malinterpreta desde su propia y particular perspectiva cultural (Bernhardt 1986).

Es decir, el conocimiento previo y familiaridad sobre un determinado tema guía la interpretación, haciendo que el lector haga predicciones sobre el significado del texto en pos de una mayor comprensión. La actividad 5 contiene un ejemplo, extraído de Carrell y Eisterhold (1988), que ilustra este punto:

Actividad 5. Lee los siguientes enunciados. Después responde a la pregunta.

- 1 El policía levantó la mano y paró el coche.
- 2 Superman levantó la mano y paró el coche.

¿Se usaron los frenos para parar el coche?

En la oración 1, sobre la base del conocimiento que se tiene del trabajo de un policía de tráfico y de cómo funciona un coche, se interpreta que el policía dirigía el tráfico

cuando levantó la mano a manera de señal estipulada para detenerlo. Para que ocurriera esto, el conductor del coche tuvo que presionar los frenos. Sin embargo, en la oración 2, ahora con Supermán como sujeto, automáticamente se desencadenan otros esquemas y, con ellos, cambia la interpretación y las inferencias que se deducen del texto. Al activar el esquema de Supermán, se sabe que en este caso el coche no paró porque el conductor pisara el freno o el policía hiciera la señal de parar, sino porque Supermán lo detuvo con sus poderes sobrenaturales. De esta forma, ante la pregunta: “¿Se usaron los frenos para frenar el coche?”, la respuesta y la interpretación correcta dependerá de si se activa el esquema del policía de tráfico o el de Supermán.

Por lo tanto, el tipo de conocimiento que se posee y se aplica determinará el significado que se le da al texto. De ahí que un mismo texto pueda interpretarse de manera diferente, según los esquemas que activa y aplica el lector en el proceso de interpretación. La elección de dichos esquemas va a depender del conocimiento del mundo y la familiaridad con el tema, todo lo cual está íntimamente ligado a los conceptos socioculturales que forman parte de nuestra propia experiencia.



Recuerda. No solo es importante facilitar la activación de los esquemas, sino que también hay que asegurarse de que sean los esquemas apropiados.

3.3.3 La importancia del contexto

La noción de que el lector interacciona con el texto ya se había planteado en el modelo de Goodman. Sin embargo, con el modelo interactivo, McClelland y Rumelhart (1981) introducen la noción de que la interpretación de un texto no solo depende del conocimiento previo que se tiene del tema, sino también del contexto en que se realiza, el cual desencadena esquemas específicos. Así, la información que aporta el contexto (y cotexto) desempeña un papel importante en el procesamiento de la lectura, pues ayuda al reconocimiento de las palabras, desambigua posibles significados y asiste en la selección del más adecuado (Grabe 2009). En otras palabras, el contexto funciona como detonador semántico que activa el ítem léxico en cuanto que activa el particular conocimiento del mundo relacionado con esa palabra (Stanovich 2000). De esta forma, por ejemplo, la oración “Te espero en el banco”, aunque se entiende, es ambigua. No se puede dar un significado preciso porque no se tiene el contexto suficiente para determinar a cuál de los posibles significados de “banco” (entidad financiera u objeto para sentarse) se refiere. Sin embargo, en el ejemplo 4, la inclusión del contexto con las palabras “depositar”, “cheque” o “parque” y “pasear” activan el esquema adecuado, desambiguando el significado de la palabra “banco” asistiendo así al lector en la interpretación de las oraciones.

Ejemplo 4

- 1 Tengo que depositar unos cheques. Te espero en el banco.
- 2 Me voy al parque. Te espero en el banco.

Ejemplos como estos son los que validan la noción de que las palabras en sí no tienen significado, sino que este viene dado por el contexto en que se usan (Grabe 2009). Asimismo, se observa también que el contexto puede variar los atributos semánticos de una palabra, como se ve en la actividad 6 (adaptado de Aebersold y Field 1997, 14).

Actividad 6. Lee las siguientes oraciones y menciona qué textura, material, tamaño, etc. tiene la palabra *pelota* en cada una de ellas.

- 1 El bebé dio una patada a la pelota con la que jugaba.
- 2 El golfista golpeó la pelota en el partido.
- 3 El futbolista de la selección española dio una patada a la pelota y metió un gol.

En estas oraciones, la palabra “pelota” comparte solo el rasgo de ser un objeto redondo. Los rasgos de tamaño y textura son diferentes y solo se deducen a partir del contexto: en la primera oración, la pelota es suave y blanda, en la segunda tiene las características de ser pequeña, dura y blanca y, en la tercera, es grande, menos dura que la del golfista y posiblemente blanca y negra.

Otro ejemplo de cómo el contexto desambigua el sentido de un texto y ayuda a formular predicciones e inferencias, se encuentra en la actividad 7.

Actividad 7. Lee el siguiente diálogo e intenta responder a la pregunta ¿qué va a tomar B?

A: Y para beber, ¿qué quisiera tomar?

B: *Blablabla*, por favor

Para inferir las respuestas a la pregunta “Y para beber, ¿qué quisiera tomar?”, además de usar el conocimiento del mundo, el lector también tiene que hacer uso del contexto situacional (en este caso quién, cuándo y dónde) y sociocultural. En este ejemplo, las posibilidades son varias (café, té, agua, vino, cerveza, zumo o jugo, mate, refresco, ron, etc.), pues el contexto situacional no se especifica. Es difícil determinar con mayor precisión qué se va a tomar porque falta saber *quién* (adulto, adolescente, niño, etc.), *cuándo* (desayuno, almuerzo, cena, entre comidas, etc.) y *dónde* (evento, país o sociedad donde tiene lugar la interacción). Sin duda, estas son consideraciones necesarias al interpretar un texto. En esta actividad, por ejemplo, el saber *quién* nos dará muchas pistas para atinar en la respuesta: si se sabe que el comensal es un niño o un menor de edad, seguramente se excluirá de nuestras predicciones cualquier bebida alcohólica. De igual manera, si se sabe que la interacción tiene lugar en

24 El proceso de lectura

España durante el desayuno, se espera tomar “café, té, leche, chocolate o zumo”, pero no “sake”, por ejemplo.

La actividad 8 ilustra cómo el contexto puede modificar las predicciones y expectativas de un texto.

Actividad 8. Lee el siguiente enunciado y termina esta oración según fuera a publicarse en un periódico o en un libro de chistes.

“Está todo carísimo. Antes iba al supermercado con un par de billetes y me traía el coche lleno. Ahora es imposible porque . . .”

Periódico: _____

Chiste: _____

En el contexto de un periódico, tal y como está la situación económica de los últimos años, probablemente se esperaría algo como “. . . porque está todo carísimo” “porque los precios han subido mucho”, etc. En el contexto de un libro de chistes, sin embargo, se esperaría algo que sorprendiera e hiciera reír, por ejemplo, “. . . porque han puesto muchas cámaras de vigilancia”.



Recuerda. Saber para qué público y con qué objetivo se ha escrito un texto, va a ayudar a crear ciertas expectativas y predicciones.

Actividad 9. Lee este otro texto.

Había una vez un príncipe valiente llamado Valentín que quería salvar a una hermosa princesa que estaba cautiva en la torre más alta del castillo de la malvada bruja Piruja. Un día, el príncipe, con mucho esfuerzo, consiguió derrotar a la bruja y liberar a la princesa. Todos estaban felices y contentos en la corte del rey. Como agradecimiento, el rey celebró una gran cena y baile en honor a la valentía del príncipe. Durante la cena, el príncipe había estado toda la noche mirando con atención cómo la princesa tomaba su ensalada, queriendo decirle algo, pero no se atrevía. “¡Qué tímido es el príncipe! ¿Por qué no me habla o saca a bailar de una vez? ¡No deja de mirarme!”, pensaba la princesa. Por fin el príncipe se armó de valor, se levantó y se acercó a la princesa. Entonces, mirándola a los ojos le dijo: “*Mi querida princesa, se le ha quedado lechuga entre los dientes*”.

1 ¿Era ese el final que esperabas?

En el texto de la actividad 9 las expectativas no se cumplen. El lector espera otro final donde el príncipe le pide matrimonio a la princesa, le pide salir a bailar, le dice lo hermosa que es, o algo similar. Cuando se produce un desfase entre las predicciones del lector y la información del texto, el lector se ve forzado a revisar su interpretación para que la nueva información (texto) sea compatible con su información (esquemas) y dar así coherencia al texto. Si el texto no se alinea con sus expectativas, probablemente va a ser necesario releer el texto para reformular las hipótesis y, por lo tanto, la asignación de significado – la comprensión – requerirá más tiempo. Por otro lado, cuando la información del texto y las predicciones del lector se corresponden, la interpretación del texto es satisfactoria (conviene aclarar que la interpretación del lector no siempre tiene que corresponder con la del escritor). Estos ejemplos dejan en claro que el lector activa esquemas específicos y que sobre ellos intenta darle al texto una interpretación consistente (Carrell y Eisterhold 1983).

3.3.4 *La importancia de compartir el conocimiento cultural*

El conocimiento del mundo y cultural de la que disponga el lector influirá en la interpretación del texto. Si la oración “*La suerte se escribe con ‘p’ de polla*” la lee un español sin aplicar los esquemas culturales chilenos, según los cuales “polla” se refiere a la lotería nacional del país sudamericano, la interpretación de esta afirmación extraída de un anuncio de televisión de principios de los 90 generará, sin duda, asombro, sorpresa e incluso hasta ofensa a la moral. “Polla” en España es un vulgarismo que hace referencia a la anatomía masculina.

De igual manera, la actividad 10 presenta un texto cuya interpretación va a variar dependiendo de tener o no el esquema cultural al que hace referencia el texto.

Actividad 10. Lee el siguiente texto y contesta las preguntas que le siguen.

Estela, una preciosa niña de siete años, está en su casa jugando con sus muñecas. Son las cinco de la tarde y Estela parece un poco nerviosa. De pronto, un peculiar ruido viene de la calle. Al oírlo, la niña sale corriendo de su cuarto y llama a su madre con alegría: *¡mamá, mamá!*, pero nadie contesta. Insiste, pero no recibe respuesta. Estela se desespera y empieza a llorar. Mientras tanto, el peculiar ruido que proviene de la calle va disminuyendo a la vez que la niña mira por la ventana con cara de tristeza.

- 1 ¿Qué ruido oye Estela? ¿Por qué llama a su madre con alegría? ¿Por qué llora? ¿Por qué al final mira por la ventana con cara de tristeza?

Los que hayan tenido la experiencia y, por lo tanto, dispongan del conocimiento sociocultural del concepto de “camión del helado” u “hombre de la nieve”, sabrán que esto pasa por los barrios a una hora determinada llevando una música especial. Posiblemente estas personas habrán llegado a la conclusión de que lo que le pasa

26 El proceso de lectura

a Estela es que oye el camión del helado, llama a su madre para que le dé dinero o le compre uno, pero se da cuenta de que no podrá comprarlo porque no la encuentra y que el camión se va. Los que no compartan este concepto cultural, o los que aun teniéndolo no lo hayan activado, habrán especulado sobre otras miles de posibilidades, por ejemplo, que Estela está asustada porque está sola, que el ruido es de los bomberos o de la sirena de policía, etc.

Por lo tanto, conocer los aspectos culturales de dónde se origina el texto es esencial. Si el emisor y receptor no comparten el mismo conocimiento, es posible que se produzcan malentendidos (Alderson 2000; Hudson 2007).



Recuerda. Dado que el conocimiento del mundo que activan los aprendices de L2 durante la lectura depende de su propia cultura, es recomendable que el profesor anticipe las dificultades y ofrezca alguna explicación previa para facilitar la comprensión y que la lectura sea más eficaz.

Actividad 11. Piensa en situaciones propias de la cultura española o hispanohablante que puedan representar un problema para estudiantes extranjeros o inducir a malinterpretaciones por no compartir los esquemas socioculturales necesarios.

3.3.5 La familiaridad con el tema y la comprensión lectora

La actividad 12 pone de manifiesto que también es necesario saber sobre el tema del que se está leyendo.

Actividad 12. Lee el siguiente texto y explica qué información aporta.

Características de los neutrones

Los nucleones poseen una estructura interna con un diámetro de casi de 2 fermis y cuya masa es de $1,672 \cdot 10^{-27}$ kg para los protones y $1,675 \cdot 10^{-27}$ kg para los neutrones. Ambas partículas son fermiones, partículas con spin semientero. No hay que olvidar que el spin es una característica cuántica de las partículas, que podemos asimilar al giro sobre sí mismo de la partícula.

(Adaptado de www.sociedadelainformacion.com/departfqto barra/nuclear/nucleo.htm#1)

Indudablemente, tras leer este texto, que describe el tamaño, peso y composición de los nucleones, lo primero que llama la atención es que se trata de un lenguaje

especializado y que tendrá sentido, sobre todo, para una persona experta en física. Numerosos estudios corroboran que el lector con conocimientos del tema leerá el texto de forma más eficaz y tendrá más éxito en la lectura que el lector que no posea ese conocimiento (Brantmeier 2013).



Recuerda. Cuando se trabaja un texto hay que ser conscientes del conocimiento del mundo, el conocimiento lingüístico y el conocimiento formal clave para la comprensión del texto.

4 Aplicación de la teoría a la práctica

Como profesores de L2, es importante comprender y aplicar la teoría revisada de una forma práctica y significativa. Entender el proceso de lectura nos ha ayudado a saber cómo preparar mejor a nuestros alumnos para la lectura. Los ejemplos incluidos en los apartados anteriores nos han clarificado cuáles son las causas que hacen que no se comprenda un texto, o que se comprenda solo de manera parcial, y qué puede hacer el docente para paliar estas carencias.

Por último, la actividad 13 pone en práctica la teoría que se ha visto hasta ahora y muestra cómo mucha de la información que se entiende de un texto no está explícita, sino que proviene de las expectativas y conocimientos que se poseen y de las inferencias que se realizan. Las respuestas se encuentran en el apéndice al final del capítulo.

Actividad 13. Lee el siguiente texto y explica quiénes son Ana y Pedro, qué pasa con ellos y por qué está triste Ana. Al contestar las preguntas explica qué tipo de conocimiento has aplicado (p. ej.: inferencia, conocimiento del mundo, lingüístico, etc.).

Pronto sería el día del evento; ya las velas estaban preparadas y la tarta encargada. Ana se preguntaba si a Pedro le gustaría un cuento. Cuando llegó a casa, corrió a su habitación, tomó la hucha y la agitó, pero como no se oía nada, se entristeció.

- 1 ¿Qué conocimiento es necesario para entender el texto? ¿A qué evento se refiere?
- 2 ¿Qué información has extraído del texto que no está explícita?
- 3 ¿Crees que Ana está segura de que a Pedro le va a gustar el cuento?
- 4 ¿Son Ana y Pedro niños o adultos? ¿Cómo llegas a esa conclusión?
- 5 ¿Cómo se relaciona la palabra “cuento” con la fiesta?
- 6 ¿Es importante conocer el significado de la palabra “hucha” para entender por qué está triste Ana? ¿Qué importancia tiene esta palabra en la historia?
- 7 ¿Ha ocurrido ya el evento?

28 El proceso de lectura

De igual forma, debe haber quedado claro que la asignación del significado procede de la interacción entre el lector y el texto y que el hecho de no comprender responde a varias causas, que se enumeran en la actividad 14.

Actividad 14. El cuadro que sigue presenta alguno de los problemas con los que se puede enfrentar el lector al leer un texto. Escribe las soluciones que puede proveer el profesor.

<i>PROBLEMA</i>	<i>SOLUCIÓN</i>
1 Desconocimiento lingüístico	
2 Desconocimiento del tema	
3 Desconocimiento de aspectos culturales que menciona el texto	
4 Desconocimiento de la estructura retórica del texto	
5 Falta de activación de los esquemas cognitivos	
6 Activación de los esquemas equivocados	
7 Incapacidad de activar esquemas por falta de contexto	
¿Otra?	

5 Consideraciones pedagógicas: el proceso de lectura

- El profesor cumple un papel vital a la hora de facilitar la comprensión de un texto.
- El profesor debe ser consciente de que el lector aporta información necesaria y valiosa al texto – los esquemas lingüísticos, cognitivos, culturales y formales –, por lo que, si el lector no los posee, el instructor debe ofrecérselos, y si los tiene, debe facilitar la activación.
- El lector con conocimiento sobre el tema del que se está leyendo leerá el texto de forma más eficaz.
- Cada lector interpretará el texto de manera diferente según los esquemas de los que disponga.
- El desconocimiento del léxico afectará negativamente en la comprensión.
- La complejidad sintáctica de un texto aumentará su tiempo de procesamiento.

Preguntas y discusión

- 1 Comparte tu reacción ante los modelos de lectura presentados. ¿En qué se diferencian los tres modelos? ¿Qué tienen en común?
- 2 Barnett (1989) menciona que hay que tener cuidado al suponer que el proceso de lectura es idéntico en L1 y L2. Aunque tienen cosas en común, también implica diferencias. ¿Cuáles crees que son las principales diferencias entre leer en L1 y leer en L2? ¿Cuáles son los puntos que los unifican?
- 3 ¿De qué depende la comprensión de un texto en L2? En consecuencia, ¿qué debe hacer el profesor para facilitar el proceso de lectura?
- 4 ¿Cómo se explica el hecho de que un mismo texto pueda tener diferentes interpretaciones?
- 5 Según lo que has aprendido en este capítulo, ¿cuál dirías que es la mejor manera de enseñar y de aprender a leer?
- 6 ¿Qué otras consideraciones pedagógicas que no se hayan mencionado en el capítulo crees que son importantes?

Lecturas de interés

Para aquellos que quieran profundizar en los distintos modelos teóricos y procesamientos de lectura desde distintas perspectivas se aconseja que lean a Singer y Rudell (1985); Bernhardt (2011); Dubin, Eskey y Grabe (1986); Barnett (1989); Carrell, Devine y Eskey (1988). El lector interesado en una perspectiva sociocultural de la lectura puede consultar Cassany (2011a) y Cassany y Castellà (2010). Para un contexto bilingüe que versa en cómo los niños desarrollan su literacidad, consultar Pressley (1999), Freeman y Freeman (2009), Heredia, Altarriba y Cieslicka (2015) y McBride. (2015).

2

LA MECÁNICA DE LA LECTURA. CARACTERÍSTICAS DEL LECTOR EFICAZ

Objetivos del capítulo

Este capítulo se centra en la mecánica de la lectura, lo cual da cuenta del proceso de lectura desde un punto de vista fisiológico. A través de los estudios de movimiento ocular se explican conceptos clave como el movimiento sacádico, la fijación, el campo de visión, entre otros, que sirven para estudiar el comportamiento del ojo en el momento de la lectura. También se presentan las características del lector eficaz, la importancia de adquirir fluidez lectora y algunos consejos para conseguirlo.

Reflexiona

- 1 ¿Sabes cuál es la mecánica de la lectura? ¿Qué elementos intervienen?
- 2 ¿Qué ayuda más a la comprensión lectora, leer rápido o lentamente? ¿Por qué?
- 3 ¿Crees que es necesario leer cada palabra para comprender un texto?
- 4 ¿Cuántas palabras por minuto consideras que es una velocidad normal de lectura en L2: 150 a 180 ppm (palabra por minuto) o 200 a 250 ppm?
- 5 ¿Qué elementos inciden en la fluidez lectora? ¿Qué cualidades debe tener un lector eficaz?
- 6 ¿Sabes cómo lees tú? Contesta los siguientes enunciados.

Normalmente, cuando leo . . .

1 pongo atención a cada letra de la palabra.	SI	NO	A VECES
2 leo más de una palabra a la vez.	SI	NO	A VECES
3 me salto palabras.	SI	NO	A VECES
4 me doy cuenta de si hay algún error ortográfico.	SI	NO	A VECES
5 leo rápido.	SI	NO	A VECES

1 La mecánica de la lectura y los estudios de movimiento ocular

Aprender a leer en L1 entrena un reto que el alumno de L2, si está alfabetizado, ya ha superado cuando empieza a aprender la lengua meta. Si este es el caso, el desafío reside en hacer entender al alumno que debe utilizar los mismos mecanismos de lectura que utiliza en su L1. Ciertamente, esto se aplica a lenguas con un sistema similar de escritura. El español, al igual que otras lenguas romances y el inglés, presenta una escritura alfabético-fonética, donde hay correspondencia alta, aunque no absoluta, entre sonido (fonema) y letra (grafía). En cambio, otras lenguas se rigen por un sistema de escritura logográfica, donde los símbolos representan palabras o conceptos (como es el caso del chino, japonés y coreano).

El sistema alfabético se caracteriza por la combinación de consonante y vocal, clasificándose en transparente u opaco dependiendo de la correspondencia entre el sonido y el símbolo escrito. Si la correspondencia es clara, cuando cada sonido está representado por un grafema propio y único y el lector de LE/L2 puede pronunciar las palabras con relativa facilidad, el sistema ortográfico se considera transparente. Se acerca más a tal condición, por ejemplo, el español, especialmente si se compara con lenguas tales como el inglés. En líneas generales, las lenguas transparentes presentan menos retos al aprendiz a la hora de pronunciar la lengua meta. Hay que considerar, no obstante, que “pronunciar” va más allá de sonidos aislados, pues también incluye, por ejemplo, la entonación. Además, la lengua meta y las otras lenguas que conozca el lector por lo general interfieren en la pronunciación de la lengua meta y en el esfuerzo que requiera tal tarea.

Como se ha revisado en el capítulo anterior, la lectura es una actividad compleja. En ella intervienen muchos procesos cognitivos (entre otros, predicciones y aplicación de conocimiento previo) mediante los cuales se asigna significado a elementos gráficos a la vez que se realizan movimientos oculares particulares. La forma en que se comporta el ojo durante la lectura se activa en el cerebro respondiendo este a la información que recibe por medio del estímulo visual-ortográfico (de claves fonológicas, ortográficas y semánticas) que proviene del material impreso. Así, entender el proceso de lectura desde la perspectiva de los estudios de movimiento ocular (*eye tracking*) (ver cuadro terminológico), de la mecánica de la lectura, es relevante porque permite entender cómo se lee.

La investigación sobre la lectura desde esta perspectiva, de la mecánica de la lectura, se ha realizado en su mayoría en L1. A partir de los años 70, esta línea de investigación permitió observar cómo se comportan los ojos durante el procesamiento de la información, arrojando muchas claves sobre el proceso lector (Barnes *et al.* 2015) y, en especial, sobre las complicaciones que enfrentan los lectores ineficaces.

- Movimiento ocular
- Movimiento de ojos
- Actividad ocular

32 La mecánica de la lectura. Características del lector eficaz

Antes de continuar, haz la actividad 1 siguiendo fielmente las instrucciones.

Actividad 1. Lee la frase del siguiente recuadro *una sola vez* y escribe lo que has leído sin volver a mirar el cuadro:

*La comprensión lectora en
en una lengua
extranjera*

1. ¿Qué has leído?

Casi todos los que hacen esta pequeña prueba dirán que han leído “*La comprensión lectora en una lengua extranjera*”. Sin embargo, si miran con detenimiento, comprobarán que lo que dice en realidad es “*La comprensión lectora en en una lengua extranjera*”. ¿Por qué no se ha advertido el doblote “en en”?

Un hallazgo importante de los estudios de movimiento ocular es que no se lee letra por letra o palabra por palabra, sino que se hace en bloques de palabras, y que el cerebro excluye la información que no necesita (Paulson y Freeman 2003). Aquellos que se hayan percatado de la doble preposición probablemente han leído palabra por palabra.

A continuación, se revisan tres conceptos claves relacionados con la mecánica de la lectura:

- 1 Se lee en bloques de palabras.
- 2 No se lee cada palabra ni tampoco todas las letras de las palabras.
- 3 Se lee rápidamente.

1.1 *Proceso de lectura: el movimiento ocular*

Just y Carpenter (1987) estudiaron la relación entre la fijación (*fixation*) de la mirada en la palabra y el proceso lector, concluyendo que existen varios conceptos esenciales a tener en cuenta en el estudio y descripción de la mecánica de la lectura: sacada y fijación, punto de fijación, campo visual, visión periférica y regresión.

1.1.1 *Sacada y fijación*

Los estudios de percepción visual apuntan a que los ojos no se desplazan uniformemente siguiendo la línea del texto. En efecto, el movimiento del ojo al leer no es lineal sino discontinuo y rápido. Estos saltos que realiza el ojo sobre el texto, mientras lee, se conocen como *sacadas* (del francés *saccades*). La *fijación* es la pausa o el instante en que el ojo se detiene (aunque no del todo) en el texto y es cuando se procesa el contenido de la palabra y se produce propiamente la lectura.

Las fijaciones no se hacen palabra por palabra y, dependiendo del número de fijaciones, la lectura será más rápida o más lenta. Así, si al leer la oración (1) que

sigue, el lector ha realizado cinco fijaciones, con un punto de fijación en cada palabra, este lector lee lentamente.

(1) A leer se aprende leyendo
 1 2 3 4 5

En la oración (2), se han agrupado las palabras y ahora solo hay tres fijaciones. La lectura es más rápida.

(2) A leer se aprende leyendo
 1 2 3

A través de estos estudios se verifica que la fijación en una palabra es más breve cuando esta le es familiar al lector, es de alta frecuencia o es corta (Clifton, Staub y Rayner 2007). Just y Carpenter (1987) observaron que cuando la fijación es más larga, se interpreta que el lector necesita más tiempo de procesamiento para identificar la palabra, bien porque no la conoce, porque es poco frecuente o porque es incongruente con la interpretación del texto hasta ese punto. Visto así, resulta evidente que cuanto menos experiencia se tiene en la lectura, por ejemplo, en el caso de niños y aprendices de L2, más fijaciones se producen y más lentamente se lee. En general, el tiempo de fijación en una palabra es de entre 200 a 300 milésimas de segundo.



Recuerda. La duración de las pausas, o fijaciones, depende del nivel de reconocimiento de las palabras y del objetivo de la lectura. Cuanto mayor sea el número de fijaciones, más lenta será la lectura. Cuanto más tiempo necesite el lector para procesar una determinada palabra, mayor será el tiempo de fijación.

Se ha descubierto, además, que durante el proceso de lectura se realizan más fijaciones en las palabras de contenido (nombre, verbo, adjetivos, adverbios) y menos en las palabras funcionales (artículos, preposiciones, etc.). El lector que lee para buscar significado – que es lo que hace el *buen* lector – no requiere examinar cada palabra en el texto. En realidad, se ha estimado que se lee entre el 80% y el 83% de las palabras de contenido y entre un 38% y un 54% de las palabras funcionales de alta frecuencia (Just y Carpenter 1987; Paulson y Freeman 2003, Pollatsek, Reichle y Rayner 2003). Es decir, el lector puede saltarse entre un 20% y un 40% de las palabras de un texto, que no reciben fijación y, por lo tanto, no se ven o no se les presta atención (Rayner 1998).

No hay que olvidar que la lectura se produce en el momento en que el ojo fija la visión. Por eso, se ha planteado que los ojos envían al cerebro información incompleta, hecho que no parece relevante porque la interpretación del texto no depende de la lectura de cada palabra. Tampoco *es nec sario le r tod s las letr s de una*

34 La mecánica de la lectura. Características del lector eficaz

pal bra p ra id ntificar las pal bras de un t xto. Esto queda demostrado si efectivamente se ha leído que “(no) es necesario leer todas las letras de una palabra para identificar las palabras” en la oración anterior.



Recuerda. Las fijaciones se realizan en las palabras de contenido (nombre, verbos, adjetivos y adverbios). El lector puede saltarse entre un 20–40% de las palabras de un texto porque no necesita leer todas las palabras.

1.1.2 Punto de fijación

El punto de fijación es el lugar donde se detiene la vista en la palabra y engloba de 3 a 6 espacios o unidades (Just y Carpenter 1987), en el caso del español, de letras. En el ejemplo 1 de abajo, estos espacios corresponderían a las letras en negrita, las cuales se colocan a la izquierda y derecha del punto de fijación¹.

Ejemplo 1: Punto de fijación de 3 a 6 espacios:

wekjoihujdfoipodcx

•

Con relación a dónde se establece el punto de fijación al leer, no hay una regla específica que determine en qué palabra debe estar el punto de fijación. En realidad, esto lo determina el lector y variará de uno a otro. El ejemplo 2 muestra cómo un lector eficaz podría leer el siguiente texto: en bloques de palabras, fijando los ojos en el punto dado y usando la visión periférica para el resto. El punto de fijación que se señala aquí es solo una posible opción.

Ejemplo 2: Lectura en bloques de palabras:

Un lector eficaz

•

leerá esta oración

•

en bloques de palabras

•

fijando los ojos

•

en el punto dado

•

y usando

•

la visión periférica

•

para el resto

•

1.1.4 Regresiones

Las regresiones son movimientos del ojo en dirección contraria a la lectura. En el caso del español, las regresiones van hacia atrás en el texto, de derecha a izquierda. Normalmente, el lector realiza regresiones para rectificar o aclarar la lectura, cuando se encuentra con un vocabulario desconocido o ante alguna confusión, bien de palabras (un fonema cambia el significado de la palabra: casa/caza, espero/espeso, ahora/ahorra, etc.) o de significado, por lo cual sus expectativas no concuerdan con las del texto. Además, es necesario que el lector domine el *movimiento de retorno*, es decir, el movimiento que se inicia al final de un renglón para proceder al siguiente y continuar la lectura sin equivocarse.

En el caso del español, o de cualquier lengua occidental, el proceso mecánico de la lectura implica leer en una dirección (de izquierda a derecha en este caso), con movimientos oculares discontinuos y rápidos (sacadas) y con fijaciones que perciben bloques de letras o palabras. En todas las lenguas se usan patrones de lectura similares con relación al movimiento ocular: se saltan palabras en el mismo porcentaje, se realizan regresiones, etc., sin importar si se lee de izquierda a derecha, de derecha a izquierda o de arriba abajo (Paulson y Freeman 2003).



Recuerda. En el caso del español, o de cualquier lengua occidental, el proceso mecánico de la lectura implica leer en una dirección (de izquierda a derecha en este caso), con movimientos oculares discontinuos y rápidos, y con fijaciones que perciben bloques de letras o palabras.

2 Lectura, cerebro y percepción

Los siguientes ejemplos muestran cómo interviene el cerebro en la lectura. Este fue un correo electrónico masivo, un *meme*, que se divulgó por la red en 2003. Intenta leer el siguiente texto:

Actividad 2. ¿Puedes leer el siguiente texto?

Sgeun un etsduio de una uivensrdiad ignlsea, no ipmotra el odren en el que las ltears etsan ersciats, la uicna csoa ipormtnate es que la pmrrea y la ultiima ltera esten ecsritas en la psiocion cocrrtea. El rsteo peuden estar ttaolmntee mal y aun pordas lerelo sin pobrleams. Etso es pquore no lemeos cada ltera por si msima snio la paalbra cmoo un tdoos.

Adaptado de: www.mrc-cbu.cam.ac.uk/~mattd/Cmabrigde/

Increíble, ¿verdad? El texto hace referencia a cómo percibe el lector el orden de las letras en las palabras y afirma que no leemos todas y cada una de las letras sino que las leemos como un todo: “Según un estudio de una universidad inglesa, no importa el orden en el que las letras estén escritas en una palabra. Lo único importante es que la primera y la última letra aparezcan en la posición correcta. El resto puede estar totalmente alterado y aún podremos leer sin problemas”. Algunos psicolingüistas han observado que detrás de esta afirmación se esconde algo más complejo.

Los estudios de movimiento ocular muestran que es más fácil detectar las letras cuando están al inicio y al final de la palabra. El científico cognitivo Rawlinson (1976) fue el primero que, en 36 experimentos llevados a cabo con niños y adultos, observó que invertir o cambiar las letras en posición intermedia en una palabra no reducía la habilidad de entender el texto, siempre y cuando la primera y la última letra de la palabra no variaran. Este investigador advirtió que la información de las letras en mitad de palabra parece operar con un sistema de probabilidad por el cual, si se tienen suficientes letras, aunque estén en la posición incorrecta, el cerebro puede “reconocer” la palabra. No obstante, también señala que es bastante complicado saber exactamente qué factores inciden en el hecho de reconocer las palabras. Rayner, White, Johnson y Liversedge (2006), siguiendo esta línea de trabajo, constataron que cuando el cambio de letras se daba en posición media, el ritmo de lectura decrecía en un 11% y que cuando el cambio se realizaba al inicio o al final de la palabra, decrecía en un 36% y 26%, respectivamente.

Hoy en día, un grupo de investigadores encabezado por Matt Davis y Dennis Norris, pertenecientes al *Cognition and Brain Science Unit* (Unidad de cognición y ciencia del cerebro) de la Universidad de Cambridge, continúan las investigaciones sobre este fenómeno y afirman que, debido a que asignar significado implica velocidad de reconocimiento, al leer rápidamente, el lector no tiene que extraer información de cada letra. Por este motivo, si el lector tiene evidencia de que la palabra tiene las letras A-R-B-O-L pero en otro orden, por ejemplo ABROL, el cerebro asume que la palabra es “árbol”. Por supuesto, aquí el contexto y el conocimiento del mundo del lector asumen un papel muy relevante.

Miller y Norris señalan que, desde finales del siglo XIX, se mantiene la perspectiva de que las palabras se reconocen como un todo, no ya letra por letra. Este experimento de intercambiar el orden de las letras a mitad de una palabra se ha constatado en 17 lenguas hasta el momento. Al final del capítulo se puede ver la versión en inglés. El lector interesado en “jugar” con las letras de las palabras puede consultar la siguiente página donde Stephen Sachs tiene un programa que permite hacer el intercambio de letras de manera automática: www.stevesachs.com/jumbler.cgi

La capacidad de nuestro cerebro para descifrar textos aparentemente indescifrables es asombrosa. Si el lector consigue leer las primeras palabras del siguiente ¿texto?, podrá descifrarlo todo. Haz la actividad 3:

Actividad 3. ¿Puedes leer el siguiente “texto”?:

C13R70 D14 D3 V3R4N0 3574B4 3N L4 PL4Y4 0853RV4ND0 D05 CH1C45
8R1NC4ND0 3N 14 4R3N4,

357484N 7R484J484ND0 MUCH0 CON57RUY3ND0 UN C4571LLO D3 4R3N4
CON 70RR35, P454D1Z05 OCUL705 Y PU3N735.

CU4ND0 357484N 4C484ND0 V1N0 UN4 0L4 D357RUY3ND0 70D0
R3DUC13ND0 3L C4571LLO 4 UN MON70N D3 4R3N4 Y 35PUM4

Fuente: www.tecnicas-de-estudio.org

¿Lo has descifrado? Si no has podido leerlo, te doy la pista de las primeras palabras del texto: “*Cierto día de verano estaba en la playa . . .*” prueba ahora. ¡Impresionante!, ¿verdad? Estos ejemplos apoyan la idea de que el proceso de lectura es flexible (Rawlinson 1976) y que el cerebro aporta mucho en la asignación del significado. Sin embargo, aún queda mucho más por descubrir.

Por último, la actividad 4 es una adaptación al español de un ejemplo clásico de Goodman (1996, citado en Paulson y Freeman 2003; traducción propia) para ilustrar cómo se lee. Por favor, sigue fielmente las instrucciones.

Actividad 4. Lee el siguiente enunciado *solo una vez*. Después, sin mirar el texto, escribe en un papel exactamente lo que recuerdas de lo que has leído:

El barco en el sótano

Una mujer estaba construyendo un
un barco en su sótano. Cuando él terminó,
descubrió el barco era demasiado
grande para pasar a través de la puerta. Por eso
lo desmontó para que pudiera a travesar la puerta.
Tendría haberlo planeado mejor.

Ahora compara lo que has escrito con lo que has leído y comprueba si hay alguna diferencia. ¿Te has dado cuenta de que el texto tiene “errores”? Si la respuesta es negativa, esto se debe a que has leído centrándote en el contenido. En ese caso, lee de nuevo y busca cuántos errores hay.

En el texto hay siete errores insertados deliberadamente. Si no los has encontrado todos es porque, cuando se lee por significado, se ve la palabra sin errores ortográficos (lo que es parte del proceso perceptual implicado en la lectura), no se leen todas las palabras pero sí se predice la información. Esta actividad es un ejemplo de cómo el lector ve lo que espera ver y de cómo la lectura no es un proceso de reconocimiento de palabra por palabra, sino de predicción. El lector no lee cada palabra porque no lo necesita.

3 La velocidad lectora. La importancia de leer a un ritmo rápido

Como se ha mencionado, el número de fijaciones que se realiza al leer determina la velocidad de lectura. Desde los años 80, la investigación ha puesto de manifiesto la correlación positiva entre comprensión lectora y ritmo – o velocidad – de lectura (Anderson 1999b). Para que el proceso de lectura sea eficaz, es importante que el lector haga un reconocimiento rápido y preciso de las palabras. Esta relación se advierte en la actividad 5:

Actividad 5. Lee el siguiente enunciado:

La lec tu ra rá pi da fa vo re ce la com pren sión de un tex to, más que la lec tu ra len ta. Le er ca da le tra de u na pa la bra obs ta cu li za la com pren sión de la lec tu ra.

1 ¿Ha sido fácil comprenderlo?

¿Cómo has leído este texto? Este ejemplo nos induce a leer sílaba por sílaba. Si se ha leído de esta manera, se habrá podido observar que toma más tiempo leerlo y que es más difícil extraer el significado. Haz ahora la actividad 6 siguiendo una agrupación diferente de sus componentes:

Actividad 6. Lee ahora esta oración:

La lectura rápida favorece la comprensión de un texto. Leer cada letra de una palabra obstaculiza la comprensión de la lectura.

La diferencia entre las dos actividades anteriores reside en el ritmo de lectura que impone cada una. En la actividad 5, se advierte que leer con mayor lentitud no solo retrasa la comprensión, sino que también aumenta la fatiga mental (el lector ha realizado 53 fijaciones). El cerebro no está programado para leer “a paso lento” y la memoria debe asumir una mayor función a la hora de asignar significado (ver capítulo 3). La actividad 6 solo requiere 8 fijaciones y la información se ha organizado en grupos de significado que el cerebro – que actúa por unidad de información, no de palabras – comprende, por tanto, con mayor rapidez. Esto es una prueba más de que, para comprender, el lector tiene que centrarse en las ideas, no en las palabras. Queda claro por qué el lector que no posee fluidez lectora pasa más tiempo tratando de identificar y acceder a la información de cada palabra (Barnes *et. al.* 2015). Para evitar esto, es esencial disponer de un vocabulario básico y amplio para empezar a leer y para hacerlo con fluidez.



Recuerda. Leer con pocas fijaciones y en bloques con significado ayuda a captar y asimilar la información con más rapidez y eficacia.

Stanovich (1986) emplea el término *Efecto Mateo* para explicar el hecho de que aquellos lectores que muestran dificultad al aprender a leer en su L1 serán lectores menos eficaces de adulto y que aquellos que aprenden a leer con facilidad, serán lectores eficaces. Nuttall (2005) aplica este concepto al contexto de L2 y propone que según sea la relación lector-texto, así se desarrollará un *círculo vicioso* o *virtuoso* de lectura. El *círculo vicioso* (*vicious circle*) incluiría a aquellos que leen lentamente, no comprenden, no disfrutan y que no leen mucho. Por el contrario, cuando el alumno lee a una velocidad óptima, entra en el *círculo virtuoso* (*virtuous circle*) que caracteriza al buen lector: lee con rapidez, entiende, disfruta y lee más. Todos estos componentes se interrelacionan. Ver la Figura 2.2, adaptada de Nuttall (2005):



FIGURA 2.2 Círculo virtuoso y círculo vicioso.

Con esta relación entre el ritmo de la lectura, comprensión, disfrute y cantidad de lectura, los investigadores se han centrado en establecer procedimientos adecuados para medir la velocidad con que se lee. Esta se mide registrando el número de palabras leídas en un minuto (ppm).

Esto nos lleva a preguntarnos cuál es la velocidad normal de lectura. En L2, las investigaciones apuntan a parámetros diversos, poniendo de manifiesto la falta de consenso. Así, unos estiman como apropiada una velocidad de 300 ppm (Nuttall 2005; Grabe y Stoller 2013) y otros, de 200 ppm (Anderson 1999a, 1999b, 2003, 2008b). Una lectura por debajo de las 180 ppm se considera lenta (Singhal 2006) y puede poner en peligro el disfrute y la comprensión, favoreciendo la puesta en marcha del círculo vicioso antes mencionado. Otros estudios apuntan a una velocidad lectora deficiente cuando es menor a las 100 o 150 ppm (Nation 2005; Fraser 2007; Macalister 2010b; Chang 2012; Yen 2012). Por último, algunos investigadores mencionan entre 83 y 206 ppm, dependiendo del nivel del lector en L2 y la relación entre su L1 y la L2 (McQuillan y Krashen 2008). En estudios de alumnos altamente bilingües, se ha visto que la velocidad lectora en L2 es un 30%

más lenta que en L1 (Weber 1991, citado en Anderson 1999b; Park y Warschauer 2016). Con todos estos datos, se concluye que una velocidad razonable de lectura en L2 alcanza las 200 ppm con una comprensión del 70% a 80% de un texto (Anderson 1999a; Nation 2005).



Recuerda. Nuestro objetivo será conseguir que nuestros alumnos lean con rapidez (200 ppm) y comprendan lo que leen en una proporción mínima de un 70%.

3.1 Factores que influyen en la velocidad lectora

Existen varios factores que influyen en la velocidad lectora, tales como el tipo de texto y el propósito de la lectura (Carver 1990). No se lee de la misma manera un periódico que unas instrucciones para montar un mueble, o un artículo científico, ni se lee con el mismo propósito para estudiar, distraerse o buscar información (ver capítulo 6). Además, la velocidad de lectura también depende de la familiaridad del lector con el tema y el léxico.

- Velocidad lectora
- Ritmo de lectura
- Lectura veloz
- Lectura rápida
- Fluidez lectora

Asimismo, leer en voz alta (lectura oral) o en silencio (lectura visual o silenciosa) también influye en el ritmo de lectura. Es inherente a la *lectura oral* que el ritmo lector sea menor puesto que al pronunciar cada palabra, se aminora la velocidad del ojo, que se debe adecuar a la velocidad articulatoria de las palabras, aumentando el tiempo de fijación (Barnes *et. al.* 2015), de ahí pasa al sistema acústico (oído) y por último al cerebro (ver Figura 2.3). Al leer en voz alta, además entran en juego otros factores como la modulación, la enunciación, la pronunciación, la expresividad, etc., que pueden retrasar u obstaculizar la comprensión (Álvarez Alberdi 1993). La práctica de la lectura oral en clase es una buena actividad solo si el objetivo es practicar la pronunciación y modulación de las palabras, pero no es recomendable para ejercitar la comprensión ni para aumentar el ritmo de lectura.

Por otro lado, la lectura silenciosa conecta directamente la visión de la palabra a la imagen o concepto almacenados en el cerebro (ver Fig. 2.4). La *lectura silenciosa* es apta para practicar la velocidad lectora, la comprensión y otros aspectos más específicos y técnicos tales como las fijaciones y la visión periférica.

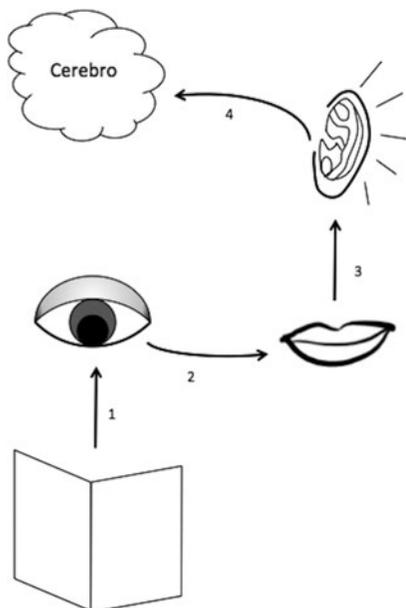


FIGURA 2.3 Lectura oral.

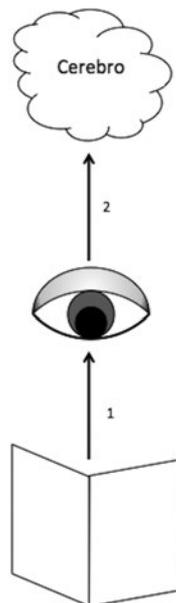


FIGURA 2.4 Lectura silenciosa.

Así, la clave para conseguir una lectura veloz es evitar la vocalización, el silabeo y la subvocalización (mover los labios y pronunciar las palabras en voz baja o mentalmente), pues lleva a la ralentización lectora. La lectura oral permite leer a unas 150 ppm., mientras que la lectura silenciosa a unas 250 ppm.

McQuillan y Krashen (2008) plantean que el nivel de dominio de L2 por parte del lector y las similitudes o diferencias que existan entre la L1 y la L2 pueden incidir también en la velocidad lectora. La Tabla 2.1 resume los factores que pueden afectar a la velocidad o ritmo de lectura:

TABLA 2.1 Factores que inciden en la velocidad lectora.

-
- Leer palabra por palabra o en leer bloques
 - Habilidad de reconocimiento automático de las palabras
 - Leer en voz alta o en silencio
 - Tipo de texto y su nivel de dificultad
 - Familiaridad con el tema
 - Propósito de la lectura
 - Nivel de lengua del lector
 - Similitud entre L1 y L2
-



Recuerda. La investigación ha constatado que para que la lectura sea eficaz debe ser rápida y fluida. Lo que nos permite leer con fluidez es poder decodificar las palabras con precisión y hacerlo de manera automática.

3.2 Actividades que aumentan el ritmo de lectura

La lectura rápida es una destreza que se puede practicar y mejorar a través de actividades especialmente concebidas para ello (Anderson 1999b, 2008a). Los alumnos que leen despacio y tienen problemas con la comprensión tienden a rechazar esta práctica, pero hay que hacerles entender que este “entrenamiento” es necesario para mejorar.

Las actividades que se presentan a continuación están adaptadas al alumno de español LE/L2 y se basan en las actividades que se practican en la enseñanza del español como L1 y del inglés como L2. Para que surtan el efecto esperado, es fundamental que el lector sea consciente de la importancia de leer con fluidez.

3.2.1 Lectura en bloques de palabras y ampliación del campo visual

Con la siguiente actividad se disminuye el número de fijaciones y se amplía el campo visual. Para esto hay que escoger un texto breve, separarlo en bloques de palabras, ponerlo en dirección vertical e insertando un punto en el centro y debajo del bloque de palabras. La actividad consiste en intentar leer cada línea de una sola ojeada, poniendo el ojo sobre el punto de fijación (marcado por el punto), para ejercitar el campo visual y la visión periférica.

Para hacer la división en bloques se pueden imitar las pausas respiratorias que se harían al leer en voz alta. Esta es la división que se propone para el siguiente texto:

Era un día cálido en la ciudad de Madrid. Cientos de personas caminaban por la ciudad para ir a trabajar, al cine, de compras o simplemente pasear. Todo el mundo parecía ocupado.

Era un día cálido
•
en la ciudad de Madrid.
•
Cientos de personas
•

caminaban por la ciudad
•
para ir a trabajar,
•
al cine, de compras
•
o simplemente pasear.
•
Todo el mundo
•
parecía ocupado.
•

Con esta tarea el lector, en especial el principiante, optimiza el uso de su visión periférica, expande su campo visual y aprende a procesar unidades de mayor tamaño de información.

Actividad 7. El siguiente texto es el inicio del cuento *La amiga de la flor*. Divídelo en bloques para practicar la lectura rápida con tus estudiantes. ¿Cómo lo dividirías? Fíjate en el ejemplo de arriba.

Un día, Bonnie estaba en la casa de su abuela. Durante su visita, su abuela le dio una flor. Bonnie estaba muy feliz y le dio las gracias por el regalo especial. Después, Bonnie fue a su casa y puso la flor en la ventana de su dormitorio.

3.2.2 Lectura repetida o cronometrada

Esta actividad requiere un texto que esté al nivel lingüístico del alumno, sin palabras desconocidas y breve (250 a 300 palabras). La actividad consiste en leer durante un minuto y marcar en el texto hasta donde se ha leído en ese tiempo. Se lee el mismo texto una segunda y tercera vez señalando siempre hasta dónde se llega. Conforme se repite la lectura, se leerá de forma natural más rápido por lo que se espera que los segmentos marcados después de cada lectura sean más extensos cada vez.

Para practicar velocidad lectora existe una aplicación en el mercado llamada *Spanish Speed Reading Trainer* (solo disponible para Androides) que permite aumentar la velocidad de lectura en español con la práctica cronometrada a través de una variedad de textos cortos. La aplicación empieza con un diagnóstico para determinar el nivel del alumno según las palabras por minuto que sea capaz

de leer. El enlace es el siguiente: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.gxrtech.spanishspeedreadingtutor>

3.2.3 Rastreo de palabras

En la actividad de rastreo de palabras el lector debe identificar una o varias palabras en un grupo de palabras haciéndolo lo más rápidamente posible. La actividad irá incrementando el nivel de dificultad conforme el lector vaya adquiriendo la habilidad de localizar las palabras con mayor rapidez cada vez. La dificultad de esta actividad dependerá de si el lector debe identificar una o varias palabras en el mismo “texto” o si los distractores son similares a la palabra meta o no.

Actividad 8. Localiza la palabra “casa” lo más rápido posible. ¿Qué cuadro entraña más dificultad?

1			
Casa			
cosa	cada	casa	Cama
casa	caro	carro	Cada
cola	cama	casa	Cola
cala	cosa	caso	Casa
cada	cama	casa	Cosa
codo	caro	cara	Casa
casa	calor	cosa	Cama
cala	cama	casa	Cada

2			
casa			
pelo	mesa	casa	dedo
casa	mano	pato	todo
palo	dedo	casa	palo
tela	dado	taza	casa
gato	mesa	casa	silla
dado	gato	casa	taza
casa	mesa	queso	silla
tela	pato	casa	queso

3.2.4 La lectura extensiva

Uno de los beneficios de la lectura extensiva consiste en leer abundantemente para entender el contenido y el significado general del texto, y para disfrutar de la lectura. Uno de los beneficios de esta lectura – en contraposición a la modalidad intensiva – es que desarrolla la velocidad lectora, pero requiere que el texto contenga palabras conocidas, que trate de un tema familiar y que le interese al lector. En este caso, no se cronometra el tiempo, pero se debe leer a diario. Un estudio que demuestra la incidencia positiva de este tipo de lectura en la fluidez lectora de alumnos de nivel bajo-intermedio es el de Beglar y Hunt (2014). Los autores afirman que leer textos que están en el nivel lingüístico del lector y leyendo una media anual de 200.000 palabras (entre 25 a 30 libros graduados o un libro por semana durante un curso académico), favorece notablemente el desarrollo de la fluidez lectora.

Actividad 9. ¿Cuál es tu velocidad lectora? La siguiente actividad tiene como propósito indagar el ritmo de lectura de tus estudiantes. Para averiguar cuántas palabras leen por minuto, sigue las siguientes instrucciones.

- 1 Selecciona un texto del nivel del alumno y de contenido conocido. De nivel inicial o intermedio bajo, el texto debe ser breve, alrededor de unas 150 a 200 palabras. Debes contar y apuntar el número exacto de palabras del texto.
- 2 Desarrolla preguntas generales de comprensión: V/F, selección múltiple, etc.
- 3 Explica al alumno lo que tiene que hacer (leer el texto y apuntar el tiempo que ha tardado).
- 4 Proyecta el cronómetro en la pizarra para que todos lo vean (puedes usar *google smartphone* o similar).
- 5 Dale el texto y empieza.
- 6 Cuando el alumno termine de leer, debe mirar el cronómetro y apuntar el tiempo exacto que ha tardado en leerlo.
- 7 Por último, debe contestar las preguntas de comprensión sin el texto delante. Debe haber una comprensión mínima del 70%.
- 8 Con el número de palabras del texto y el tiempo que han tardado en leerlo, se averiguan las palabras leídas por minuto (ver Anexo 2.1).

Si el nivel de tus estudiantes es intermedio-alto, puedes utilizar la lectura *Los niños estaban solos* de Jorge Bucay. La lectura tiene 451 palabras y estas son algunas posibles preguntas de comprensión (verdadero/falso):

- 1 En la lectura ocurre un incendio. ___ (V)
- 2 La niñera causó el incendio. ___ (F)
- 3 Los niños estaban durmiendo. ___ (V)
- 4 La niñera no pensó que los niños estarían en peligro. ___ (V)
- 5 La niñera salió con el novio. ___ (V)
- 6 Los bomberos nunca llegaron. ___ (F)
- 7 El hijo mayor es como un héroe. ___ (V)
- 8 Los niños se salvaron abriendo la puerta de su habitación. ___ (F)
- 9 Los bomberos se sorprendieron de lo que hizo el niño mayor. ___ (V)
- 10 La lectura quiere resaltar el papel importante de los bomberos. ___ (F)

Actividad 10. Comparar el ritmo de lectura en L1 y L2.

Trae un texto en tu L1 que sea fácil y que contenga unas 200 palabras. Cuenta exactamente el número de palabras que tiene el texto. Nos servirá para ver la velocidad lectora que tienes en L1. Después, compárala con tu L2.

4 Características del lector eficaz

Por todo lo visto, hasta ahora queda claro que una parte muy importante de nuestra labor como profesores de lengua, ya sea de L1 como de L2, es formar lectores eficaces y competentes. El lector eficaz es aquel que lee rápidamente sin detrimento de la comprensión (Eskey 1986; Grabe 1988b; Singhal 2006; Anderson 2009). Para que la lectura se haga de manera fluida entran en juego una serie de requisitos: dominar los factores mecánicos de la lectura, hacer uso de los conocimientos del mundo y lingüísticos en la asignación de significado, saber sacar provecho de estrategias de lectura y poseer un léxico abundante.

Este último factor es muy importante. El lector eficaz debe poseer un amplio conocimiento del vocabulario y debe poder reconocer el léxico de forma rápida y precisa (Eskey y Grabe 1988). No identificar el vocabulario rápidamente puede obstaculizar el proceso de lectura e impedir la comprensión (por lo cual no se recomienda el diccionario mientras se lee). Grabe (2009) explica que el reconocimiento de palabras a partir del contexto requiere más tiempo (300 milésimas de segundo) que su reconocimiento visual (250 milésimas de segundos) y que la habilidad de reconocer palabras con rapidez y precisión puede ser el factor que mejor diferencie al lector eficaz del ineficaz. Es un hecho que cuando el lector desconoce una palabra, lee letra por letra, aunque sea un buen lector. La Figura 2.5 presenta las características del lector eficaz.

Las características del lector eficaz están bien definidas. Los académicos (Eskey 1986; Anderson 1999a; Singhal 2006; Grabe 2009; entre otros) han identificado los siguientes rasgos como característicos del lector eficaz y del ineficaz:

- El lector eficaz lee a mayor velocidad, comprende lo que lee y sabe adaptar el ritmo de lectura al tipo de lectura y al propósito de la misma.
- El lector eficaz domina la mecánica de la lectura: no lee todas las palabras (*el buen lector* lee alrededor del 80% de las palabras de contenido), agrupa las

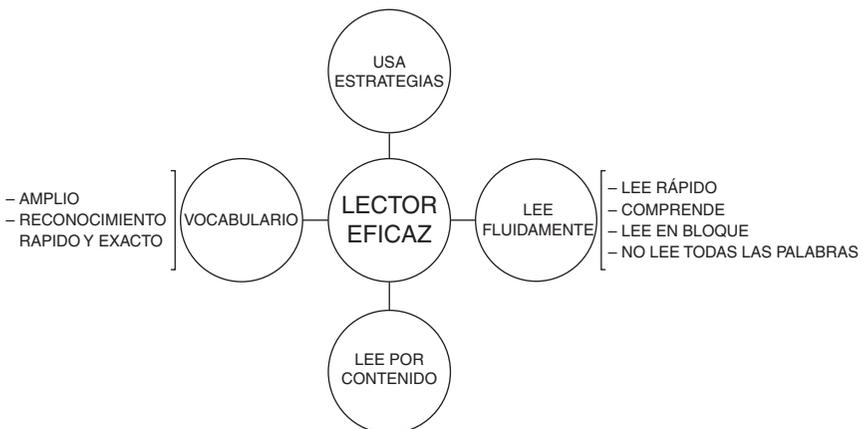


FIGURA 2.5 Características del lector eficaz.

palabras y lee en bloques, con fijaciones de corta duración, pero con campo visual amplio (entre 10 y 12 letras). También utiliza solamente las regresiones necesarias y no vocaliza. Por el contrario, el lector ineficaz no sabe adaptar el ritmo de lectura al tipo de texto que lee, no domina los movimientos de los ojos, utiliza muchas fijaciones de larga duración, vocaliza, subvocaliza o lee en voz alta (Gilliam, Dykes, Gerla y Wright 2011), no se concentra y piensa en otras cosas mientras lee, lo que le lleva a realizar repetidas regresiones.

- El lector eficaz tiene amplia capacidad de concentración cuando lee y recuerda lo que ha leído. Lee por significado y hace uso no solo de su conocimiento del mundo, sino también del lingüístico para interpretar el texto. Los lectores ineficaces son tan capaces de predecir e interpretar como los buenos lectores, pero requieren mayor tiempo para descodificar e identificar las palabras (Eskey 1986). El lector ineficaz también suele errar en el proceso de identificación y tiende a no aplicar el conocimiento del mundo en la interpretación del texto. Una diferencia crucial es que mientras el lector eficaz lee para extraer la información del texto, el lector ineficaz lo hace para descodificar.
- El lector eficaz usa variedad de estrategias de lectura (ver capítulo 4) y evalúa, critica y reacciona ante el texto. El lector ineficaz no sabe cómo o cuándo aplicar las estrategias de lectura.

La Tabla 2.2 contrasta las características del lector eficaz e ineficaz, sus causas y cómo mejorar.

TABLA 2.2 Contraste de las características del lector eficaz e ineficaz.

	<i>LECTOR EFICAZ</i>	<i>LECTOR INEFICAZ</i>
1 Mecánica de la lectura	Lee rápido. Comprende. Lee en bloques. Pocas fijaciones. Pocas regresiones. Se concentra.	Lee lentamente. No comprende. Lee palabra por palabra. Muchas fijaciones. Muchas regresiones. No se concentra.
2 Vocabulario	Es amplio. Lo reconoce automáticamente.	Escaso vocabulario. Reconocimiento lento.
3 Conocimiento que aplica	Del mundo y lingüístico. Utiliza el proceso de identificación e interpretación.	Lingüístico. Se centra en el proceso de identificación.
4 Estrategias	Son variadas. Las conoce y aplica. Sabe cuándo y cómo usarlas.	Son pocas. No las conoce o no sabe aplicarlas. No sabe cuándo o cómo usarlas.
5 Objetivo de la lectura	Lee para extraer significado. Interpreta.	Lee para descodificar.
6 Concentración	Buena. Si se pierde retoma la lectura.	Mala. Si se pierde, abandona.

Actividad 11. ¿Qué tipo de lector eres? Contesta las siguientes preguntas según tu propia experiencia al leer en tu L2:

	Nunca	A veces	Siempre
1 ¿Lees de la misma manera unas instrucciones para montar un mueble, un artículo de una revista o una novela?			
2 ¿Lees cada palabra de una oración?			
3 ¿Reconoces las palabras al verlas a simple vista?			
4 ¿Lees en bloques de palabras (p. ej., dos o tres palabras a la vez)?			
5 ¿Vocalizas o subvocalizas (pronuncias en voz baja o alta) las palabras cuando lees?			
6 ¿Retrocedes en la lectura, es decir, vuelves a leer lo que ya has leído?			
7 ¿Te cuesta trabajo comprender lo que has leído? ¿Te es difícil concentrarte?			
8 ¿Lees para extraer el significado del texto?			
9 ¿Utilizas estrategias de lectura?			
10 ¿Utilizas tu conocimiento del mundo para interpretar el texto?			
11 ¿Utilizas tu conocimiento lingüístico para identificar el texto?			

Respuestas: El típico lector eficaz habrá contestado NUNCA a las preguntas 1, 2, 5, 6,7, y SIEMPRE a 3, 4, 5, 9, 10 y 11.

Actividad 12. Internet tiene gran número de páginas que ofrecen actividades de cómo practicar la lectura veloz. Examina unas cuantas y comparte la página que te haya parecido más interesante y útil.

5 Consideraciones pedagógicas: adquirir velocidad lectora

Es normal que el lector de nivel inicial lea a un ritmo lento y que lo haga palabra por palabra hasta que posea un mínimo de léxico que le permitirá empezar a practicar

50 La mecánica de la lectura. Características del lector eficaz

la fluidez lectora. Los siguientes son algunos consejos que pueden ayudar a nuestros alumnos a adquirir velocidad lectora:

- Leer en silencio, sin vocalizar. La lectura en voz alta ralentiza la lectura. Para evitar la vocalización o subvocalización, se aconseja repetir mentalmente una sílaba constantemente (p. ej., la, la, la) mientras se está leyendo o contar del 1 al 10 y repetir.
- Incentivar la práctica de la lectura en bloques y no palabra por palabra. Para esto se les provee actividades para practicar la lectura con pocas fijaciones (véase el apartado 3.2).
- Practicar la lectura extensiva diariamente durante unos 15 a 30 minutos. En tres o cuatro semanas mejorará la fluidez.
- Leer como si el texto fuera un telegrama, prescindiendo de las palabras que no son necesarias para extraer la idea del texto.
- Poner en práctica la técnica de colocar un papel o una regla bajo la línea del texto. Aumentar la velocidad de lectura conforme se baja el papel al siguiente renglón.
- Practicar la velocidad lectora dedicando cinco minutos de cada clase a la lectura repetida (véase el apartado 3.2.2). El texto debe ser de tema conocido y con vocabulario familiar y frecuente.
- Cuidar la selección de textos. Se ha comprobado que los que tienen letra pequeña (menos de 12p), texto denso y palabras desconocidas pueden dificultar la lectura rápida.

Dos excelentes programas gratis para practicar la velocidad lectora y eliminar la subvocalización son los siguientes: www.spreader.com/ y <http://zapreader.com/reader/>

Preguntas y discusión

- 1 ¿Qué características “físicas” tiene la lectura que influyen en la comprensión del texto?
- 2 El hecho de que hablantes de diferentes lenguas sigan el mismo mecanismo de lectura ¿demuestra que el proceso de lectura es universal?
- 3 Se sabe que el lector no lee cada palabra. ¿Cómo ocurre entonces la asignación de significado?
- 4 El español, por ser una lengua más transparente al tener una mayor correspondencia fonema-grafema, facilita que el lector pueda analizar e identificar las palabras fonológicamente. Sin embargo, en el caso del inglés, lengua más opaca en este respecto y fonológicamente menos regular, el lector depende más de la información léxica de la palabra que de la fonológica. ¿Qué consecuencias se pueden derivar con relación a cómo aprenden los niños a leer en su L1? ¿Estaría esto relacionado con el hecho de que en inglés exista una lista de palabras que el lector inicial en L1 aprende a simple vista – *sight vocabulary* – en inglés y en español no?
- 5 La investigación mantiene que cuando una palabra es más corta, toma menos tiempo en leerse (o procesarse). El inglés tiene muchas más palabras cortas y de

alta frecuencia en comparación con el español, ¿se podría concluir que en inglés se lee más rápido que en español?

- 6 ¿Cómo se puede detectar al buen y al mal lector y cómo se le puede ayudar?
- 7 Según lo presentado en este capítulo, ¿cuál es el mayor desafío para el profesor de español a la hora de enseñar a leer? ¿Qué se puede hacer como profesores para facilitar el proceso de lectura?
- 8 ¿Cuáles son las excepciones que tiene el español con relación a la correspondencia entre letra y sonido? ¿Supone esto un gran problema? ¿Cómo se podría solventar?

Lecturas de interés

A quién le interese saber más sobre la investigación relacionada con los desaciertos lingüísticos (*miscues*) que los niños cometen en la lectura y las estrategias que emplean para encontrar el significado de lo que leen, se recomienda Goodman (2006). El lector interesado en practicar la lectura rápida, ampliar el campo de visión y mejorar la velocidad lectora puede consultar los manuales de lectura rápida de Carbonell (1998) y Konstant (2007). Para niños bilingües, ver Mohammad (2010). El lector interesado en explorar la investigación sobre la fluidez lectora en niños bilingües desde una perspectiva neurocognitiva puede consultar Khateb y Bar-Kochva (2016).

Anexo 2.1 Calcular la velocidad lectora: palabras por minuto

Para calcular la velocidad de la lectura en palabras por minuto sigue la siguiente fórmula: multiplicar el número de palabras leídas en un minuto por 60 y dividir el resultado por el número de segundos que ha tardado en leer el pasaje.

$$\frac{P(60)}{Tss} = V$$

P = número de palabras en el texto
Tss = tiempo en segundos que se ha tardado en leer
V = velocidad de palabras por minuto

Para convertir los minutos a segundos (Tss) se multiplican los minutos por 60 y se suman los segundos. Por ej., si un alumno ha leído el texto en 1:30 (un minuto con 30 segundos) ha tardado un total de 90 segundos ($1 \times 60 + 30 = 90$)

Por ejemplo, si el texto tiene 200 palabras y el tiempo de lectura ha sido 90 segundos, la velocidad lectora es de 133 palabras por minuto:

$$\frac{200(60)}{90} = 133 \text{ppm}$$

3

EL PODER DE LA LECTURA

La lectura en L2

Objetivos del capítulo

Este capítulo se centra en algunos factores importantes que afectan a la lectura en un contexto de L2. En concreto, se hace referencia al concepto de umbral lingüístico y al componente social de la lectura junto con el papel que desempeña la memoria en la comprensión lectora. La última parte del capítulo está dedicada al poder de la lectura y los beneficios que aporta al lector leer abundantemente en la lengua meta, haciéndose especial mención a los estudios realizados en el campo del español como L2.

Reflexiona

- 1 Menciona algunos de los beneficios que aporta la lectura, tanto en L1 como en L2 ¿Son similares los beneficios?
- 2 ¿Qué factores inciden en la comprensión lectora en L2? ¿Son los mismos que los que inciden en la comprensión en L1?
- 3 ¿Qué papel tiene la lectura en el proceso de adquisición-aprendizaje de una segunda lengua?
- 4 ¿Opinas que la memoria juega algún papel en la comprensión lectora? ¿Por qué?
- 5 ¿Qué valor da la sociedad de hoy en día a la lectura? ¿Piensas que hoy se lee menos que en el pasado?

1 El proceso de lectura en L2

La investigación en el campo de la lectura en el contexto de L2 deriva de los estudios realizados en L1. Los conceptos de que “a leer se aprende leyendo” (Goodman 1967; Smith 1972) y de que la asignación de significado a un texto es un proceso complejo que requiere de la interacción entre el lector y el texto se aplican al contexto de L2 y se llega a la conclusión de que el proceso de lectura es universal (Cassany 2011b).

Sin embargo, no será hasta finales de los años 80 cuando la lectura en L2 se convierte en objeto de estudio, dando como resultado obras relevantes (ver lecturas adicionales) que ponen de manifiesto que algunos de los factores que intervienen en L2 no son exactamente los mismos, o no se aplican en el mismo grado, que los que actúan en L1 (Barnett 1989; Han y D'Angelo 2009; Hedgcock y Ferris 2009; Grabe y Stoller 2013).

Bernhardt (1991, 2003, 2005, 2011) presenta el primer modelo de lectura para L2 en su *Teoría compensatoria de la lectura en L2* donde, a través de su trabajo empírico, cuantifica el peso de los tres componentes básicos de la comprensión y procesamiento de un texto en L2: nivel de alfabetización en L1, dominio de L2 y factores idiosincráticos.

- 1 El *nivel de alfabetización en L1* es responsable del 20% del éxito en la lectura e incluye el dominio que tiene el lector de su L1 y de cómo funciona (conocer la morfología, reglas gramaticales, sintaxis, estructura de los textos, etc.).
- 2 El *conocimiento de L2* da cuenta del 30% de la comprensión de un texto y hace referencia al nivel de dominio de la gramática, vocabulario, reconocimiento de cognados, etc., y similitud estructural entre la L1 y L2.
- 3 Los *factores idiosincráticos del lector* explican el 50% de la comprensión de un texto e incluyen el conocimiento del mundo, los esquemas, la familiaridad con el tema, el uso de estrategias lectoras y la fluidez al leer, el interés y la motivación por la lectura y la memoria.

Según Bernhardt, el lector usa estas variables de forma progresiva conforme se va convirtiendo en un lector independiente, como se representa en la Figura 3.1.

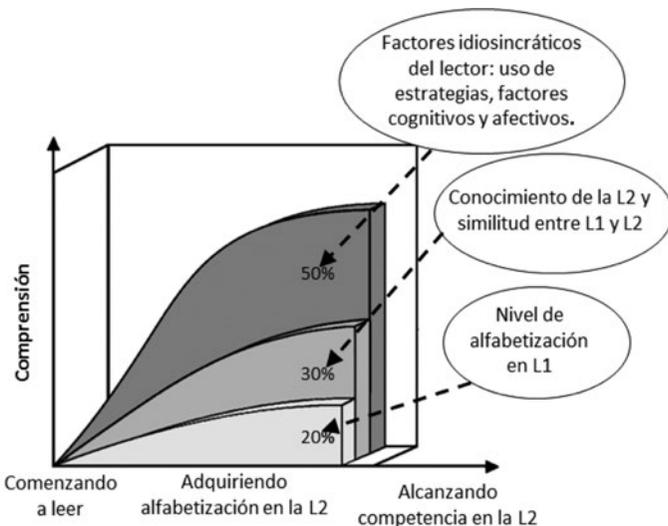


FIGURA 3.1 El modelo de lectura para L2 (adaptado de Bernhardt, 2005).

Los conceptos más relevantes en el campo de la lectura en L2 son los siguientes:

- 1 *Umbral lingüístico*. La comprensión lectora en L2 requiere que el lector tenga un nivel mínimo de conocimiento de la lengua, lo que se conoce como nivel umbral, y que en el caso del léxico se ha fijado en un 80% para poder interpretar los textos. Este concepto se denomina *la hipótesis del umbral lingüístico* (Cummins 1976). Si el lector tiene el nivel adecuado para comprender el texto, podrá aplicar las estrategias lectoras que utiliza en su L1 a la L2. Este fenómeno se conoce como *la hipótesis de la interdependencia lingüística* (Cummins 1979), que mantiene que la habilidad lectora que se tiene en la L1 se transfiere a la L2, lo que implica que no es necesario enseñar a leer en L2 si ya se aborda tal tarea con éxito en L1 (pero hay que ser cautos pues en ocasiones la intervención docente puede ser decisiva, sobre todo si hay transferencia negativa). Para que se pueda transferir dicha habilidad, el alumno tiene que entender el texto, ya que, obviamente, un conocimiento limitado de la L2 inhibirá el uso de la habilidad lectora adquirida en L1 (Koda 2005). El hecho de que en L2 el lector tenga un umbral lingüístico llevó a Alderson (1984) a preguntarse si el fenómeno de no comprender un texto se debía a un problema de lengua o a un problema de lectura. Años más tarde, Alderson (2000) confirma que en L2 el conocimiento de la lengua es más importante que la habilidad lectora en L1.
- 2 *Mayor esfuerzo cognitivo*. Se ha señalado que el esfuerzo cognitivo (*cognitive load*) que realiza el lector de L2 es mayor dado que se enfrenta a demandas adicionales (desconocimiento de la gramática, vocabulario y cultura) que no tendría si se tratara de su lengua nativa (Cassany 2006). Por eso, se considera que en L2 el profesor y el aprendiente tienen un reto mayor, pues la carga cognitiva aumenta conforme aumenta la demanda de la atención.
- 3 *Componente social de la lectura*. Ciertamente, muchos de los problemas de la comprensión lectora residen en el componente sociocultural implícito en los textos. El enfoque social de la lectura da cuenta de este aspecto y mantiene que el conocimiento del ser humano se organiza según las referencias culturales, siendo la lengua una manifestación más de esa cultura (Lantofl y Thorne 2006) y que la interpretación de un texto se relaciona directamente con las prácticas culturales de la comunidad que lo origina. Desde esta perspectiva, aprender a leer (y a escribir) es un fenómeno culturalmente dependiente (Cassany 2011b): todo texto se sitúa en un contexto que viene determinado por la comunidad en la que ha surgido. Este concepto social de la lectura está íntimamente ligado con la necesidad de que el lector posea los esquemas conceptuales y culturales del texto que lee ya sea en L1 o L2. Otro concepto relacionado con este enfoque es el de *apropiación del texto*, que implica que la interpretación que hace el lector de un texto viene determinada por su propia identidad sociocultural, su conocimiento previo y su conocimiento cultural (Cassany 2013).



Recuerda. Aunque el lector adulto alfabetizado ya sepa cómo leer en su L1, se enfrenta con el reto de una gramática, un léxico y una cultura desconocida.

1.1 *El papel de la memoria y la asignación del significado*

La habilidad de comprender un texto depende en gran medida de la capacidad del lector para acceder al significado de las palabras y de la rapidez con que lo hace. En todo este proceso, la memoria juega un papel importante (Grabe 2009). Existen diferentes teorías y clasificaciones de memoria, pero para explicar cómo opera la memoria en el proceso de lectura se debe prestar atención a la memoria operativa o de trabajo (*working memory*) y la memoria a corto (*short-term memory*) y largo plazo (*long-term memory*):

- 1 La *memoria operativa o de trabajo* se refiere a los procesos cognitivos que se activan para almacenar y manipular temporalmente la información en la memoria a corto plazo. En la memoria de trabajo entra en juego la *memoria sensorial*, que se compone de la memoria icónica y memoria ecoica. La *memoria icónica* es la encargada de reconocer e identificar la imagen visual (letras, palabras) que se recibe por los sentidos (ojos) y que se mantiene por unos 200 a 300 milisegundos antes de procesarse totalmente. La *memoria ecoica*, a través del *bucle fonológico*, procesa la información verbal y es la encargada de los sonidos. La memoria de trabajo tiene una capacidad limitada y es la responsable de asociar la información nueva del texto con el conocimiento que ya posee el lector.
- 2 La memoria de trabajo está vinculada a la *memoria a corto plazo*, que es donde se almacena temporalmente la información y donde la imagen visual se convierte en significado. La memoria a corto plazo puede retener entre 4 a 7 siete unidades de significado, las que pueden incluir desde una letra a una frase. Cuenta con un tiempo limitado, de unos veinte segundos, para procesar la información y traspasarla a la memoria a largo plazo. Sobrepasado ese tiempo, la información se pierde. Es por esto que leer a una velocidad excesivamente lenta interfiere en la comprensión (ver capítulo 2).
- 3 En la *memoria a largo plazo* se almacena la información nueva, proveniente de la memoria a corto plazo, transformándose en conocimiento más permanente. Es donde se guarda y recopila el conocimiento que se va adquiriendo, formando los esquemas de cada individuo.

En la asignación de significado, la imagen visual de las palabras debe convertirse en información lingüística, es decir, en segmentos de lengua con significado. Dado que la memoria a corto plazo solo puede analizar entre 4 y 7 unidades de información a la vez, el proceso se puede agilizar si se aumenta el tamaño de las unidades de información. Por eso, como se ha mencionado en el capítulo anterior,

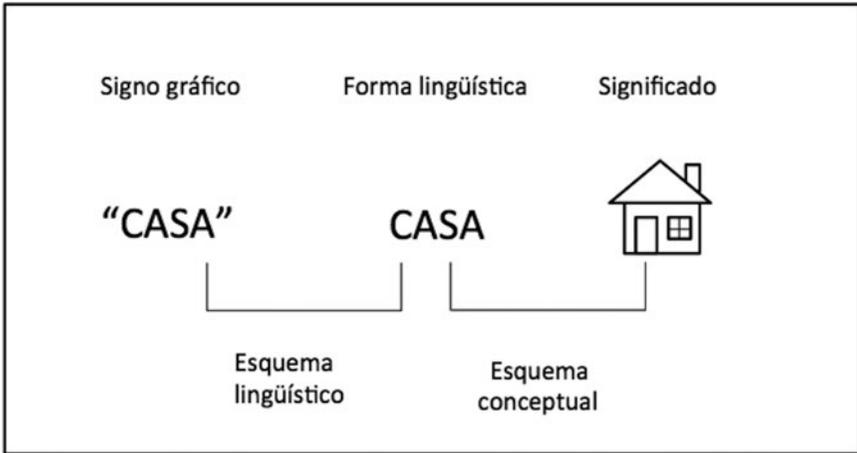


FIGURA 3.2 Proceso de asignación del significado.

la lectura debe realizarse en bloques de palabras. Grabe (2009) lo ilustra de la siguiente manera: si se intenta recordar un número de teléfono, será más difícil memorizarlo número por número (9-5-8-3-4-5-2-1-5) que si se hace en bloques de dos o tres números a la vez (958-345-215). La diferencia reside en que, en el segundo caso, solo hay que recordar tres unidades de información, mientras que, en el primer caso, se debe recordar nueve. Así, la carga cognitiva que implica recordar número por número es comparable a la de leer, por ejemplo, letra por letra.

En el proceso de asignación de significado, la memoria a corto plazo usa la información almacenada en la memoria a largo plazo. Es un hecho que convertir los signos gráficos en formas lingüísticas presupone disponer de unos esquemas lingüísticos producto del conocimiento de la sintaxis y el léxico de la lengua del texto. Convertir las formas lingüísticas en significado, en información, presupone aplicar esquemas de contenido, conocimiento del tema y la relación del lector con el mundo (ver la Figura 3.2). Es importante aclarar que lo que se recuerda al leer no es la lengua en sí sino el significado adscrito a ella (Eskey 1986).

2 El poder de la lectura

Una de las principales razones por las que se lee es para informarse y para aprender. Esto convierte a la lectura en una fuente importante de conocimiento que, junto con las vivencias personales, irán modificando y ampliando los esquemas que posee el lector. Así, la lectura contribuye también al desarrollo intelectual y al pensamiento crítico (Smith 1988; Krashen 2003, 2010c; Grabe 2009; Fernández de Morgado, Mayora Pernía y St. Louis 2016) y aumenta la capacidad mental cuando se llega a anciano (Krashen 2013c), posiblemente contrarrestando o disminuyendo la pérdida de la memoria (Rice 1986, citado en Krashen 2009).

Pero la lectura tiene mucho más que ofrecer al lector. Su beneficio no solo es cognitivo, sino que también se observa en el plano afectivo (ver capítulo 11) y lingüístico. En este apartado, se abordan principalmente los beneficios lingüísticos por ser estos los que directamente se relacionan con la adquisición de L2.

Como se ha observado al inicio del capítulo, en los años 80 surge el interés por el estudio de la lectura en L2. La investigación en este campo sugiere que la adquisición de una lengua es un proceso gradual que requiere de la exposición masiva a la lengua meta (Eskey 1986; Grabe 1988b; Krashen 1993). Krashen, uno de los grandes defensores de la lectura como instrumento de alfabetización, propuso la *hipótesis de la lectura* (1985), que mantiene que cuando el lector lee en grandes cantidades y entiende lo que está leyendo, la lectura promueve la alfabetización tanto en L1 como en L2, desarrolla la comprensión lectora, ayuda en la adquisición del vocabulario y la gramática, mejora la ortografía y desarrolla la escritura. Existe amplia evidencia de los beneficios de la lectura en su modalidad *extensiva*, es decir, cuando se lee abundantemente por placer (ver capítulo 8) y con el fin de comprender la información. Todos los estudios evidencian que cuanto más se lee, se alcanzan mayores niveles de alfabetización (Krashen 1993, 2004, 2010b, 2011a; Day y Bamford 1998), lo que se cumple tanto en la L1 como en la L2.

2.1 Beneficios lingüísticos

La lectura aporta algo más que solo placer, disfrute e información (Smith 1988). También promueve la *competencia lingüística* en la lengua meta (Krashen 1993, 2004; Day y Bamford 1998). El alcance de la lectura en la adquisición de una lengua, tanto L1 como L2, es uno de los campos más ampliamente estudiados y donde se observan resultados positivos y consistentes. El volumen de estudios es impresionante y, por lo tanto, sería imposible dar cuenta de ellos en su totalidad. Por lo tanto, se mencionarán aquellos que abrieron brecha y generaron nuevas líneas de trabajo. Dado que el campo del español como LE/L2 está prácticamente inexplorado en este sentido, se hará referencia a los estudios realizados en otras lenguas, sobre todo en inglés como L2, que es donde se ha realizado más investigación.

Antes de repasar los estudios más relevantes conviene mencionar brevemente los cuatro tipos de diseños metodológicos que se han utilizado para analizar el efecto de la lectura (Krashen 2004a): los estudios experimentales o cuasi-experimentales, los estudios correlacionales, los estudios de caso y los llamados estudios de lectura y comprobación. Los estudios *experimentales o cuasi-experimentales* son los que comparan grupos con distinto tratamiento metodológico (por ejemplo, con o sin lectura extensiva). Estos estudios analizan y comparan el desempeño del lector en pruebas administradas al inicio (pre) y final del mismo (post). Sin duda, este tipo de investigación provee los resultados más sólidos y de mayor rigor científico por su diseño metodológico y sus resultados, además, pueden generalizarse. Por otro lado, están los estudios *correlacionales*, que analizan si existe alguna relación entre dos variables, por ejemplo, lectura y alfabetización, y los *estudios de caso*, que se concentran en uno o varios sujetos al analizar el efecto de un solo tratamiento, por

ejemplo, la lectura extensiva, con la debida observación y descripción. A veces se utilizan pruebas antes y después del tratamiento para luego determinar posibles grados de progreso entre una primera y una segunda medición de resultados. Por último, los estudios, conocidos como de *leer y comprobar* (*read and test studies*), presentan evidencia de la lectura como fuente de aprendizaje incidental y ponen de manifiesto la relación entre frecuencia de ocurrencia de palabras en un texto y adquisición de vocabulario.

2.1.1 Competencia en la lengua y comprensión lectora

Gran número de estudios confirman el postulado de que *a leer se aprende leyendo* (Goodman 1982; Eskey 1986; Grabe 1988b; Krashen 1988; Smith 1988; Nuttall 2005) mostrando de manera convincente que un programa de lectura extensiva con amplio acceso a libros interesantes para el lector es sumamente beneficioso en el proceso de adquisición de una lengua. Elley (1991) es pionero en la implementación de programas de lectura extensiva con niños que aprenden inglés como L2 en diferentes lugares del Pacífico Sur (Islas Fiyi), Sri Lanka, Sudáfrica y Singapur. Sus estudios longitudinales demuestran de forma concluyente que la lectura extensiva no solo mejora la comprensión lectora, sino que también incrementa la fluidez y desarrolla el vocabulario, la escritura e incluso la comprensión auditiva. Sus estudios (Elley y Mangubhai 1983; Elley 1991, 1996a, 1996b) son clásicos y pioneros en cuanto han marcado de manera importante subsiguientes investigaciones. Por otro lado, los estudios de Hafiz y Tudor (1989, 1990) y Pilgreen y Krashen (1993) fueron los primeros en centrarse en el efecto de la lectura extensiva en la comprensión lectora, la escritura, la fluidez lectora y en la actitud positiva hacia la lectura en programas de corta duración (de tres a cuatro meses).

2.1.2 Vocabulario

La relación entre lectura y aprendizaje incidental de vocabulario también se ha corroborado en numerosos estudios (Pitts, While y Krashen 1989; Krashen 1989, 2010a, 2013c; Day, Omura y Hiramatsu 1991; Dupuy y Krashen 1993; Cho y Krashen 1994, 1995; Pigada y Schmidt 2006). El capítulo 5 trata en detalle este tema.

2.1.3 Gramática

En cuanto al dominio gramatical, diversos estudios concluyen que la lectura en su modalidad extensiva es más eficaz que la enseñanza directa de la gramática, sugiriendo que la lectura promueve el desarrollo de la competencia lingüística. Cuando se adquiere una palabra, también se adquieren sus rasgos gramaticales (Krashen 1985). Ejemplos de estudios relevantes en esta área son los de Elley y Mangubhai (1983), Elley (1991, 2001), Mason y Krashen (1997), Stokes, Krashen y Kartchner (1998), Rodrigo, Krashen y Gribbons (2004) y Mason (2007).

2.1.4 Ortografía y escritura

La idea de que *se aprende a escribir leyendo* (Smith 1988) y de que la exposición a la lectura mejora la ortografía y la redacción también se confirma en L2 (Polak y Krashen 1988; Haggan 1991; Lee y Krashen 1996, 1997). Incluso, se ha demostrado que la lectura también mejora la fluidez al escribir (Lee y Krashen 1996, 1997; Lee 2001; Mason 2007) y que cuanto más se lee, menos aprensión se tiene al escribir (Lee y Krashen 1997; Hsu y Lee 2007; Mermelstein 2015).

2.1.5 Fluidez y destrezas orales

El interés por investigar la mejora de la fluidez lectora es relativamente reciente. Las investigaciones demuestran que la lectura extensiva es una de las mejores maneras de aumentar el ritmo de lectura. No obstante, todos los estudios concuerdan que para aumentar la fluidez, la lectura debe hacerse en grandes cantidades y con textos altamente comprensibles sin apenas vocabulario desconocido (Hitosugi y Day 2004; Beglar y Hunt 2014). La lectura también mejora las destrezas orales de comprensión y producción (Elley y Mangubhai 1983; Cho y Krashen 1994, 1995).

2.2 Estudios de metaanálisis: lectura extensiva

Numerosos estudios de metaanálisis comparan los programas tradicionales (sin lectura extensiva) con los programas de lectura extensiva y llegan a la conclusión de que estos alcanzan resultados superiores a los programas tradicionales (Krashen 2007; Mol y Bus 2011; Kim 2012; Jeon y Day 2016; Nakanishi 2015).

Krashen (2007) se basó en 13 estudios realizados en Taiwán, Filipinas, Japón y Yemen, donde se implementó esta modalidad de lectura en inglés como lengua extranjera con adolescentes y jóvenes. Todos mostraron resultados positivos en comprensión lectora. También ponen de manifiesto la importancia del acceso a material de lectura interesante y comprensible.

Mol y Bus (2011) analizaron 99 estudios centrados en un público variado (universitarios, adolescentes y niños) con inglés como L1, llegando a la misma conclusión: a más lectura mejor habilidad lectora y mejor ortografía, observándose también una correlación positiva entre cantidad de lectura y éxito académico.

Nakanishi (2015) utilizó 34 estudios con un total de 3942 estudiantes de inglés como L2, tanto a nivel universitario como de escuela secundaria, en Arabia Saudí, Corea, Estados Unidos, Japón, Hong Kong, Taiwán y Venezuela. Llega a la conclusión de que la lectura extensiva es un medio eficaz para la mejora de la comprensión lectora, fluidez, vocabulario, gramática y competencia general de la lengua. Aconseja que la lectura extensiva sea parte de los programas de lenguas.

Jeon y Day (2016) analizaron la competencia lectora (comprensión lectora, ritmo de lectura y conocimiento del vocabulario) en programas de inglés como L2 en los cuales se implementa la lectura extensiva. Después de analizar 49 estudios con un total de 5919 participantes, se demuestra una mayor efectividad de los programas

de lectura extensiva en el desarrollo de la competencia lectora observando, además, una diferencia relacionada con la edad de los participantes: los adultos son los que más se benefician, seguido de los niños y, por último, de los adolescentes.

Como se ha mencionado, existe gran cantidad de estudios y es imposible dar cuenta de todos. Se puede aseverar, no obstante, que todos ellos corroboran lo que mantiene la investigación (Eskey 1986; Grabe 1988b; Barnett 1989; Krashen 2004a; entre otros): que a leer se aprende leyendo y que la lectura es una destreza que se desarrolla de manera gradual, individual y con la práctica, conclusión de carácter universal porque se da en el contexto de cualquier lengua materna o segunda. Queda claro en todos los estudios que el profesor de L2 no enseña a leer, sino que su labor es facilitar el proceso de lectura y ayudar así a que el lector aprenda (Eskey 1986).



Recuerda. La investigación claramente atestigua el poder de la lectura y muestra consistencia en los beneficios lingüísticos que se observan en los lectores.

2.3 El argumento sobre la complejidad de la lengua

Una conclusión que se puede extraer de la investigación revisada es que una lengua se puede adquirir de manera incidental a través de la lectura, idea que corrobora el *argumento sobre la complejidad de la lengua (complexity argument)* propuesta por Krashen (1993, 2004). Krashen propone tres argumentos que explican por qué la instrucción directa (es decir, el estudio consciente de reglas y la práctica hasta que se conviertan en automáticas) no puede ser la única forma de dominar una lengua:

- 1 *La lengua es demasiado compleja para que se enseñe y se aprenda regla por regla.* La gramática – o el conocimiento lingüístico en general – es algo bastante complejo, que tiene reglas desconocidas aun por los propios lingüistas. En cuanto a la cantidad de vocabulario del que dispone una persona, se sabe que es imposible adquirirlo de manera consciente y exclusivamente a través de la instrucción directa.
- 2 Se puede alcanzar la *competencia sin instrucción*: existen ejemplos de que el desarrollo de la literacidad (entendida como la habilidad de leer y escribir en una lengua) puede darse sin instrucción formal. Un ejemplo es el caso de Richard Wright, quien atribuye su alfabetización a la lectura de novelas, o el de Malcolm X, quien se auto educó leyendo en prisión (para más información ver Krashen 2004a).
- 3 *El impacto de la instrucción directa es pequeño o, incluso, inexistente.* Los resultados de los estudios reseñados muestran que la lectura extensiva – que centra la atención del aprendiente en la información y en la comprensión del mensaje, no en la forma – es casi siempre superior a la instrucción directa.

3 El poder de la lectura en el contexto del español como L2

Los estudios sobre el efecto de la lectura extensiva en el contexto de español LE/L2 y del español como lengua de herencia cultural (HH) son escasos. Los que se conocen hasta la fecha se han realizado en Norteamérica. La Tabla 3.1 sintetiza los resultados más significativos sobre el español como LE/L2 y la Tabla 3.2 en el

TABLA 3.1 Estudios sobre el impacto de la lectura extensiva en el contexto de español LE/L2.

	<i>Participantes</i>	<i>Tratamiento</i>	<i>Resultados</i>
Rodrigo (1997)	Universitarios. N= 26 Nivel intermedio-avanzado.	Un semestre** LE-curso independiente. Media de 90 horas de lectura.	Resultados positivos en variables afectivas: motivación, percepción.
Stokes, Krashen y Kartchner (1998)	Universitarios. N= 59	Test sobre el subjuntivo y cuestionario de percepciones.	Relación entre lectura extensiva y dominio del subjuntivo.
Rodrigo, Krashen y Gribbons (2004)	Universitarios. N= 40 Nivel intermedio.	Un semestre. LE- independiente 3 grupos: 1 control y 2 experimentales.	Aumento (<i>gain</i>) en vocabulario y gramática.
Rodrigo (2006)	Universitarios. N= 34 Nivel intermedio.	Un semestre. LE-complemento Lectura y audición extensiva. Juicios gramaticales (pre y post).	Mejora en las estructuras gramaticales estudiadas.
Rodrigo (2011)	Universitarios. N= 135 Nivel inicial e intermedio-bajo.	Un semestre. LE-complemento Dos estudios. Cuestionario pre-post sobre actitud.	Actitud más positiva. Es posible practicar lectura extensiva a nivel inicial.
Liburd y Rodrigo (2012)	Universitarios. N= 6 Nivel inicial-alto.	5 semanas = 5 libros. LE-complemento Dos grupos: control y experimental. Cuestionario pre y post.	Aumento en actitud y motivación.
Hardy (2013a)	Universitario. N= 30 Nivel intermedio-bajo.	Un semestre = 7 libros. LE-complemento Grupo control y experimental. Pre y post.	Grupo experimental mejora en dominio de la lengua (vocabulario, comprensión lectora) y actitud.

(Continuación)

TABLA 3.1 (Continuación)

	<i>Participantes</i>	<i>Tratamiento</i>	<i>Resultados</i>
Rodrigo (2013a)	Universitarios N= 11 Nivel intermedio.	Un semestre. Lectura individual en clase (15 minutos). LE-complemento Cuestionario de percepciones. Biblioteca con 186 títulos.	Actitud positiva para <i>Lectura independiente</i> en clase. Percepción de mejora en comprensión, vocabulario y motivación.
Hardy (2016)	Universitarios. N= 16 Nivel intermedio y avanzado-bajo.	7 semanas = 46 horas y 45 minutos lectura. LE-complemento	Mejora en la habilidad lectora, motivación y actitud. Menos uso del diccionario.
Ferguson y Rodrigo (2016)	Secundaria. N= 39 Nivel intermedio	1 semestre. LE-complemento Lectura independiente en clase (15–20 minutos) y en casa. Pre y Post.	Aumento en dominio general (<i>cloze test</i> ²).

Nota. * = Aunque el grupo experimental fue superior al de control, los resultados no fueron estadísticamente significativos. ** Un semestre = 15 semanas.

TABLA 3.2 Estudios sobre el impacto de la lectura extensiva en el contexto de español como lengua de herencia cultural (HH).

	<i>Participantes</i>	<i>Tratamiento</i>	<i>Resultados</i>
Schon, Hopkins y Davis (1982)	Secundaria. N = 14	8 meses (60 min. de lectura por semana).	Aumento en vocabulario y comprensión lectora.
Schon, Hopkins y Vojir (1984)	Secundaria. N = 279	Un semestre (12 min día).	No hay diferencia en comprensión lectora, pero podían leer en inglés.
Schon, Hopkins y Vojir (1985)	Secundaria. N = 400	8 ½ meses (45 min semana).	Aumento en vocabulario y fluidez.
McQuillan (1996)	Universitarios. N = 19	10 semanas. Cuestionario.	Aumento en vocabulario, comprensión lectora y hábito de lectura.
Rodrigo y McQuillan (1999)	Universitarios. N = 36	Un semestre. LE-curso independiente. Tres estudios.	Mejora en vocabulario, actitud y hábito de lectura.
Rodrigo (2013b)	Universitarios. N = 34	Un semestre. LE-complemento Adquisición incidental de la gramática a través de la lectura. Juicios gramaticales: pre y post	Aumento de la competencia gramatical en 5 de las 8 estructuras estudiadas.

contexto de HH. En ambas tablas se presentan los estudios en orden cronológico. En la columna de tratamiento se menciona si la lectura extensiva se implementó como curso independiente (LE- independiente) o como complemento a un curso existente (LE-complemento). En la columna de resultados, se destaca solamente los más significativos. A pesar de que algunos estudios deben considerarse exploratorios, dado el número reducido de participantes, merece la pena mencionarlos para conocer lo que se está haciendo en este el campo.

Rodrigo (1997) estudió las percepciones de 26 estudiantes de español LE/L2 de nivel universitario sobre un programa de lectura extensiva implementado durante un semestre en un nivel intermedio. Los resultados mostraron aumento en la motivación a leer y una percepción positiva de la habilidad lectora propia.

Stokes, Krashen y Kartchner (1998) realizaron un estudio con 59 estudiantes universitarios de español LE/L2. En este caso, se centraron en las variables que influían en la adquisición del presente de subjuntivo, considerando años de estudio formal, tiempo de residencia en el país de la lengua meta, estudio formal de la estructura gramatical y cantidad de lectura realizada. Llegaron a la conclusión de que la lectura era la única variable que predecía el mayor grado de dominio del presente de subjuntivo.

Rodrigo, Krashen y Gribbons (2004) se concentraron en 33 estudiantes universitarios de español LE/L2 con nivel intermedio. El estudio duró 15 semanas e incluyó tres grupos: dos experimentales (uno con lectura extensiva y otro con lectura extensiva y discusión) y un tercero de control. El grupo control asistía a una clase tradicional, con gramática y lectura intensiva. Al inicio del semestre se administró un pre-test de vocabulario, de gramática y un *cloze test*. Los resultados del post-test mostraron que los dos grupos experimentales habían sobrepasado al grupo control en el test de vocabulario y gramática y que el grupo experimental, de lectura y discusión, incluso había sobrepasado al grupo control en el *cloze test*.

Rodrigo (2006) estudió el efecto de la exposición masiva al *input* (a través de la lectura extensiva y de audición extensiva) como medio de adquisición incidental (*incidental acquisition*) de 10 estructuras gramaticales por parte de estudiantes de nivel intermedio de español LE/L2. Los resultados permiten concluir que a mayor exposición a la lengua meta, mayor adquisición de las estructuras gramaticales estudiadas.

Rodrigo (2011) también informa de dos estudios sobre las percepciones de 135 estudiantes de español LE/L2 de nivel inicial en cursos con implementación de lectura extensiva como elemento complementario del programa. Se concluye, por un lado, que la actitud hacia la lectura (*reading attitude*) se puede modificar con una sola experiencia positiva al leer y, por otro, que los niveles iniciales pueden disfrutar de la lectura si el texto está al nivel lingüístico apropiado y si se le facilitan estrategias de lectura adecuadas al aprendiente.

Liburd y Rodrigo (2012) evaluaron un programa de cinco semanas donde se implementaba la lectura extensiva en el segundo semestre de español LE/L2 (nivel inicial) de nivel universitario y donde los participantes leyeron un libro graduado por semana como complemento al curso. Los resultados mostraron que al comienzo del

estudio el grupo experimental y control tuvieron una actitud semejante y negativa ante la lectura: a ninguno de los participantes les gustaba leer en español. Después de las cinco semanas y de leer cinco libros, el grupo experimental desarrolló una actitud bastante positiva hacia la lectura y su confianza en su propia habilidad lectora dobló a la del grupo control, el cual no obtuvo ningún aumento (*gain*). Aunque no se administró ningún test que midiera el aumento del vocabulario o de la gramática, los participantes del grupo experimental percibieron y expresaron haber mejorado su gramática y vocabulario, admitieron reconocer el valor y utilidad de la lectura extensiva e indicaron que la lectura extensiva debería formar parte de los programas de lengua extranjera. Los participantes del grupo experimental no recibieron crédito por las lecturas extras que realizaron, pero, aun así, una vez que concluyó el estudio, expresaron interés por seguir leyendo.

Hardy (2013a) utilizó la lectura extensiva durante 15 semanas como suplemento a un curso con 30 estudiantes universitarios de nivel intermedio-bajo que leyeron un promedio de siete libros. Se recogieron datos cuantitativos a través de un test estandarizado que medía gramática, vocabulario y comprensión lectora, y cualitativos a través de reflexiones escritas por parte de los alumnos. Los resultados mostraron que el grupo experimental superó al de control en dominio general de la lengua y en una actitud positiva hacia la lectura.

Rodrigo (2013a) informa de dos proyectos pedagógicos, uno relacionado con la lectura individual realizada durante los 15 primeros minutos de clase y otro con escritura creativa. En el primer estudio se analizó la percepción de los alumnos durante el tiempo de lectura independiente en clase y los beneficios que percibieron al leer individualmente un semestre. Se concluyó que los alumnos valoraban el haber contado con ese tiempo de lectura en clase, que les daba la oportunidad de verificar que leer en español era divertido y que percibieron progreso en su comprensión lectora y vocabulario. Los alumnos disfrutaron de la actividad (leer en clase) y no la asumieron como una pérdida de tiempo sino como una oportunidad para apreciar la lengua y mejorar sus destrezas.

Hardy (2016) implementó un programa de lectura extensiva de corta duración (de 7 semanas) con 16 estudiantes de LE/L2 de nivel intermedio a avanzado. El requisito era leer al menos 7 horas por semana o el equivalente de una hora por día. En clase se practicaba la lectura extensiva y las horas restantes las hacían en casa. Se recogieron datos cualitativos (actitud y motivación) y cuantitativos (a través de un *cloze test*) antes y después del tratamiento. Los resultados mostraron que con 46 horas de lectura los participantes habían mejorado su comprensión lectora al igual que su actitud hacia la lectura y su motivación. También se observó que los estudiantes terminaron siendo menos dependientes del diccionario. Este estudio muestra que la mejora lingüística también es posible en un programa de corta duración.

Por último, Ferguson y Rodrigo (2016) analizaron el impacto de un programa de lectura extensiva en 29 estudiantes de LE/L2 de nivel intermedio de escuela secundaria. Durante el semestre que duró el programa, los estudiantes practicaron la lectura independiente en clase (15–20 minutos) y en casa. La recogida de datos se realizó al inicio y final del programa a través de un *cloze test*. Los resultados muestran

un aumento significativo en la comprensión lectora y mayor dominio general de la lengua.

Los estudios de Schon, Hopkins y Davis (1982) and Schon, Hopkins y Vojir (1984, 1985) se realizaron a nivel de secundaria con hablantes de español como parte de su herencia cultural (de aquí en adelante *hablantes de herencia*). Se implementó la lectura individual en clase entre 9 a 12 minutos diarios. El primero y el último estudio arrojaron resultados positivos en vocabulario, comprensión lectora y fluidez. El segundo estudio no muestra diferencias en el grado de comprensión lectora alcanzado, hecho que explican los investigadores como resultado de que la lectura se podía hacer en inglés o en español, por lo que es posible que los participantes no hubieran leído lo suficiente en español. Parece que este estudio buscaba exponer al alumno a la lectura por placer, sin importar la lengua usada.

McQuillan (1996) trabajó con 19 estudiantes universitarios de español como lengua HH en un curso de 10 semanas, en el que se practicaba la lectura extensiva y se comentaba a través de círculos literarios. Los resultados indicaron que aquellos que leyeron más obtuvieron mayor aumento en vocabulario y en comprensión lectora.

Rodrigo y McQuillan (1999) dieron cuenta de tres modelos de lectura extensiva que resultaron altamente efectivos con 36 HH, pues facilitaron la adquisición de vocabulario y el desarrollo de una actitud positiva hacia la lectura y consolidaron un hábito de lectura a largo plazo.

Rodrigo (2013b) analizó el impacto de la lectura extensiva en la competencia gramatical de 34 HH sin previa instrucción explícita de la gramática. El propósito del estudio era comprobar la adquisición incidental de ocho estructuras gramaticales a través de la lectura. Se utilizó un cuestionario de juicios gramaticales antes y después del tratamiento. Los resultados muestran que los participantes mejoraron significativamente cinco de las ocho estructuras estudiadas, lo que permite sugerir que la lectura extensiva favorece un acercamiento implícito de la gramática en hablantes de herencia.

El anexo al final del capítulo presenta un cuestionario para medir el impacto de la lectura en la competencia lingüística desde la percepción del alumno.

4 Generalizaciones de los beneficios de la lectura extensiva

Cabe puntualizar que los estudios especializados utilizan diferente terminología para referirse al mismo concepto, como se muestra en el cuadro de más adelante. En todos estos términos, subyace la idea de una lectura realizada por placer y por contenido, en la que el lector lee de forma independiente sobre un tema de su interés y con un texto que se corresponde con su nivel de dominio de la lengua meta.

Krashen (2009a) analiza más de 100 estudios en contexto de L2 y ofrece 81 generalizaciones sobre los beneficios de la lectura extensiva. A continuación, se resumen algunas de las generalizaciones que se derivan de las investigaciones realizadas:

- 1 La lectura extensiva ha mostrado resultados positivos en cualquier contexto, con diferentes participantes, lenguas y lugar geográfico:
 - En contexto de lengua materna, lengua segunda o extranjera y lengua heredada.
 - Con todo tipo de lector: niños, adolescentes y adultos, siendo estos últimos los que han mostrado beneficiarse más de los programas de L2.
 - En todas las lenguas que se ha implementado: inglés, español, francés, chino, japonés, etc. (aunque cabe destacar que alrededor del 90% de las investigaciones hacen referencia al inglés como L2).
 - Se han hecho estudios en varios continentes (América, Asia, Europa y África) con resultados semejantes y comparables en todos los casos.
- 2 La lectura extensiva y por placer favorece las variables afectivas (actitud, motivación, sentido de logro) y acelera el proceso de adquisición de la lengua. Para que esta modalidad de lectura surta un efecto positivo se recomienda:
 - Practicar la lectura a diario por un periodo largo de tiempo y comprendiendo lo que se lee. En general, la mejora lingüística en un programa de lectura se observa a largo plazo, por lo cual la variable “tiempo” es importante. Por eso, cuanto más dure un programa de lectura, mayores serán los beneficios (Pilgreen y Krashen 1993; Krashen 2004a, 2009a; Nakanishi 2015). Aunque los estudios longitudinales de un año académico muestran resultados sólidos, también hay programas de corta duración que son efectivos (Pilgreen y Krashen 1993; Liburd y Rodrigo 2012; Hardy 2016).
 - Disponer de fácil acceso a material de lectura. Para que el alumno desarrolle su conocimiento de la lengua meta a través de la lectura, debe tener fácil acceso a un material de lectura interesante, para lo cual el papel de las bibliotecas es fundamental (Krashen 2010c; Rodrigo, Greenberg y Segal 2014). Los estudios, tanto en L1 como en L2, coinciden en que aquellos estudiantes que tienen acceso a una biblioteca bien equipada superan en las pruebas de vocabulario y comprensión lectora a aquellos que no lo tienen (Krashen, Lee y McQuillan 2010, 2012). En definitiva, el acceso fácil al material de lectura es crucial: cuánto más fácil sea tal acceso, más se leerá (Krashen 2009b). Este punto se desarrolla con mayor profundidad en el capítulo 8.
- 3 Los programas de lectura extensiva, además de ser efectivos, son más placenteros y agradables que los programas de instrucción directa.
- 4 El profesor, en los programas de lectura extensiva, toma el papel de guía y modelo de lectura:
 - El profesor se convierte en una referencia, no solo porque aconseja qué libros corresponden al nivel del alumno, sino también porque los prepara para la lectura.

Por todo lo mencionado en este capítulo, se considera que la lectura extensiva debería ser, de una forma u otra, parte integrante de los programas de lengua, tema que se tratará en el capítulo 8.

5 Consideraciones pedagógicas para el profesor: cómo poner en práctica el poder de la lectura

- Reconocer el poder de la lectura como *medio* para acelerar el proceso de adquisición de una lengua.
- Recapacitar sobre lo que se está haciendo en tu programa de lengua para ayudar al aprendiente a alcanzar su meta.
- Pensar qué se puede hacer para establecer un modelo de instrucción eficaz y significativo para el alumno, un modelo en el que la lectura extensiva tenga un lugar importante en el currículo.

Preguntas y discusión

- 1 De los factores que inciden en la comprensión lectora en el contexto de L2 (edad, similitud entre L1 y L2, nivel de alfabetización en L1 y nivel de dominio en L2, motivación, actitud, etc.) ¿cuáles consideras que son los más decisivos?
- 2 ¿Menciona desde una perspectiva personal los beneficios lingüísticos, cognitivos o afectivos que has experimentado con la lectura?
- 3 ¿Estás de acuerdo con el argumento de la complejidad de la lengua (la lengua es tan compleja que es imposible aprenderla de forma consciente) propuesto por Krashen?
- 4 ¿Conoces algún otro estudio que se haya realizado en el contexto de español como L2 sobre la implementación de la lectura extensiva?
- 5 ¿Cuál es tu postura ante las generalizaciones de los beneficios de la lectura extensiva expuestas en el apartado 5? ¿Añadirías alguna otra?
- 6 Se ha comprobado que la lectura extensiva ofrece muchos beneficios al lector ¿Cuál crees que es la razón por la que apenas se practica en el contexto de español como L2?

Lecturas de interés

Para examinar más en profundidad los estudios que respaldan el poder de la lectura, se recomienda consultar *The Power of Reading* (Krashen 2004a), la revista en línea *Reading in a Foreign Language* y la página www.erfoundation.com. Sobre los factores socioculturales que inciden en la comprensión, ver Cummins (2012) dentro del contexto bilingüe y Cassany (2011a) en el contexto de español LE/L2. Para profundizar en la enseñanza de la lectura en el contexto bilingüe se aconseja Carrasquillo y Segan (2013). Aquellos interesados en profundizar sobre el papel de la memoria en la lectura pueden consultar Ruiz-Vargas, J. M. (2010).

Anexo 3.1 Cuestionario: el impacto de la lectura en la competencia del español

Con este cuestionario se puede observar la percepción del alumno sobre el impacto que ha tenido la lectura en su competencia lingüística.

Instrucciones. Lee las siguientes preguntas e indica el número que mejor se ajuste a tu experiencia según la escala que se presenta. No hay respuestas correctas o incorrectas.

1-nunca 2-rara vez 3-ocasionalmente 4-usualmente 5-siempre

1	En general, ¿dirías que la lectura extensiva te ha ayudado a mejorar tu español?	1	2	3	4	5
2	¿Hasta qué punto piensas que la lectura te ha sido útil para mejorar tu <i>comprensión lectora</i> ?	1	2	3	4	5
3	¿Hasta qué punto piensas que la lectura te ha sido útil para mejorar tu <i>fluidez lectora</i> ?	1	2	3	4	5
4	¿Hasta qué punto piensas que la lectura te ha sido útil para mejorar tu <i>gramática</i> ?	1	2	3	4	5
5	¿Hasta qué punto piensas que la lectura te ha sido útil para mejorar tu <i>vocabulario</i> ?	1	2	3	4	5
6	¿Hasta qué punto piensas que la lectura te ha sido útil para mejorar tu <i>ortografía</i> ?	1	2	3	4	5
7	¿Hasta qué punto piensas que la lectura te ha sido útil para mejorar tu <i>escritura</i> ?	1	2	3	4	5
8	¿Hasta qué punto piensas que la lectura te ha sido útil para mejorar tu <i>competencia en la lengua en general</i> ?	1	2	3	4	5
9	¿Hasta qué punto piensas que la lectura te ha sido útil para mejorar tu <i>confianza en tu español</i> ?	1	2	3	4	5

4

ESTRATEGIAS DE LECTURA

Los buenos lectores

Objetivos del capítulo

Este capítulo explora en qué consisten las estrategias de lectura, para qué sirven y cuáles son las características del lector competente. Asimismo, se aborda de una forma práctica cómo implementar las estrategias en cada una de las etapas lectoras (antes, durante y después de la lectura). Por último, se provee un cuestionario que cumple dos propósitos: determinar si el alumno es un lector estratégico y servir de guía al profesor para trabajar las estrategias que pueden mejorar la comprensión lectora.

Reflexiona

- 1 ¿Sabes qué son las estrategias de lectura y para qué sirven?
- 2 ¿Utilizas estrategias de lectura cuando lees en tu L1? Menciona alguna. ¿Y cuando lees en L2? ¿Son las mismas estrategias en ambas lenguas?
- 3 Aporta un ejemplo de estrategias de lectura que utilices en tus clases.
- 4 ¿Se practican las estrategias de lectura en las clases de español?
- 5 Revisa tu libro de texto de español ¿Presenta estrategias de lectura de forma explícita?

1 Estrategias de lectura: qué son y para qué sirven

Estrategias de lectura es cualquier actividad mental que realiza el lector para comprender y asignar significado a un texto (Aebersold y Field 1997; Carrell 1998). Estas se han descubierto gracias a las investigaciones basadas en lo que hacen los lectores eficaces o los buenos lectores. Como estrategias, es evidente que constituyen una herramienta muy útil en la comprensión lectora, pero lo relevante es que, como muestra la investigación, surten buenos resultados si se utilizan en el ámbito

instruccional de manera más controlada y consciente. Su importancia reside en dos aspectos muy puntuales: ayudan al lector a resolver problemas de comprensión y le permiten hacerse responsable de su propio aprendizaje, convirtiéndolo en un aprendiz autónomo e independiente.

Existen diversas clasificaciones de estrategias lectoras (Rubin y Thompson 1982; O'Malley y Chamot 1990; Oxford 1990; Anderson 1999a; Singhal 2006; Grabe 2009; Fernández 2013), pero principalmente se dividen en tres tipos: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas.

1.1 Estrategias metacognitivas

El término metacognición hace referencia a la reflexión que realiza una persona sobre lo que sabe, piensa o hace (Vandergrift 2002; Anderson 2002; Calero 2010). La importancia de las estrategias metacognitivas de lectura reside en hacer pensar al lector sobre el proceso de lectura. Estas se utilizan de forma consciente y ayudan al lector a monitorear y controlar el uso de las estrategias cognitivas y socioafectivas. Anderson (2003b) establece cinco componentes clave de las estrategias metacognitivas de lectura, las que no son lineales, sino que se aplican o activan en constante interacción mutua:

- 1 *Preparar y planificar* para realizar una lectura eficaz al abordar el texto.
- 2 Decidir *cuándo aplicar* una estrategia concreta.
- 3 Saber cómo *controlar* – monitorear – el uso de la estrategia.
- 4 Aprender cómo *implementar* varias estrategias lectoras.
- 5 *Evaluar* el uso de la estrategia empleada y la comprensión alcanzada.

Existe consenso entre los académicos: aquellos que utilizan estrategias metacognitivas suelen ser mejores lectores porque saben cuándo y cómo sacar provecho de las estrategias (Carrell 1998; Singhal 2006; Anderson 2014).

1.2 Estrategias cognitivas

Estas estrategias implican procesos mentales que los aprendices realizan al leer el texto y con el fin de mejorar la comprensión. Ejemplos de estrategias cognitivas pueden ser reflexionar en lo que se sabe del tema, utilizar el conocimiento previo sobre el mismo, predecir, inferir, hacer un esquema de la lectura, subrayar las ideas principales de un texto, etc., las que se abordan a continuación en más detalle. Como se ha señalado antes, estos procesos mentales se pueden realizar de manera consciente o inconsciente.

1.3 Estrategias socioafectivas

Las estrategias socioafectivas de lectura son las que le permiten al lector reducir la ansiedad que pueda surgir al momento de abordar una tarea potencialmente compleja como la lectura, motivarse a seguir leyendo y pedir colaboración o aclaración sobre lo que no se entiende, bien interactuando con el profesor, con compañeros o nativos de la lengua meta (p. ej.: “Esta lectura no va a ser difícil y la voy a comprender. Yo puedo,

adelante”, “No entiendo esto. Profesor ¿qué significa . . .?). Los factores afectivos que inciden en la lectura se tratarán en profundidad en el capítulo 11.

2 Estrategias que usan los buenos lectores

La investigación en el campo de las estrategias lectoras utiliza diferente terminología para referirse al “buen lector”, como se observa en el cuadro terminológico. Aunque es cierto que ninguna estrategia es inherentemente buena o mala (Carrell 1998; Miñano López 2000) y que lo que funciona para un lector no necesariamente funciona para otro, se entiende que una comprensión lectora exitosa no es una cuestión de saber qué estrategia usar, sino de saber *cómo* usarla. No hay malas estrategias sino usos ineficaces de ellas (Anderson 2009).

- Buen lector
- Lector eficaz
- Lector estratégico
- Lector competente

Anderson (1991) y Grabe (2009) hacen la distinción entre estrategias de lectura y lector estratégico. El concepto de *lector estratégico*, experto o ‘buen lector’ se refiere a aquel lector que logra utilizar las estrategias según sus metas, la tarea implicada y el tipo de texto. Este lector experto aplica las estrategias de forma automática e inconsciente durante la lectura, pero las pone en marcha deliberadamente cuando encuentra un obstáculo en la lectura. La condición de lector experto se ve reforzada cuando el lector logra identificar la estrategia necesaria para sortear un problema específico.

Queda a la vista, entonces, una cierta yuxtaposición entre lo automático e inconsciente y lo deliberado y consciente, lo que ha llevado a algunos expertos a puntualizar sobre dos aspectos del concepto: *estrategia* y *destreza*. Cohen (1996) y Anderson (2009) hacen referencia a un continuo que va de algo consciente, deliberado y con esfuerzo – estrategia – y, al extremo opuesto, de algo inconsciente, automático y sin esfuerzo – destreza (o *proceso* según Cohen). Según esta concepción, se entiende que cuando la estrategia se practica hasta el punto de convertirse en automática, pasa a ser una destreza (Figura 4.1), propuesta sin duda de interés y aplicación en el contexto instruccional.



FIGURA 4.1 Concepto de estrategia y destreza.

72 Estrategias de lectura

Ya que el paso entre estrategia y destreza implica un proceso gradual, interno y no tangible, que además no es compartido por todos los expertos, aquí se usará el término “estrategia” para referirse a ambos conceptos.

En la Tabla 4.1 se presenta una lista, no exhaustiva, de las estrategias que utiliza el lector eficaz, extraídas de diversas fuentes (Rubin y Thompson 1994; Aebersold y Field 1997; Carrell 1998; Miñano López 2000; Brantmeier 2002; Anderson 2003b; Krashen y Brown 2007; Grabe 2009; Han y Anderson 2009). No se incluyen las estrategias relacionadas con la mecánica de la lectura, ya que se han tratado en el capítulo 2.

Por el contrario, el *lector ineficaz* suele tener un concepto negativo de sí mismo en cuanto lector, se centra casi exclusivamente en el aspecto lingüístico del texto, en la forma (por ejemplo, en el vocabulario y estructuras específicas) y en la descodificación de los signos gráficos, sin prestar debida atención al mensaje – al contenido – y sin activar el conocimiento previo que pueda ya poseer sobre el tema. También utiliza con exceso el diccionario pues considera que debe

TABLA 4.1 Estrategias de lectura del lector eficaz.

Metacognitivas:

- Planea cómo va a leer atendiendo al objetivo y finalidad de la lectura.
- Mantiene presente el propósito de la lectura y ajusta las estrategias a ese propósito.
- Es consciente de las estrategias que usa.
- Aplica estrategias según las necesidades.
- Es capaz de reconocer cuando no entiende y usar estrategias para entender.
- Comprueba su comprensión y la autoevalúa.

Cognitivas:

- Utiliza elementos clave del texto, títulos y subtítulos, para inferir el tema o la información.
- Usa y activa el conocimiento previo sobre el tema que va a leer.
- Hace predicciones sobre el contenido del texto.
- Distingue entre las ideas principales y los detalles.
- Usa pistas en el texto para anticipar la información.
- Utiliza su conocimiento lingüístico.
- Identifica y analiza las palabras que no conoce.
- Emplea el contexto para interpretar palabras desconocidas y construir significado.
- Salta palabras que no son importantes.
- Tolerancia la ambigüedad de comprensión, no necesita conocer cada palabra.
- Mantiene el significado del pasaje en mente durante la lectura.
- Lee por significado y se concentra en el contenido del texto, no en la forma.
- Continúa leyendo cuando no comprende y no se desanima.

Socioafectivas:

- Se considera un buen lector.
 - Intenta reducir la ansiedad cuando va a leer.
 - Se anima a leer.
 - Pide ayuda y clarificación cuando lo necesita.
 - Colabora con otros.
-

comprender todas y cada una de las palabras. En cuanto encuentra palabras que no conoce, se desanima y desconecta.

Actividad 1. Teniendo en cuenta la tabla 4.1:

- 1 Reflexiona sobre las estrategias de lectura que aplicas tú al leer. ¿Eres un lector eficaz?
- 2 Ahora piensa en tus alumnos. ¿Qué estrategias crees que usan? ¿Consideras a tus alumnos lectores estratégicos?

Grabe (2009) menciona que una de las diferencias más notables entre el lector eficaz y el ineficaz es la habilidad de inferir significado a partir del texto. Por ejemplo, al leer que “Cuando Andrés salió a la calle tuvo la precaución de ponerse guantes, gorro y abrigo”, se infiere que hace frío, aunque tal información no está explícitamente indicada en el texto. Para poder establecer inferencias y hacerlo apropiadamente, es necesario comprender el significado literal de un texto, activar el conocimiento del mundo, saber algo sobre el tema y sobre la pragmática que pueda implicar. Es importante resaltar que hasta el lector estratégico tendrá éxito solo si el texto se corresponde con su nivel de comprensión. De ahí la importancia de seleccionar los textos considerando el nivel de dominio del alumno (ver capítulo 6).



Recuerda. El lector estratégico relee el pasaje, formula hipótesis, se centra en el mensaje y usa el contexto y cotexto para extraer el significado de las palabras desconocidas. También presta atención a la organización del texto y a cómo se estructura el discurso. Para que ocurra todo esto, el texto debe corresponderse con el nivel de comprensión del lector.

3 Enseñar y practicar las estrategias lectoras

El propósito de enseñar estrategias de lectura es formar lectores independientes y autónomos. La labor del profesor no consiste simplemente en “enseñar” estrategias, sino establecer las condiciones para el desarrollo de lectores estratégicos, lectores que entiendan qué son las estrategias, qué pueden hacer con ellas y cómo usarlas cuando se enfrentan con un problema en la lectura (Solé 1994, 2001; Anderson 2004; Grabe 2009; Calero 2010; Fernández 2013). Es importante notar que las estrategias de lectura deben verse solo como una herramienta para facilitar la comprensión y no como un fin en sí mismo.

La idea de que la enseñanza de estrategias lectoras beneficia al alumno está generalizada entre investigadores y docentes (Carrell 1998; Janzen, 2001; Thomas y Farrell 2001; Mikulecky y Jeffries 2004). Existe consenso de que el éxito de la lectura depende del uso apropiado de estrategias ...y de... que el lector ineficaz puede mejorar su comprensión entrenándose en el uso de estrategias efectivas. Por eso, se ha planteado que el docente debe identificar a los lectores más débiles y centrar sus esfuerzos en ellos. Son estos los que no poseen las estrategias y a quienes se potenciará curricularmente al mostrarles lo que pueden hacer para mejorar su comprensión lectora.

Además, existe evidencia de que las estrategias de lectura se pueden transferir de forma inconsciente de la L1 a la L2 (Roger y Carlo 1991, citado en Aebersold y Field 1997; Miñano López 2000; Cassany 2011b). Desafortunadamente, la mayoría de los estudiantes no logran transferir esas habilidades a la L2 porque piensan, equivocadamente, que leer en una lengua extranjera significa leer palabra por palabra y usar el diccionario de manera constante. Con tal perspectiva, los estudiantes intentan abordar única y exclusivamente un conocimiento lingüístico que, como sabemos, es en realidad, por un lado, altamente complejo y, por otro, no suficiente para la meta planteada. Así, el acceso a la L2 se emprende sobre la única base del procesamiento de abajo-arriba, del texto al aprendiente, y todo el proceso de adquisición o desarrollo de una habilidad depende últimamente de una planificación pedagógica poco justificable.

Entonces, la labor del profesor es ayudar a sus alumnos a que usen estrategias de arriba-abajo, como lo hacen en su L1. Krashen y Brown (2007), siguiendo a Smith (1983), plantean que hay estrategias que surgirán solas, sin la necesidad de enseñarlas de manera consciente porque afloran de forma espontánea cuando el texto tiene sentido y se comprende. Como ejemplo mencionan las estrategias de predecir y visualizar, y explican que, si una historia se entiende, el lector inconscientemente predecirá lo que puede pasar (usando su conocimiento del mundo) y que, si además la disfruta, la visualizará. Atwell (2007, citado en Krashen y Brown 2007) va más allá y sugiere que enseñar estas estrategias cuando surgen de manera espontánea – como en el caso de los lectores eficaces – puede ser contraproducente pues entorpecerá el proceso natural de la lectura y frustrará a los lectores – otro llamado a la planificación curricular bien justificada.



Recuerda. El conocimiento que se tiene del mundo en general y la conciencia metacognitiva de las estrategias se pueden transferir de L1 a L2.

Una manera de ayudar a los lectores estratégicos en L1 a aplicar las mismas estrategias en L2 es hacerlos conscientes de las estrategias que ya utilizan en su lengua materna, pues es posible que las utilicen sin saberlo. Para que los lectores reparen en sus estrategias, hay que hacer evidente su uso a través de actividades que



FIGURA 4.2 Pasos para enseñar el uso de estrategias lectoras.

muestren cómo funcionan. Sin embargo, es posible, como creen algunos expertos, que el profesor no tenga la formación necesaria ni el conocimiento teórico para saber *qué* hacer, *por qué* hacerlo y *cómo* hacerlo, por lo que se verá incapacitado para explicarle al alumno por qué las estrategias son importantes, cómo usarlas y cuándo hacerlo (Grabe 2009; Spangler y Mazzante 2015). No obstante, ya que el uso de las estrategias de lectura ayuda al lector en la comprensión lectora, enseñar cómo utilizarlas debe ser una prioridad (Anderson 2003b; Singhal 2006).

Siguiendo los consejos de algunos especialistas (Winograd y Hare 1988, citado en Carrell 1998; Mateos 1991; Janzen 2001; Rubin, Chamot, Harris y Anderson 2007, citado en Han y Anderson 2009), la Figura 4.2 muestra los pasos que se aconseja seguir para enseñar el uso de las estrategias lectoras.

Cuando se enseñan explícitamente las estrategias de lectura, profesor y alumno deben tener un papel activo:

- 1 El profesor tiene que:
 - **Explicar** y describir qué son las estrategias, para qué sirven, cómo, cuándo y dónde se emplean.
 - **Mostrar** al lector cómo usarlas.
- 2 El alumno tiene que:
 - **Practicar** las estrategias lectoras (p. ej., siguiendo el protocolo de pensar en voz alta (*thinking aloud*)).
 - **Discutir** con el profesor lo que ha hecho para autoevaluar el uso de la estrategia.
- 3 La institución debe incorporar la práctica de estrategias en el **currículo**.

Seguidamente, se detalla una guía de cómo mostrar al alumno el uso de las estrategias:

- 1 **¿Qué es la estrategia?** El profesor describe explícitamente la estrategia que van a practicar los estudiantes para que entiendan qué tipo de estrategia es. Por

ejemplo, “*Hoy vamos a activar el conocimiento previo. Eso significa que tienes que aplicar al texto todo lo que ya sabes sobre el tema. Piensa en cosas relacionadas con el tema para ayudarte a entender, ¿de acuerdo?*”.

- 2 **¿Por qué es necesaria?** Para explicar por qué la estrategia es importante, el profesor describe los beneficios de la misma. Por ejemplo: “*Si activas tu conocimiento sobre el tema, va a ser mucho más fácil entender el texto. Vas a poder inferir muchos datos y adivinar el significado de muchas palabras. ¡Ya verás que funciona!*”.
- 3 **¿Cómo usarla?** El profesor demuestra cómo usar la estrategia de manera eficaz modelando la actividad con el protocolo de pensar en voz alta (*think aloud*) explicitando así las reflexiones que hace mientras los alumnos leen el texto en silencio. Esta actividad se considera una herramienta muy útil para desarrollar las estrategias pues proporciona ejemplos de cómo usarlas (Anderson y Vandergrift 1996; Anderson 2004, citado en Anderson 2009; Grabe y Stoller 2013). La siguiente actividad está adaptada de Grabe y Stoller. En ella se observa cómo el profesor modela paso a paso el uso de estrategias.
 - a Seleccionar un texto corto que sea del nivel del alumno. Antes de realizar la lectura, escribir en la pizarra o proyectar las estrategias que se van a modelar y pedir al alumno que ponga atención a qué estrategias está usando. Por ejemplo: “*Las estrategias que están escritas en la pizarra (p. ej., reflexionar sobre el propósito de la lectura, activar conocimiento previo, inferir, identificar palabras difíciles, usar el contexto para inferir significado, etc.) son las que vamos a practicar hoy. Tendrás que identificarlas después de que yo las aplique*”.
 - b Modelar las estrategias en voz alta. Por ejemplo: “*Los niños estaban solos es el título del texto que vamos a leer. ¿Qué te dice este título? ¿Cuántos años crees que tendrán? ¿En qué ocasiones los niños pueden estar solos? ¿Qué puede pasar si un niño está solo?*”
 - c Una vez hecha la demostración, se comenta la estrategia usada con la clase con el objetivo de explicar cuándo y dónde usarla. Por ejemplo: “*La activación del conocimiento previo se debe usar antes de comenzar a leer un texto. Las preguntas anteriores que has contestado te han servido para pensar en lo que sabes del tema y despertar una serie de expectativas sobre él*”.
- 4 **Práctica dirigida por el profesor.** Una vez que se ha mostrado cómo se usan las estrategias, el alumno las practica usando la técnica de pensar en voz alta para que el profesor pueda evaluar si el alumno está implementando la estrategia correctamente, de no ser así, debe guiarlo y ayudarlo.

Entrenar al lector en el uso efectivo de las estrategias lectoras también requiere tiempo en el currículo. Es necesario contar con el espacio para practicarlas y disponer de oportunidades concretas para trabajarlas con diferentes textos (Carrell 1998; Farrell 2001; Grabe y Stoller 2013). Sin duda, a pesar del esfuerzo y tiempo dedicados, merece la pena el esfuerzo porque, con la práctica, los alumnos se convertirán en

lectores estratégicos (Janzen y Stoller 1998). El Anexo 4.1 presenta un ejemplo de cuestionario para evaluar el uso de las estrategias lectoras.



Recuerda. Se debe informar al alumno que las estrategias de lectura los ayudarán en la comprensión de un texto.

4 Estrategias lectoras y etapas de lectura

El profesor debe enseñar al alumno a adaptarse a diferentes situaciones, tipo de *input* y propósito de lectura practicando diversas estrategias lectoras que lo ayudarán a hacer una lectura más eficaz. A continuación, se describen algunas de las estrategias que asistirán al lector en la comprensión del texto. Pero antes, se debe hacer una puntualización más.

Existe una línea sumamente fina, a veces ni siquiera distinguible, que diferencia las estrategias que aplica el lector de las actividades que en realidad realiza sobre la lectura. En ocasiones, estrategias y actividades son la cara opuesta de una misma tarea. En otras palabras, la estrategia es lo que pone en marcha el alumno cuando está realizando una actividad. Así, cuando el profesor le indica al alumno que lea el título o preste atención a los dibujos y estructura de un texto (la actividad), le está incitando a poner en marcha las estrategias de anticipación y predicción sobre lo que va a leer. En este capítulo se explica cómo aplicar las estrategias más destacadas, por lo que a veces se deberá hacer referencia a actividades de lectura. Más adelante, en el capítulo 9, se muestra de forma explícita las actividades para cada una de las etapas lectoras.



Recuerda. A veces el límite entre una estrategia y una actividad no está claro. Cuando un lector está haciendo una actividad de lectura puede que, a la vez, esté usando estrategias.

4.1 Estrategias de lectura: antes de leer

El objetivo de las estrategias que se utilizan antes de la lectura misma es preparar al alumno para la lectura. Mediante las estrategias de prelectura el lector establece el propósito de la lectura, activa su conocimiento previo de manera que pueda predecir y anticipar el texto y, en consecuencia, planear cómo va a leerlo. También se anima al lector a que lea. La Figura 4.3 presenta las estrategias básicas de prelectura.



FIGURA 4.3 Estrategias de prelectura. ¿Qué hacer antes de leer?

4.1.1 Establecer el propósito de la lectura

El alumno debe saber cuál es el propósito de la lectura porque, según sea, así tendrá que leer. ¿Se trata de una lectura por placer, para localizar información, para tener una idea general, para aprender, para practicar lengua? (Ver capítulo 6 sobre el propósito de la lectura y formas de leer). El profesor puede preparar al alumno a que realice una lectura más eficiente clarificando el objetivo y especificando qué tiene que hacer con la información después de leer. Para determinar el propósito de la lectura basta con saber qué se espera que haga el lector después de leer, es decir, qué tipo de actividad se debe realizar con el texto.

4.1.2 Activar el conocimiento previo

Activar el conocimiento previo es importante porque influye en la comprensión del texto (Carrell 1983; Anderson 2009; Grabe y Stoller 2013) hasta el punto de que, si el lector no sabe nada sobre el tema, puede dificultarse considerablemente la comprensión. Del mismo modo, si el conocimiento que posee el lector es incorrecto, puede distorsionarse la comprensión (Anderson 2009). Es decir, cuanto más se sabe del tema, más fácil es entender el texto (Rubin y Thompson 1994). Por este motivo siempre es más fácil leer sobre temas conocidos. Además, la activación del conocimiento previo también contribuye a despertar el interés y la motivación por leer. Así, antes de la lectura, se debe ayudar al alumno a estimular los tres tipos de esquemas – de contenido, lingüísticos y formales – que le ayudarán a dar sentido a la información del texto (véase el capítulo 1). A continuación, se explican algunas maneras de favorecer la activación del conocimiento previo:

- Esquemas de contenido: para activarlos basta con que el profesor presente el tema de la lectura (p. ej., *el tema de la lectura es . . . ; la lectura trata de . . .*) y les

TABLA 4.2 Activación de los esquemas antes de leer.

-
- A partir del título o portada.
 - A partir de imágenes.
 - A partir de vocabulario clave.
 - A partir de preguntas.
 - A partir de la estructura y organización del texto.
-

pida a los lectores que piensen sobre lo que saben del tema. Si, por el contrario, el lector no posee esquemas de contenido referentes al texto, el profesor debe proveerlos (p. ej., algún aspecto cultural). Una de las técnicas para activar el conocimiento previo es plantearle preguntas al lector que lo lleven a pensar en el tema en cuestión. Las preguntas pueden tener diversidad de formato: preguntas abiertas, verdadero/falso, etc. Algunos ejemplos de cómo usar esta estrategia se presentan más adelante.

- Esquemas formales: se activan echando un vistazo a la estructura y organización del texto. Esto dará información del tipo de texto que es y de cómo leerlo.
- Esquemas lingüísticos: el tema y tipo de texto pueden dar una idea sobre las estructuras y léxico que podrán aparecer.

La Tabla 4.2 presenta algunos ejemplos de cómo se puede facilitar la activación de los esquemas antes de leer.

4.1.3 *Anticipar o predecir el texto*

Como actividades previas a la lectura, anticipar y predecir el contenido nos ayuda a forjarnos una idea sobre lo que se va a leer, a crearnos expectativas sobre el tema y sobre la estructura del texto. Algunas de las pistas que puede presentar el profesor son:

- Leer el título. Al fijarse uno en un título como “*Los niños estaban solos*”, probablemente se especulará que el texto va a mencionar algo que ha ocurrido cuando los niños estaban solos y quizás se pensará por qué estaban solos. Cuando se lea el cuento, se podrán confirmar o no las predicciones.
- Mirar los dibujos, ilustraciones, gráficos, fotografías, cubierta y portada, etc. La información que se extrae del contexto visual puede ayudar a activar el conocimiento que el lector pueda tener sobre el tema y crear expectativas sobre el contenido.
- Observar la estructura, formato y tipo de texto: secciones, los capítulos, subtítulos, índice, etc. Esta información da al lector una idea general del tipo de texto que es (noticia, novela, anuncio, artículo académico, etc.), que servirá para determinar cómo leer el texto. Identificar el género puede ayudar a anticipar la información. Por ejemplo, si se trata de una receta de cocina se prestará más atención a las cantidades de los ingredientes para no confundirlos. Si se trata de un anuncio comercial, se pondrá atención al producto que se anuncia. Si es un

texto académico, se buscará la hipótesis, análisis y resultados; si es un cuento o novela, al argumento y personajes, etc.

Actividad 2. Lee las siguientes estrategias que se utilizan para anticipar el texto. Señala cuáles utilizas tú personalmente cuando lees y cuáles practicas con tus alumnos.

Estrategia	Tú	Tus alumnos
1 Leer la introducción donde se expone la idea principal que se va a defender y leer la conclusión (si la hubiera)		
2 Ojear el texto rápidamente		
3 Leer las primeras oraciones de cada párrafo o buscar alguna información (lectura específica).		
4 Fijarse en el autor.		
5 Leer el título.		
6 Poner atención a las imágenes.		
7 Leer la sinopsis		
7 ¿Otro?		

4.1.4 Planear cómo se va a leer

Esta es una estrategia metacognitiva por la que el lector se detiene a reconocer el objetivo y finalidad de la lectura una vez que ya ha establecido el propósito de esta (p. ej.,: “¿Necesito comprender en detalle?”), planear cómo se va a leer (p. ej.,: “Como solo necesito saber el año de nacimiento de estos autores, voy a buscar fechas en el texto y leer de forma selectiva”.) y autoevaluarse al final de la lectura (p. ej.,: “¿Tiene sentido lo que he leído? Como no me queda claro, voy a leerlo de nuevo”).

4.1.5 Animar a leer y despertar el interés por el texto

Es importante que el lector “quiera” leer el texto. Si este contiene temas que puedan interesar al lector o tener alguna relevancia para él, va a ser más fácil conseguirlo. Si se trabaja una novela, se debe seleccionar un fragmento que represente una parte culminante de la historia.

La Tabla 4.3, que sigue el modelo del National Capital Language Resource Center, ejemplifica estas estrategias de prelectura presentando qué hace el alumno y qué hace el profesor.

TABLA 4.3 Estrategias de prelectura → para facilitar la comprensión.

<i>¿Qué?- Las estrategias</i>	<i>¿Cómo?- El alumno</i>	<i>¿Cómo?- El profesor</i>
<p>Establecer el propósito de la lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer qué hay que hacer con el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar el objetivo de la lectura.
		
<p>Predecir y anticipar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Usar el título, ilustraciones y conocimiento del tema para anticipar lo que va a pasar en el texto. - Fijarse en la estructura del texto: lectura global (es un cuento, una carta, un anuncio, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar el título. - Pedir que miren las fotos, ilustraciones, etc. - Pedir que revisen la estructura del texto.
		
<p>Activar el conocimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pensar en el conocimiento que se tiene sobre el tema que se va a leer. ¿Qué sé sobre el tema? - Relacionar el tema con lo que se conoce. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proveer conocimiento relevantes para la comprensión del texto (p. ej., cultura, vocabulario). - Hacer pensar en lo que los alumnos saben sobre el tema.
		
<p>Planificar la lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer el objetivo y finalidad de la lectura. - Decidir qué modalidad de lectura emplear. - Proponerse autoevaluar la comprensión conforme se lee. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntar por el objetivo de la lectura y por la modalidad de lectura que van a emplear.
		
<p>Animar y motivar a leer</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Darse ánimos para leer el texto, se va a entender y disfrutar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar la lectura de forma interesante y que atraiga al lector. - Seleccionar textos adecuados (temática y lingüísticamente).
		



Recuerda. Las estrategias de prelectura sirven para preparar al lector y para animarlo a leer.

4.2 Estrategias de lectura: mientras se lee

Este es el momento en que el alumno lee el texto según la planificación que previamente ha determinado el profesor. El objetivo es entender el texto y confirmar si las predicciones del lector son correctas y, en caso contrario, reformularlas. Aquí también entran en juego las estrategias metacognitivas, por las que el lector controla, dirige y evalúa su proceso lector junto con las estrategias cognitivas que ayudan en la asignación de significado. Algunas de las estrategias de prelectura se pueden aplicar durante la lectura. La Figura 4.4 presenta las estrategias que el lector puede usar en esta etapa.

4.2.1 Predecir y confirmar

Para predecir, el lector tiene que aplicar el conocimiento que tiene sobre el tema que está leyendo y formarse expectativas de lo que cree que va a pasar o va a leer. Un ejemplo para practicar la predicción es dar un párrafo u oración y dejar en blanco la última palabra (o idea), para que los estudiantes intenten adivinar qué va a pasar:

Ejemplo

“Elisa mencionó que le apetecía mucho volver a ver a sus amigos de la infancia, pero esa noche no pudo ir a la reunión porque blablabla”.



FIGURA 4.4 Estrategias durante la lectura. ¿Qué hacer mientras se lee?

Seguramente nuestra predicción sería una explicación de lo que le haya pasado a Elisa para no poder reunirse con sus amigos: se puso enferma, se sintió mal, se le olvidó que tenía otro compromiso, etc.

4.2.2 Trabajar con el vocabulario desconocido

Una forma de abordar el vocabulario desconocido consiste en *deducir el significado de las palabras por el contexto*. Para esto hay que echar mano del conocimiento previo del tema y del contenido en vez de detener la lectura y buscar las palabras en el diccionario. Si no se conoce el significado de una palabra, se puede anticipar a partir del contexto, el lugar que ocupa la palabra en la oración o identificando su categoría gramatical.

Otra forma es identificar *cognados*. Hay que ser consciente de las palabras afines de la L1 con la lengua meta o de cualquier otra lengua que se conozca, leer *con* otras lenguas, como menciona Koda (2005) y aprovecharse de ese conocimiento.

También se puede hacer uso del *reconocimiento de marcadores del discurso*. Los buenos lectores identifican estos marcadores que los ayudan a seguir la organización del texto. Estas palabras, partes del léxico, aportan claves para determinar la relación entre las partes del texto. El capítulo 5 tratará en más detalle sobre el léxico.

4.2.3 Relacionar el conocimiento del mundo con la información del texto e inferir

Extraer información a partir del texto es posible aplicando el conocimiento del mundo y del tema de la lectura. Se presta atención a la información explícita, con palabras del texto, pero también a la información implícita que se puede deducir a través de las claves que da el autor. Por ejemplo:

“Micho era un pájaro que al volar por el campo quiso comer una semilla que flotaba en el río. La corriente llegó turbulenta y siguió su camino con tristeza porque Micho no volvería a volar”.

A partir de la última frase se infiere que el pájaro se ahogó, aunque esa información no está en el texto.

4.2.4 Comprobar que se está comprendiendo

El lector debe comprobar si está comprendiendo el texto. Si hay confusión o no se entiende lo que se ha leído, lo mejor será que el lector se detenga, repase y relea las partes que no están claras. Por ejemplo, si se está leyendo una novela, antes de pasar al siguiente capítulo es aconsejable detenerse y pensar en lo que ha ocurrido en la historia hasta el momento. Las estrategias que puede usar el lector para comprobar la comprensión son aplicar su conocimiento previo y hacer predicciones o hipótesis mientras lee, que se confirmarán o no. Si no se confirman, debe releer el texto que no ha quedado claro para interpretarlo de nuevo y asegurarse de que tiene sentido.

La Tabla 4.4 ejemplifica las estrategias que se pueden seguir en la etapa de la lectura.

TABLA 4.4 Estrategias durante la lectura → para comprender.

¿Qué?- Las estrategias

¿Cómo?- El alumno

Inferir



- Utilizar el conocimiento del mundo y lo que se sabe sobre el tema.
- Prestar atención al contexto para comprender.
- Conectar ideas.

Predecir



- Anticipar e imaginar lo que va a pasar o sobre lo que se va a leer.
- Hacer hipótesis.

Identificar las ideas principales



- Decidir qué información es importante y cuál no lo es.
- Extraer la idea principal.
- Resumir

Comprobar predicciones y la comprensión



- Reflexionar sobre lo leído: ¿Tiene sentido lo que estoy leyendo?
- Identificar las ideas principales para asegurarse de que se está comprendiendo.

Identificar partes difíciles, que no se entiendan, y clarificarlas



- Releer lo que no se entiende.
- Discutirlo con un compañero o con el profesor.
- Conectar información del mundo con el texto.
- Buscar clarificación: pedir ayuda.
- Continuar leyendo.

Lidiar con palabras desconocidas



- Utilizar el conocimiento lingüístico.
- Usar el contexto.
- Volver a leer.
- Usar el diccionario.
- Ignorar la palabra.
- Pedir ayuda.
- Continuar leyendo.

Crear imágenes mentales



- Visualizar o imaginar cómo son los personajes, lo que ocurre, dónde y cómo acontece.

Usar contexto visual



- Hacer uso de las ilustraciones, fotografías, gráficos, etc., para activar el conocimiento sobre el tema y comprender mejor.



Recuerda. Las estrategias durante la lectura son lo que “hace” el lector *mientras* está leyendo con el fin de comprender el texto.

4.3 Estrategias de lectura: después de leer

Estas estrategias se efectúan una vez que el alumno ha leído el texto completo. Su objetivo es establecer cuánto se ha comprendido para determinar si es necesario releer el texto. Una manera de comprobarlo es a través de actividades tales como contestar preguntas de comprensión, contar la historia o resumirla, utilizar organizadores gráficos, etc. (ver el capítulo 9). La Figura 4.5 presenta las estrategias que se pueden usar después de la lectura.

Enseñar al lector a cómo regular su propia comprensión se ha señalado como un componente esencial al practicar la comprensión lectora (Baker 2002, citado en Grabe y Stoller 2013). Para este fin, se considera importante enseñar al lector a identificar la idea principal. A continuación se indica, a modo de ejemplo, una serie de preguntas, adaptadas de Grabe y Stoller (2013), con las que el profesor puede involucrar a toda la clase en la tarea de descubrir la idea principal del texto y comprobar la comprensión (Tabla 4.5). La Tabla 4.6 ejemplifica el uso de las estrategias para después de la lectura.



FIGURA 4.5 Estrategias de después de leer. ¿Se ha comprendido?

TABLA 4.5 Preguntas para descubrir la idea principal y comprobar la comprensión.

- 1 ¿De qué trata el texto?
- 2 ¿Cuáles son las ideas más importantes y dónde se encuentran?
- 3 ¿Qué ideas se repiten?
- 4 ¿Qué ideas son claves para comprender el texto?
- 5 ¿Cómo has determinado las ideas principales? ¿Por qué es importante esa información?
- 6 ¿Qué dificultades has encontrado al leer e interpretar el texto?
- 7 ¿Las has resuelto? ¿Cómo?

TABLA 4.6 Estrategias después de la lectura → utilizar la información.

¿Qué?- Las estrategias	¿Cómo?- El alumno	¿Cómo?- El profesor
<p>Asegurarse que el texto se ha comprendido</p> 	<ul style="list-style-type: none"> – Preguntarse a sí mismo si se ha comprendido repitiendo mentalmente la historia. – Realizar actividades de comprensión o revisión de ideas principales. 	<ul style="list-style-type: none"> – Usar preguntas generales de comprensión. – Pedir que identifiquen las ideas principales del texto.



Recuerda. Las estrategias después de la lectura se realizan una vez que el texto se ha leído y tienen como objetivo asegurarse de que se ha comprendido.

La identificación de estrategias efectivas de lectura se ha realizado observando lo que hace el “buen lector” (Krashen y Brown 2007), analizando a qué claves textuales atiende, cómo da sentido a lo que lee y qué hace cuando no entiende (Block 1986, citado en Thomas y Farrell 2001). La actividad 3 ejemplifica este punto.

Actividad 3. Se usa el texto *Ondas gamma* para ejemplificar cómo el lector utiliza las estrategias de lectura para comprender y dar sentido al texto:

- 1 Lee el texto e identifica las estrategias lectoras que usas para descifrar el significado de las partes en corchetes.



[Ondas gamma]¹

En el año 2004 [gracias a los avances de PET fue realizado]² un estudio con ocho monjes budistas con más de 10.000 horas de experiencia en meditación y otras ocho personas que estaban empezando a meditar.

Los resultados mostraron que había un incremento en las ondas gamma cuando todos meditaban. La diferencia residía en que cuando paraban de meditar, la producción [cesaba en los novicios]³ mientras que en los monjes continuaba.

[Las ondas gamma están asociadas con un nivel elevado de procesamiento de la información, un pensamiento más rápido y una percepción aumentada de la realidad]⁴. [En resumen, el cerebro opera más eficazmente a este nivel con una mayor retención y memoria]⁵. [Los investigadores encontraron mayor volumen entre otras regiones en el hipocampo]⁶.

Otros estudios nos han probado que la meditación ayuda también a [recobrase de experiencias negativas]⁷, a [reducir el estrés]⁸ y la [presión arterial]⁹. Quizás uno de los estudios más sorprendentes en los últimos años es el que demuestra que esta práctica [puede reducir la sensibilidad ante el dolor a través de un espesamiento de una parte central del cerebro]¹⁰. En el experimento [ponían un plato muy caliente en la pierna y controlaban la parte del cerebro de las emociones y dolor]¹¹.

(El texto y los ejemplos proceden de Encina Alonso, comunicación personal, marzo 2017).

- Ahora compara tu experiencia con la que se presenta en la tabla de abajo donde se representa lo que hipotéticamente hace un lector. En la primera columna de la tabla (El texto) aparece la porción del texto que se va a analizar y que está entre corchetes en el texto. La segunda columna presenta la voz interior del lector, es decir, lo que va pensando este conforme va leyendo e interpretando el texto. La tercera columna presenta la estrategia que ha utilizado el lector en la columna 2.

El texto	Lo que el lector va pensando al leer (la voz interior del lector)	La estrategia que utiliza
1. Ondas Gamma	No sé qué son, pero por las fotos creo que tiene que ser algo de meditación. Monjes budistas, la chica en la playa . . . Sí, ¡seguro que es eso!	Predecir gracias a un dibujo/ título. Centra al lector y proporciona contexto y motivación.

El texto	Lo que el lector va pensando al leer (la voz interior del lector)	La estrategia que utiliza
2. Gracias a los avances de PET fue realizado . . .	No entiendo muy bien PET ni fue realizado . . . Perdón, ¿qué significa . . .?	Hacer una pregunta a la profesora para una aclaración (un concepto y una estructura gramatical).
3. . . . cesaba en los novicios . . .	¿Cesar significa que era menos o que no había nada?	Verbalizar un pensamiento/realizar una hipótesis
4. Las ondas gamma están asociadas con un nivel elevado de procesamiento de la información, un pensamiento más rápido y una percepción de la realidad.	Mmm, no lo entiendo muy bien, pero creo que quiere decir que el cerebro funciona mejor.	Extracción de la idea principal al resumir unas líneas.
5. En resumen, el cerebro opera más eficazmente a este nivel con una mayor retención y memoria.	Ahhh, tenía razón.	Confirmación (o NO) de la predicción.
6. Los investigadores encontraron mayor volumen entre otras regiones en el hipocampo.	Ay, sí, lo leí el otro día, en el hipocampo es donde reside la felicidad . . .	Enlace con un conocimiento/ experiencia previa por el que deduces y llegas a una conclusión.
7. . . . recobrase de experiencias negativas . . .	¿Recobrase? Ni idea de lo que significa, pero debe ser algo como . . . que estás bien otra vez. Sí, seguro que es eso. Sigo leyendo y confirmo.	Parar ante una palabra y tratar de sacar su significado por su parecido con otra palabra o por el contexto
8. . . . reducir el estrés . . .	¡Ja, ja, <i>stress!</i> Jamás hubiera imaginado que se decía igual en español.	Utilizar el conocimiento lingüístico: comparación con otras lenguas.

El texto	Lo que el lector va pensando al leer (la voz interior del lector)	La estrategia que utiliza
9. . . . presión arterial . . .	¿Presión arterial? Ni idea de lo que es eso. Miraré el diccionario.	Uso de recursos como diccionario o profesor
10. . . . puede reducir la sensibilidad ante el dolor a través de un espesamiento del cerebro.	Esto sí que no lo entiendo . . . Voy a seguir a ver si lo explican mejor.	Continuar leyendo para buscar aclaración en el texto.
11. . . . ponían un plato muy caliente en la pierna y controlaban la parte del cerebro de las emociones y dolor.	Ah, ahora sí . . .	Inferencia gracias a los ejemplos o a la cohesión.

3 Cuando has leído el texto ¿Has utilizado otras estrategias que no aparecen en el ejemplo que se ha presentado?

Actividad 4. Busca un texto de tu elección que se adapte a tus alumnos y prepara una actividad similar a la de la actividad 3. El texto y la actividad los podrás usar en tus clases para mostrar a tus alumnos el uso de las estrategias.

El anexo al final del capítulo contiene unos cuestionarios basados en Calero (2010) y Rubin y Thompson (1982) y en nuestra propia práctica, que nos permitirán averiguar las estrategias de lectura que utilizan los alumnos. Utiliza el anexo para la siguiente actividad.

Actividad 5. Averigua las estrategias lectoras que utilizan tus alumnos usando el cuestionario del anexo al final del capítulo.

- 1 ¿Son tus alumnos lectores estratégicos?
- 2 ¿Qué estrategias utilizan antes de leer un texto?
- 3 ¿Qué estrategias utilizan mientras leen un texto?
- 4 ¿Qué estrategias utilizan después de leer un texto?
- 5 ¿Qué hacen cuando no comprenden?
- 6 ¿Qué hacen cuando encuentran una palabra que no conocen?

Actividad 6. Examina las estrategias de lectura que se encuentran en los manuales de español LE/L2. Si enseñas, utiliza tu libro de texto:

- 1 Menciona las estrategias que presenta.
- 2 ¿Cómo consideras que se presentan? ¿Son claras y relevantes para los estudiantes? ¿Por qué?
- 3 ¿Tendrías alguna sugerencia para mejorarlas?

5 Consideraciones pedagógicas: estrategias de lectura

- Recuerda a tus alumnos que utilizan estrategias de lectura de forma inconsciente en su L1 y que igual deben hacerlo en la L2.
- Infórmalos que aplicar las estrategias los ayudará a comprender más.
- Practica las estrategias con ellos para que sepan reconocerlas y aprendan a usarlas.

Preguntas y discusión

- 1 ¿Cuáles son las estrategias lectoras que practicas con tu clase?
- 2 Menciona las tres estrategias que consideras más importantes y por qué.
- 3 ¿Qué opinas de los pasos para el entrenamiento de estrategias que aquí se proponen? ¿Harías alguna modificación? ¿Añadirías algo?
- 4 ¿Consideras que las estrategias de lectura deben ser parte de una clase de español LE/L2? ¿Por qué?
- 5 Se ha sugerido que enseñar estrategias “innatas” es contraproducente pues puede generar frustración además de entorpecer el proceso de lectura. ¿Qué opinas sobre esto? ¿Qué puede ser una estrategia “innata”?

Lecturas de interés

Aquellos interesados en las estrategias de visualización y la voz interior pueden consultar Tomlinson, B. (2007). Si se desea revisar las estrategias de aprendizaje en general Oxford (2017) es una buena opción. Para la relación entre estrategia y estilo de aprendizaje ver Pinilla-Herrera y Cohen (2018) y para una revisión de las estrategias de aprendizaje en general, consultar Cohen (2014). Los que quieran profundizar en estrategias para hablantes de herencia pueden leer Fairclough y Beaudrie (2016) y Roca y Valdés, G. (2016). En el contexto de educación bilingüe son interesantes y prácticos Spangler y Mazzante (2015) y Lenski y Ehlers-Zavala (2004). Desde un punto de vista más empírico, McNamara (2012) presenta las estrategias desde diferentes perspectivas.

Anexo 4.1 Cuestionarios para evaluar el uso de las estrategias lectoras en las tres etapas de la lectura

Estos cuestionarios son muy útiles para que el alumno reflexione en las estrategias que puede practicar. También son de utilidad para descubrir a los lectores estratégicos y a los que necesitan ayuda. Una mayor puntuación en el cuestionario indica un mayor uso de estrategias.

Instrucciones. Lee las siguientes afirmaciones y señala el número que mejor describe lo que haces al leer según la escala que se presenta. No hay respuestas correctas o incorrectas.

1-nunca 2-rara vez 3-ocasionalmente 4-usualmente 5-siempre

¿Qué haces antes de leer un texto?	Escala
1 Pienso en el propósito de la lectura.	1 2 3 4 5
2 Pienso sobre el tema de la lectura y qué sé sobre él.	1 2 3 4 5
3 Me fijo en la portada e ilustraciones del libro.	1 2 3 4 5
4 Leo la información de la contraportada (si es un libro).	1 2 3 4 5
5 Miro la estructura, la organización y las partes en que está dividido el texto o novela.	1 2 3 4 5
6 Me fijo en los títulos, subtítulos, capítulos, etc.	1 2 3 4 5
7 Hago predicciones sobre el contenido del texto.	1 2 3 4 5
8 Planifico cómo voy a leer el texto.	1 2 3 4 5
¿Otro?	

¿Qué haces mientras lees un texto?	Escala
1 Hago predicciones sobre lo que estoy leyendo.	1 2 3 4 5
2 Compruebo si mis predicciones se confirman.	1 2 3 4 5
3 Compruebo si estoy entendiendo: ¿tiene sentido?	1 2 3 4 5
4 Dejo de leer para pensar en lo que he leído.	1 2 3 4 5
5 Ajusto el ritmo de lectura a la dificultad del texto.	1 2 3 4 5
6 Pongo atención a las ideas principales (textos informativos).	1 2 3 4 5
7 Reviso las ideas principales.	1 2 3 4 5
8 Imagino o visualizo cómo son los personajes, lo que ocurre en la historia, el lugar donde ocurre, etc.	1 2 3 4 5
9 Identifico las partes que no entiendo.	1 2 3 4 5
10 Busco ayuda	1 2 3 4 5
¿Otro?	

¿Qué haces cuando has terminado de leer un texto?	Escala
1 Releo lo que no he comprendido.	1 2 3 4 5
2 Identifico las ideas principales.	1 2 3 4 5
3 Me aseguro de que lo he comprendido.	1 2 3 4 5
4 Repaso mentalmente la historia o información.	1 2 3 4 5
¿Otro?	

Anexo 4.2 Estrategias empleadas cuando no se comprende un texto

Instrucciones. Lee las siguientes afirmaciones y señala el número que mejor describe lo que haces cuando estás leyendo y no comprendes. Responde según la siguiente escala. No hay respuestas correctas o incorrectas.

1-nunca 2-rara vez 3-ocasionalmente 4-usualmente 5-siempre

¿Qué haces cuando no comprendes?	Escala
1 Uso el conocimiento que tengo del tema.	1 2 3 4 5
2 Uso el conocimiento que tengo de la gramática.	1 2 3 4 5
3 Leo con más cuidado y lentamente.	1 2 3 4 5
4 Presto más atención.	1 2 3 4 5
5 Me detengo y reflexiono sobre lo que ya he leído.	1 2 3 4 5
6 Releo la parte que no entiendo.	1 2 3 4 5
7 Vuelvo atrás y leo de nuevo.	1 2 3 4 5
¿Otro?:	

5

LA COMPRENSIÓN LECTORA

La importancia del léxico

Objetivos del capítulo

Este capítulo trata de la importancia del léxico en la comprensión lectora y de cómo se puede trabajar el vocabulario a través de la lectura. Se examinan cuestiones básicas del aprendizaje del léxico, tales como la adquisición incidental frente a la instrucción directa, la cantidad de vocabulario requerida para empezar a leer, así como el uso del contexto, la inferencia y los diccionarios. También se presentan algunos consejos para determinar el vocabulario clave de una lectura y cómo presentarlo.

Reflexiona

- 1 ¿Cuál es la relación entre léxico y comprensión lectora?
- 2 ¿Cómo has aprendido todo el léxico que posees en L1?
- 3 ¿En qué criterios te basas para seleccionar el léxico de las lecturas?
- 4 ¿Cómo trabajas normalmente el léxico de las lecturas?
- 5 ¿Qué aconsejas a tus alumnos cuando encuentran una palabra que no entienden?
- 6 ¿Cuándo es efectivo el uso del diccionario?

1 La relación entre léxico y comprensión lectora

La forma en que se aprende a leer en L2 es en algún grado diferente a cómo se hace en nuestra lengua materna, en L1. En esta última, se empieza a tener contacto con la lectura antes de poder hablar – y, por supuesto, mucho antes de aprender a leer – por ejemplo, cuando nos leen cuentos. El niño simplemente escucha, disfruta y aprende. Nation (2009) señala que entre los 5 a 6 años, cuando el niño empieza a aprender a leer, ya posee un vocabulario de miles de palabras y que tiene buen control de la gramática, la cual ha ido adquiriendo de manera inconsciente mientras disfrutaba, entre otras cosas, la lectura que le leían sus padres. Cuando empieza a leer, lo hace a través de historias simples y cortas, con ilustraciones y mucha repetición. La ventaja

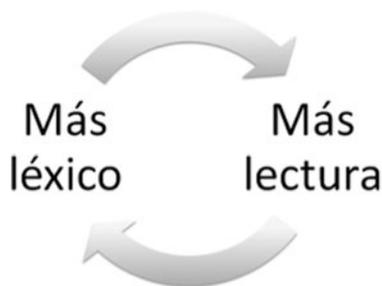


FIGURA 5.1 Relación recíproca entre léxico y lectura.

del niño es que, aunque cognitivamente sea inmaduro, se le puede considerar a muy temprana edad, más o menos a la indicada anteriormente, “lingüísticamente” adulto, pues ya domina, de manera intuitiva, la gramática de su L1 y cuando comienza a leer, ya conoce gran parte del vocabulario de los cuentos que le leen. Por su lado, el aprendiz de L2, ya típicamente adulto en lo cognitivo, no tiene esta ventaja. El aprendiz de L2 sabe leer en su L1 y puede transferir destrezas de una lengua a la otra. Su madurez lingüística le permite activar su conocimiento metalingüístico, lo que puede aplicar al texto en L2, pero adolece de una gran falta de vocabulario en la lengua meta, factor imprescindible para la comprensión de un texto. Ese es el mayor desafío del aprendiz de L2.

Los investigadores (Anderson y Freebody 1981; Koda 1989; Laufer 1997; Grabe 2009; Nation 2001; Hudson 2007) concuerdan en afirmar que el vocabulario es uno de los mejores predictores de la destreza lectora, siendo su correlación fuerte, recíproca y bidireccional: cuantas más palabras se conocen, más se comprende (recuérdese el círculo vicioso/virtuoso del capítulo 2) y cuanto más se comprende, más palabras se adquieren (ver Figura 5.1). Por lo tanto, el profesor debe, como una de sus principales tareas, buscar maneras de ayudar al alumno a ampliar su vocabulario: un léxico rico incrementará el posible corpus de textos que se podrá leer y cuanto más lea, más posibilidad habrá de ampliar el léxico.

2 ¿Cómo se adquiere el vocabulario en L2?

Hay dos posturas principales sobre cómo acceden los aprendices al vocabulario de la L2. La primera sostiene que el aprendizaje del léxico proviene de la adquisición incidental a través de la exposición a la lengua. La segunda, y más tradicional, señala que el léxico se aprende como resultado de instrucción directa.

2.1 Adquisición incidental

Este acercamiento mantiene que el vocabulario se puede adquirir de forma incidental a través de la lectura (o audición) sin que intervenga la instrucción directa (Krashen 1989, 1993, 2013c). Tal postura se ve respaldada por los estudios denominados *leer y comprobar*, los de *reconocimiento de autor* y por el “argumento de la complejidad” de la lengua. Estos estudios postulan que la lengua es demasiado compleja como para aprenderse o adquirirse completamente en un contexto de alto control consciente.

En el contexto de L1, se estima que un niño antes de la escolarización posee entre 3000 y 5000 palabras (Nation 2009). La diferencia entre este mínimo y máximo estriba en cuánto les han leído los padres a sus hijos y cuánta interacción han tenido con ellos. Nagy, Herman y Anderson (1985) y Nagy, Anderson y Herman (1987) estiman que un niño aprende alrededor de 1000 a 3000 palabras por año escolar. Dado que en los programas escolares la instrucción directa del vocabulario cubre – según sus propios cálculos – unas 400 palabras, se debe descartar la idea de que las 1000 o 3000 palabras sean producto de la instrucción directa. Nagy y sus colaboradores concluyen que la lectura extensiva e independiente es diez veces más eficaz que la instrucción directa del contexto escolar tradicional, donde se le pide a los jóvenes aprendices, por ejemplo, hacer ejercicios con listas de palabras para memorizar vocabulario. En el caso de los adultos, las conclusiones parecen ser las mismas. Aunque no existe acuerdo sobre la cantidad de palabras que poseen los adultos en su L1 (se barajan números que van de las 17.000 a 156.000 palabras), sí existe consenso en que tal cantidad de léxico no es posible haberla aprendido por instrucción directa.

En un estudio que aborda la adquisición incidental del vocabulario en el campo del español (Rodrigo 2009) se compara el componente léxico (*vocabulary size*) de cuatro poblaciones: a) Nativo hablantes de español con hábito de lectura, b) Nativo hablantes de español sin hábito de lectura, c) Aprendices de español con alta competencia en la lengua y con hábito de lectura, d) Aprendices de español adquiriendo la lengua y sin hábito de lectura. Los resultados demuestran que el grupo de L2 con hábito de lectura tiene un componente léxico superior (40.900 palabras) al del grupo de L1 sin hábito de lectura (25.500 palabras). Este hecho sugiere que la lectura incide de manera significativa en la cantidad de vocabulario que posee un individuo y que los hablantes no nativos pueden obtener altos niveles de competencia léxica a través de la lectura. Pratheeba y Krashen (2013) también encuentran una correlación sustancial entre hábito de lectura y vocabulario.

Otro argumento a favor de la adquisición incidental del vocabulario viene dado por la complejidad que entraña conocer una palabra: no solo hay demasiadas palabras que aprender, sino que, además, estas poseen diferentes significados que son inherentes al contexto lingüístico en que aparecen (Dubin 1989; Tawddell 1973). Cabe preguntarnos, entonces, qué significa conocer una palabra. ¿Significa conocer uno de sus significados o todos los posibles significados que pueda tener según el contexto en que aparece? Nation (1990) afirma que aprender el significado de una palabra es complejo e implica reconocer y conocer su forma, uso y significado (ver Tabla 5.1):

TABLA 5.1 Lo que implica conocer el significado de una palabra.

Se debe reconocer:

- La forma (morfología, ortografía).
 - La pronunciación (como suena).
 - La posición (estructura en la frase y el patrón gramatical).
 - La función (contextos de uso y registro).
 - La frecuencia (es común o no).
 - El significado (qué significa la palabra y sus diferentes acepciones y sinónimos).
-

Nagy y sus colaboradores argumentan que aprender los diferentes significados de una palabra es un proceso gradual que se produce cuando el aprendiz encuentra la palabra repetidamente en diferentes contextos. Aunque la investigación ha encontrado correlación entre la frecuencia de ocurrencia de una palabra y su adquisición, no ha llegado a un acuerdo todavía sobre el número de repeticiones necesarias para adquirir definitivamente el significado a través del contexto. Las estimaciones van de entre 6 a 15 ocurrencias (Nagy y Herman 1985; Saragi, Nation y Meister 1978; Horst, Cobb y Meara 1998; Pigada y Schmitt 2006; Webb 2007). Estos autores mantienen que, para extraer el significado de las palabras desconocidas, el lector utiliza el contexto y la estructura gramatical y que, durante las primeras etapas de familiarización con una palabra desconocida, se debe permitir la “vaguedad de entendimiento”. En definitiva, la lectura le permitirá al alumno adquirir un conocimiento semántico y sintáctico de las palabras (Krashen 1989) que vendrá dado por el contexto en que se encuentran.

El tercer argumento que apoya la adquisición incidental del vocabulario a través de la lectura son los estudios de caso, que sirven de testimonio de cómo los niños pueden aprender a leer por ellos mismos y cómo los adultos consiguen altos niveles de literacidad de forma autónoma (el lector interesado puede consultar Krashen 2004a). Del mismo modo, la lectura compartida (*reading aloud*) y el relato de historias o cuentacuentos (*storytelling*) han mostrado también ser una fuente importante de vocabulario, además de estimular el deseo y la habilidad lectora (Wang y Lee 2007, citado en Krashen 2013b; Cho y Choi 2008; Hsieh *et al.* 2011).

La principal crítica que se hace al uso de la lectura como fuente de adquisición de vocabulario es que hay que leer abundantemente para desarrollar competencia léxica, lo que por tradición no se implementa lo suficiente en el contexto curricular: el hecho es que se lee poco en L2 y, por lo tanto, la mejora es pequeña (Nation 2001; Waring y Takaki 2003). Esto ha llevado a algunos a cuestionar si la lectura extensiva es suficiente para adquirir el vocabulario necesario (Laufer 2003). También se critica el hecho de que, para que se produzca aprendizaje, el aprendiz tiene que darse cuenta de la existencia de lo que debe aprender (*noticing*), es decir, tiene que prestar atención a la forma y “estar consciente” para consolidar el nuevo aprendizaje, por lo que algunos investigadores sostienen que poner atención al léxico desconocido favorece su adquisición (Schmidt 1995; Nation y Meara 2002; Nation 2006; Barcroft 2015a; Prtljaga, Palinkašević y Brkić 2015).



Recuerda. La lectura es la mejor herramienta para ampliar nuestro vocabulario. Para eso, hay que leer abundantemente y comprender lo que se lee. De esta forma, el léxico se irá aumentando gradualmente.

2.2 Instrucción directa

Aunque los investigadores no niegan el valor de la lectura en la adquisición incidental del vocabulario, aconsejan complementarla con el aprendizaje consciente (Hulstijn 2001; Gardner 2013, Zimmerman 2014). La enseñanza directa del vocabulario se considera necesaria cuando se está empezando a aprender o adquirir una lengua. A continuación, se reflexiona sobre la mejor forma de aprenderlo.

La instrucción explícita del vocabulario se ha realizado tradicionalmente a través de listas de palabras, pero aprender las palabras de esta manera y sin estar insertas en contexto no es una práctica efectiva a largo plazo (Nation 2000; Anderson 2009). Nation sugiere que la enseñanza directa del léxico a través de listas debe seguir el criterio de *utilidad y frecuencia* y que debe evitar la posible interferencia al presentar a la vez palabras semánticamente relacionadas pero que raramente se usan en una situación normal de comunicación. Tinkham (1997), Waring (1997), Finkbeiner y Nicol (2003) y Papathanasiou (2009), estudiando la enseñanza de vocabulario a través de instrucción directa a adultos de nivel inicial, advierten de la ineficacia de presentar el léxico en grupos semánticos o sintácticamente similares.

Evitar las listas de palabras semánticamente similares está respaldado por la *Teoría de la interferencia* (Baddeley 1990), que sugiere que cuanto más semánticamente relacionadas estén las palabras que se están practicando, más difícil será aprenderlas y recordar posteriormente lo aprendido. Esta conclusión se ve apoyada también por la *Hipótesis de la distinción* (Hunt y Mitchell 1982, citado en Papathanasiou 2009), que mantiene que es más fácil aprender a la vez palabras cuyo significado no está relacionado.

Como se ha mencionado, la investigación considera que la instrucción explícita tiene cabida con aprendices iniciales, que no tienen ningún conocimiento de la lengua meta. En este sentido, la cantidad de instrucción directa dependerá del nivel del estudiante, la modalidad de lectura y el propósito del texto. Para estos niveles iniciales, se recomienda la combinación de la lectura intensiva con la instrucción directa de las palabras más frecuentes hasta que el lector llegue al nivel umbral que le permita comprender textos (Haynes 1993). No obstante, se ha observado también que en este nivel la lectura extensiva puede resultar beneficiosa si el material de lectura corresponde al nivel del alumno y donde el vocabulario aparece en contexto y dispone de apoyo visual. Este es el caso de los cuentos escritos por estudiantes para estudiantes, proyecto que se explica en el capítulo 11.

Con lectores intermedios, el acercamiento más aceptado es el que intenta conjugar ambas perspectivas: lectura e instrucción directa (Zimmerman 1994; Nation 2001). Algunos estudios defienden la combinación de la lectura con la inferencia del vocabulario a través del contexto y con instrucción de estrategias (Paribakht y Wesche 2000; Singhal 2006). Otros concluyen que la lectura debe realizarse primero para ser seguida luego de la instrucción explícita del léxico (Schmitt 2008; Sonbul y Schmitt 2009). En el campo de español LE/L2, Barcroft (2015a) propone el método IBI (*input-based incremental method*), que consiste en la presentación de la palabra meta en contexto (en este caso *input* escrito) y su ocurrencia progresiva a través de diferentes tareas.



Recuerda. Para leer hace falta tener un mínimo de vocabulario. En los niveles iniciales el profesor se ve en la necesidad de presentar el vocabulario de manera directa y con ayuda visual, pero, siempre que el nivel lo permita, es aconsejable presentar el léxico en contexto.

3 ¿Cuánto vocabulario se necesita para leer un texto auténtico?

Davies (2006), en su estudio sobre corpus lingüístico en español, informa que las primeras 1000 palabras más frecuentes en español cubren el 76% de textos de no-ficción, un 79.6% de ficción y un 87.9% de los textos orales¹, todos ellos textos auténticos.

Si se considera que en un semestre de español, con unas 42 horas de contacto, se pueden cubrir unas 300 palabras con instrucción directa (Godev 2009), se tardaría alrededor de tres o cuatro semestres aprender las 1000 palabras más frecuentes en español. Estos datos implican que un estudiante de español podría empezar, con cierta dificultad, a leer material auténtico simple al comienzo de su tercer año. El problema es que se sabe que para comprender un texto es necesario conocer entre el 80% y el 90% de las palabras (Hu y Nation 2000; Schmitt, Jiang y Grabe 2011), y entre el 95% y el 98% si se quiere usar el contexto para extraer el significado de palabras desconocidas. Por esta razón se recomienda que el lector aprenda las 1000 a 2000 palabras más frecuentes de la lengua meta lo antes posible (Nation 1990, 2001; Davies 2006). En este sentido, el reconocimiento de cognados resulta decisivo.

En el campo del inglés como L2, los expertos en vocabulario (Nation 2006; Schmitt y Schmitt 2014) mantienen que para entender textos auténticos se debe disponer de un vocabulario de entre 8000 a 9000 familias de palabras (palabras que tienen una raíz común y semejanza de significado: flor, florista, florero, florecer, etc.). Además, se ha estimado (Nation 2014; Krashen y Mason 2015; McQuillan 2016) que una hora de lectura al día durante tres años ayuda al lector a pasar del nivel elemental de textos simplificados (con unas 2000 familias de palabras), a un nivel de lectura fluida de textos auténticos (unas 8000 a 9000 familias de palabras). Por supuesto, los textos deben corresponderse con el nivel de comprensión del lector. Por último, McQuillan (2016) propone que el tipo de lectura que puede cubrir el vacío entre ambos umbrales, material simplificado y auténtico, es la literatura popular (p. ej., la saga de Harry Potter). Dado que el español aún no tiene estudios de este tipo en que basarse, se toma el caso del inglés como referencia.



Recuerda. Para comprender un texto se debe conocer entre el 80% a 90% de su léxico, pero para extraer el significado de palabras a través del contexto es necesario comprender entre el 95% y el 98% del vocabulario.

4 Aprender y enseñar vocabulario a través de la lectura

Adquirir un amplio vocabulario no es algo que se pueda hacer de la noche a la mañana, toma tiempo (Anderson 2009). Nation (2009) advierte que cuanto antes se empiece, mejor, pues la meta es conocer las 2000 palabras más frecuentes lo antes posible para poder así comenzar a explotar la lectura como medio de adquisición de la lengua meta. En cuanto al español, Davies (2006) plantea que, para lograr esa base léxica, bastaría con las primeras 1000 palabras.

Debe mencionarse, además, que cuando el alumno practica la lectura extensiva por su cuenta (ver capítulo 8), ya debe saber cómo usar el contexto como estrategia para adquirir vocabulario. Así, siguiendo los consejos de algunos expertos (Aebersold y Field 1997; Laufer 2005; Singhal 2006; Anderson 2009) y nuestra propia experiencia, se presentan a continuación algunas estrategias y actividades que han resultado útiles en la adquisición de vocabulario a través de la lectura.

4.1 *El uso del contexto y la inferencia del significado*

Como se ha indicado, las listas de palabras no son eficaces y no se aconsejan como medio de instrucción efectiva. Una de las mejores formas de aprender vocabulario es a través de la lectura, donde la palabra está contextualizada y donde es posible encontrarla recurrentemente en diferentes situaciones y contextos. Además, presentar las palabras en contexto favorece a que el alumno las comprenda y recuerde (Aebersold y Field 1997; Nation 1999; Singhal 2006; Anderson 2009). Por eso, el uso del contexto para inferir y extraer el significado de una palabra es una estrategia de gran utilidad y beneficio para el lector. El contexto juega un papel fundamental en la desambiguación de significado de las nuevas palabras, como se ha visto en el capítulo 1, pero no se debe olvidar que la inferencia del vocabulario a partir del contexto solo es posible y fiable cuando el estudiante comprende entre el 95% y el 98% del texto, lo que equivale a desconocer unos seis vocablos en un texto de 300 palabras (Nation 2006; Grabe 2009; Laufer y Ravenhorst-Kalovski 2010; Schmitt y Schmitt 2014). En cuanto a las claves metalingüísticas más relevantes, el lector debe ser consciente de que hay dos tipos de palabras, funcionales y de contenido, y que son estas últimas a las que hay que prestar atención en un proceso en el que la asignación de significado se realiza utilizando el conocimiento del tema y del mundo que aporta el lector junto con la información lingüística que aporta el texto (Figura 5.2).

El conocimiento lingüístico, sobre la base de claves sintácticas y morfológicas (Birch 2015), le permite al lector identificar el tipo de palabra o categoría gramatical (p. ej., nombre, verbo), establecer su posible función sintáctica en la oración (p. ej., sujeto, objeto directo) y analizar el significado de las palabras que rodean a la palabra desconocida (contexto lingüístico). Una vez determinado el tipo de palabra y su función, se aplica el conocimiento del mundo y se estima el significado de la palabra desconocida. Finalmente, la sustitución de la palabra en la oración determinará si la elección ha sido apropiada. Se ha constatado que conocer la estructura y morfología de las palabras ayuda a la comprensión y a la adquisición del vocabulario (Nation



FIGURA 5.2 Claves lingüísticas en las que debe fijarse el lector para asignar significado.

1990; Han y Anderson 2009). El anexo al final del capítulo incluye una breve explicación de lo que se le podría aclarar al alumno para facilitar el reconocimiento de las palabras según sus claves morfológicas.

Los siguientes son ejemplos de cómo el profesor puede practicar con los alumnos la estrategia de inferencia incentivando el uso del conocimiento lingüístico y del mundo al intentar anticipar el significado de una palabra no conocida:

Ejemplo 1

La familia Pérez es muy **diputiente**^{*}, vive en una gran mansión con piscina y tiene coches de lujo.

Por la posición sintáctica y por la morfología de la palabra “diputiente” en el ejemplo 1, se sabe, en lo lingüístico, que se trata de un adjetivo (va modificado por un adverbio, en este caso de cantidad o grado – *muy* – y termina en *-iente*). Por el conocimiento del mundo, se intuye que las personas que viven con las características mencionadas en el resto de la oración (grandes casas, coches de lujo y piscina) son personas de dinero y que disfrutan de una posición privilegiada. Por lo tanto, se puede inferir que **diputiente** (obviamente, una palabra ficticia) tiene que significar algo en esta línea, además de ser un adjetivo. Con esta información, el lector puede inferir que la nueva palabra podría equivaler a “pudiente, adinerada, o rica”.

Ejemplo 2

El niño se mojó los pies en el **aroayo**^{*}.

En el ejemplo 2, se puede anticipar que la palabra “aroayo” tiene que ver con algún tipo de líquido (para lo cual se debe conocer el verbo, *mojó*) y que es un sustantivo pues la sintaxis de la oración así lo exige (la preposición *en* precede a un vocablo que posiblemente denota un lugar). Si se hace caso al determinante, *el*, como clave morfológica en el sintagma nominal, se anticipa que la palabra desconocida debe ser masculina y que se puede relacionar con “agua, arroyo, charco, mar, océano”, etc., pero se descarta la posibilidad de “piscina o acequia”, porque las características morfológicas de la palabra en cuestión evitan que se viole la concordancia de género.

Para determinar finalmente a cuál de las posibles acepciones hace referencia el texto, el lector debería seguir leyendo de manera de que el contexto subsiguiente pudiera dar más pistas para alcanzar una definición semántica definitiva.

Por otro lado, cuando el lector reconoce una palabra, automáticamente se activan varios de sus posibles significados – los que conozca el lector – hasta que el contexto y las palabras circundantes restrinjan las posibilidades (Grabe 2009). Se debe recordar que la automaticidad del reconocimiento del léxico es relevante en la comprensión lectora porque se relaciona con la carga cognitiva que se impone a la memoria operativa: a mayor automaticidad, más se libera la memoria operativa, lo que le permite al lector concentrarse en otros procesos (Nuttall 2005; Anderson 1995). Es importante recordar que cuando el lector encuentra palabras desconocidas, se aminora el ritmo de lectura para descodificar la nueva palabra.

Cabe mencionar también que en algunos casos es posible que el contexto no contribuya a la comprensión, lo que se observa en la Tabla 5.2:

TABLA 5.2 Situaciones en las que el contexto no contribuye a la comprensión.

El contexto no ayuda:

- Cuando el lector tiene un vocabulario insuficiente.
- Cuando el contexto es oscuro y no clarifica.
- Cuando los esquemas y expectativas del lector son diferentes a las del autor.



Recuerda. El significado de una palabra se adquiere mejor cuando aparece en un contexto lingüístico relevante y real.

La actividad 1 que sigue ayuda al lector a darse cuenta de que no es necesario entender cada palabra y de que el contexto, el cotexto y el conocimiento del mundo y lingüístico nos pueden ayudar a inferir el significado de las palabras.

Actividad 1: El contexto y la inferencia. Lee el siguiente texto y contesta las preguntas que le siguen (las palabras en cursiva son inventadas).

El joven **pramo** apretó sus dientes unos contra otros cuando nadaba plácidamente en el agua *soca* de la bahía de Cabo San Lucas. Era una tarde tan *macible* de primavera que se sentía *bocimente* feliz. “Hoy el sol *bina* radiante y las olas son *soables*; he comido *chomu*, el agua tiene la temperatura perfecta y llevo la mejor vida que puede tener un pramo”, pensó para sí.

- 1 ¿Es posible extraer una idea general del texto aún sin conocer todas las palabras?
- 2 Trata de identificar la categoría gramatical (verbo, nombre, adjetivo, adverbio) a la que corresponden las palabras en letra cursiva (inventadas) e

intenta darles un significado. Te ayudará fijarte en la posición de la palabra dentro del texto, la terminación de las palabras y el contexto donde se encuentran.

Palabra	Categoría gramatical	Posible significado
<i>soca</i>		
<i>macible</i>		
<i>bocimente</i>		
<i>bina</i>		
<i>soables</i>		
<i>chomu</i>		

- 3 Comparte con tu compañero cómo has llegado a asignar significado de las palabras en cursiva.
- 4 ¿Tienes alguna idea de lo que significa la palabra “*pramo*”? ¿Qué pistas has usado?

Es posible que la idea que se tiene de lo que es un “*pramo*” sea ambigua, pero al seguir leyendo es muy probable que se encuentren más claves que permitan concluir con certeza cuál era el significado del nuevo término.

Actividad 2. Lee la continuación del texto de la actividad 1 e intenta deducir qué es un “*pramo*”. Apunta las claves que has usado para determinarlo. ¿Qué tipo de conocimiento es necesario?

Él había venido al mundo el pasado enero, un espléndido macho de catorce pies. Después de su llegada al hábitat de los pramos, su enorme madre lo había cuidado infinitamente y sin tener brazos ni piernas para abrazarlo le había expresado su amor nadando alrededor de él en el agua. Después de un rato, ella lo dirigió a la superficie para tomar un poco de aire. Finalmente, una vez que la madre lo alimentó con leche, le dio una vuelta por el área donde él viviría de ahora en adelante.

- 1 ¿Qué es un *pramo*? ¿Qué claves has usado?



Recuerda. Hay que enseñar al lector a usar el contexto, su conocimiento del mundo y lingüístico para extraer el significado de las palabras desconocidas. Se recomienda usar textos breves para practicar esta habilidad.

4.2 Determinar las palabras clave

Es importante que el alumno aprenda a distinguir si la palabra desconocida es vital tanto para el propósito del texto como para la comprensión, pero se debe hacer notar que esto es complicado pues dependerá, entre otros factores, del propósito de la lectura.

Hay varias formas de determinar las palabras clave. Una consiste en leer la oración excluyendo la palabra. Si la oración tiene sentido, es decir, se entiende o transmite una idea completa sin esa palabra, no se trata de una palabra clave. Las palabras de contenido, no las funcionales, son las que conllevan significado. Los adjetivos y adverbios no son tan relevantes como los sustantivos y verbos (Aebersold y Field 1997). Por otro lado, se puede contar las veces que aparece la palabra en el texto: si aparece varias veces, posiblemente sea una palabra clave. Cuando el contexto no ayuda a desvelar el significado de una nueva palabra, y esta parece una palabra necesaria (p. ej., aparece más de una vez), entonces es buena idea buscarla en el diccionario.

El profesor tiene que disponer de criterios claros al seleccionar el vocabulario de la lectura que trabajará en clase. Para esto, el nivel de los alumnos y el propósito del curso serán decisivos. Así, en los niveles inicial e intermedio, la *frecuencia de palabras* debe ser uno de los criterios. Las palabras de contenido más frecuentes son los vocablos que requieren mayor atención, mientras que las palabras de baja frecuencia deben ignorarse o enseñarse brevemente, sin invertir en ellas demasiado tiempo puesto que sería un aprendizaje válido para un solo texto (Paribakht y Wesche 2000; Aebersold y Field 1997; Hunt y Beglar 2005; Singhal 2006; Nation 2009). En el nivel avanzado o en cursos de especialización (p. ej., español para médicos, abogados, etc.), el criterio de frecuencia ya no es necesario.

Birch (2015) explica que las características inherentes de las palabras hacen que unas sean más fáciles de aprender que otras. Ellis y Beaton (1993, citado en Birch 2015) señalan que la apariencia de las palabras (longitud, pronunciación y ortografía) es fundamental para su almacenamiento y retención. Así, una palabra será más fácil de retener cuanto más corta, fácil de pronunciar y más similar sea a la L1. También influye el tipo de palabra de que se trate. Por ejemplo, los sustantivos son más fáciles de aprender que los verbos, aunque no se conoce bien la razón. Se estima que es porque es más sencillo visualizar el significado de un nombre que la acción expresada en un verbo. Por supuesto, lo anterior no se aplicaría a nombres que expresan conceptos abstractos.

Actividad 3: Selección del léxico. Lee el cuento *Los niños estaban solos* de Jorge Bucay. Selecciona las palabras clave que presentarías a tus estudiantes antes de leer el texto. ¿Cuántas palabras presentarías y por qué las has elegido? La lectura se trabajaría con alumnos de nivel intermedio.



Recuerda. Para trabajar el léxico de manera efectiva, selecciona las palabras que sean necesarias para la comprensión del texto. Trabaja las palabras de alta frecuencia con los niveles iniciales. En general, las palabras cortas, fáciles de pronunciar y los cognados se recuerdan mejor.

4.3 Vocabulario y niveles

El mayor desafío para los lectores iniciales es la carencia de léxico (Koda 2005), hecho que impedirá comprender y extraer significado a través del contexto. Es por esto que los expertos apuntan a que el vocabulario básico debe aprenderse directamente (Anderson 1999a; Stahl y Nagy 2006). Lo cierto es que todavía se debate sobre cómo enseñar explícitamente el vocabulario. Como se ha mencionado, unos proponen practicar familias de palabras (Anderson 1999). Otros (Nation 2000), en cambio, consideran que enseñar a la vez palabras relacionadas semánticamente produce interferencia, lo que hará más difícil el aprendizaje de las palabras. Por último, algunos investigadores (Barcroft 2005, 2015a) aconsejan ilustrar la palabra con su correspondiente imagen y no implementar actividades en que el aprendiz tenga que usar activamente – describir – la palabra aprendida, a no ser que ya haya alcanzado cierto nivel de dominio de la L2. Por otro lado, también ha resultado efectivo el aprendizaje incidental del vocabulario por parte de lectores inexpertos (Elley 1989) a través de la exposición repetida de un léxico frecuente en combinación con apoyo visual (ilustraciones, dibujos, fotos, etc.). Cuando el lector es más avanzado, puede abordar con mayor eficacia la ambigüedad léxica, los modismos, las palabras polisémicas, homónimas, etc., al igual que el uso del contexto para extraer significado.

En cualquier caso, para facilitar la retención del vocabulario ha resultado efectiva la estrategia de la repetición (Barcroft 2005). El alumno debe ser capaz de pronunciar la palabra correctamente por lo que ha de oír cómo se pronuncia antes de repetirla. El modelo a seguir puede venir del profesor (lee la palabra en voz alta) o de algún material grabado. Cuando el alumno repite la palabra, se pone en marcha el círculo fonológico (Barcroft 2002; Birch 2015) que ayuda a efectuar la conexión entre sonido, imagen y concepto, facilitándose el almacenamiento de la palabra en la memoria operativa.

4.4 Actividades de presentación de vocabulario

El profesor puede trabajar el vocabulario de forma directa con actividades de diversa índole. Algunos ejemplos se presentan en la Tabla 5.3.

TABLA 5.3 Ejemplos de actividades para trabajar el vocabulario.

-
- Relacionar palabra con imagen o definición.
 - Explicar o describir lo que significa la palabra.
 - Presentar la palabra junto con su sinónimo, antónimo etc.
 - Hacer asociaciones.
 - Usar mapas mentales, etc.
-

Actividad 4. Considera las actividades que se indican en la tabla 5.3.

- 1 Decide cuáles usarías con alumnos iniciales e intermedios.
- 2 ¿Qué otras actividades de vocabulario has utilizado que no se han mencionado?

Es importante prestar atención a los cognados y préstamos lingüísticos (Rubin y Thompson 1994). Hay cognados que son transparentes, como el caso de “doctor” (la palabra es igual en inglés, español, francés, italiano, portugués, alemán), pero hay otros que no son tan evidentes (p. ej., laberinto y *labyrinth*). En este segundo caso, el alumno normalmente no es consciente de que esas palabras sean cognados, por lo que el profesor debe mencionarlo, enseñar algunos ejemplos y practicar cómo reconocerlos. Hay que tener cuidado con los llamados “falsos amigos” – o cognados falsos – palabras que parecen ser las mismas en dos lenguas, pero cuyos significados son diferentes (por ejemplo, en el caso del español e inglés: embarazado–*pregnant* (not *embarrassed*); atender–*pay attention* (not *attend*); actualmente–*currently* (not *actually*, etc.).

Actividad 5. Reflexiona cómo enseñarías a identificar cognados que no son “transparentes”. ¿Qué ejemplos les pondrías? Después, haz una lista de cognados transparentes y cognados falsos que mencionarías a tus alumnos.

Otro aspecto que el profesor tiene que dejar bien claro es que el lector no debe esperar conocer el significado exacto de cada palabra. En ocasiones, tener una idea aproximada del significado será suficiente para continuar leyendo (ver el ejemplo 1). Nótese, además, que el vocabulario receptivo (el que se reconoce) siempre será mayor que el productivo (el que se utiliza), por lo cual el lector podrá identificar muchas palabras en la lectura que posiblemente no usará de forma activa.

Para facilitar la labor del profesor, es importante conocer qué estrategias utilizan los alumnos cuando encuentran palabras desconocidas. Para este fin, Mikulecky y Jeffries (2004) aconsejan darles un simple cuestionario donde se les pregunta qué hacen normalmente cuando encuentran una palabra desconocida en la lectura, intentando averiguar si la buscan en el diccionario, preguntan al profesor u otra persona o si tratan de adivinar, deducir o inferir su significado a través del contexto. Obviamente, esta última opción sería la respuesta deseada. El anexo 5.2 presenta un cuestionario que explora qué hacen los lectores cuando no comprenden una palabra.

Actividad 6. Busca un texto corto (unas 50 palabras) que sea apropiado para tus alumnos pero que contenga un par de palabras desconocidas (deben poder inferir el significado de esas palabras a través del contexto). Averigua qué hacen tus alumnos con las palabras desconocidas.

5 Cómo trabajar el vocabulario en un texto

Se puede trabajar el vocabulario de un texto en los tres momentos de la lectura: antes, durante y después. La investigación ha mostrado que presentar vocabulario *antes de la lectura* favorece la comprensión porque no solo facilita la activación de esquemas, sino que también familiariza al lector con el léxico que va a encontrar, posibilitando su reconocimiento durante la lectura (Hunt y Beglar 2005; Singhal 2006; Aless y Dwyer 2008). A su vez, la teoría de la carga cognitiva de Sweller (2005a) plantea la utilidad de presentar el vocabulario antes y durante la lectura.

Sin embargo, aunque trabajar el vocabulario antes de la lectura ayuda a la comprensión, no asegura que el lector aprenda el nuevo léxico. Se ha observado que repasar el vocabulario *después de la lectura* a través de actividades donde el lector usa las palabras que se han presentado al inicio promueve un aprendizaje más profundo del vocabulario (Aebersold y Field 1997; Parabakht y Wesche 1997; Singhal 2006). Por eso, se recomienda repasarlo de nuevo una vez que se ha realizado y discutido la lectura, utilizando actividades donde se usa el vocabulario en una progresión que va de reconocimiento a producción (Barcroft 2005).

La investigación también ha mostrado que ayudar a entender el léxico *durante la lectura* mediante glosas en texto estático (papel) o en hipertexto (enlace virtual) es positivo porque atiende mejor a las necesidades individuales de los lectores, que solo comprobarán aquellas palabras que desconozcan (la presentación de vocabulario antes de la lectura puede contener léxico ya conocido por algunos lectores). Se debe tener en cuenta que las glosas son más útiles para el aprendiz de nivel inicial si están en L1. Si se trata de un aprendiz intermedio, en L2 (Ko 2005; Taylor 2006). Las glosas permiten una lectura más rápida por no ser necesario consultar el diccionario (Aust, Kelley y Roby 1993, citado en Alessi y Dwyer 2008).

Aunque hemos acordado que la frecuencia de las palabras es un criterio a tener en cuenta a la hora de trabajar el léxico, también se aconseja seleccionar las palabras recurrentes relacionadas con el tema del que van a leer (Nation 2009). Esto significa que a veces hay que presentar vocabulario que, en términos generales, no es frecuente, pero que es necesario para entender un tema específico.

Una vez seleccionado el vocabulario que se va a presentar, es aconsejable que se resalte de alguna manera en el texto (subrayándolo, en negrita, cursiva, etc.) para ayudar a que el lector preste atención y lo reconozca cuando lea (Paribakht y Wesche 1997; Nation 2001).



Recuerda. Resaltar en el texto las palabras que se desean trabajar y practicarlas en un contexto similar al que aparecen en la lectura favorece su retención.

Con la práctica de la lectura extensiva individual, el profesor debe promover un sistema que sea del gusto del lector para ir ampliando su vocabulario. Una técnica que funciona es que cada lector lleve un registro personal de las palabras que aprende

con la lectura y que puede repasar. De esta forma el lector asume la responsabilidad de su propio aprendizaje (Dupuy y Krashen 1993). Hay que puntualizar que la lectura extensiva no está reñida con el diccionario, pero su uso no debe ser excesivo ni producirse mientras se está leyendo. De esto se hablará en el capítulo 8.

A continuación, se muestra una lista de actividades, a modo de ejemplo, para presentar el vocabulario de forma directa antes de que el lector comience a leer (Tabla 5.4) y para practicarlo después de la lectura (Tabla 5.5). El tipo de actividades dependerá del nivel de nuestros alumnos.

TABLA 5.4 Actividades para presentar vocabulario antes de la lectura.

-
- Definiciones simples.
 - Relacionar palabra con imagen o definición.
 - Presentar la palabra en un contexto. Inferir su significado y emparejar palabra con definición.
 - Traducción.
-

TABLA 5.5 Actividades para practicar vocabulario después de la lectura.

a Actividades de reconocimiento de las palabras:

- Clasificar palabras en categorías (semejantes o diferentes).
- Identificar sinónimos, antónimos, dibujo con significado, palabra con definición.
- Asociar la palabra con su significado: emparejando la palabra con la imagen, definición o sinónimo.
- Manipular la palabra analizando su estructura gramatical y construyendo categorías gramaticales a partir de ella (p. ej., trabajo, trabajador, trabajar)

Nombres	Verbos	Adjetivos	Adverbios
Trabajo	-	-	-
-	Pintar	-	-
-	-	-	sabientemente

- Reconocer la palabra en contexto a través de actividades de selección múltiple.
 - Reemplazar la palabra subrayada con palabras similares del texto.
 - Identificar partes de la oración: verbo, nombre, adjetivo, adverbio (trabajar, trabajador).
 - Encontrar analogías (semejanzas entre dos palabras o conceptos).
 - Clasificar palabras por intensidad: alegre/eufórico.
 - Reconocer matices y registros: palabra más familiar (gustar/molar); connotación más positiva (flaco/delgado; anciano/viejo).
- b Actividades de producción de la palabra:
- Producir la palabra en un contexto nuevo usando actividades de hueco o respuesta a preguntas que requieran el uso de la palabra meta.
 - Elegir e insertar la palabra apropiada según el contexto: se presentan las palabras a escoger (que pueden ser modificadas según tiempo verbal o concordancia de género y número).
 - Seleccionar la palabra que completa la oración (con o sin banco de palabras).
 - Completar frases.
 - Usar familias de palabras: prefijos y sufijos.
-

Actividad 7. Tarea de vocabulario. Con las palabras que has seleccionado en *Los niños estaban solos* (actividad 3), desarrolla una actividad de vocabulario para antes de la lectura y otra para después.

Actividad 8. Examina en tu libro de texto las actividades de vocabulario que acompañan las lecturas. ¿De qué tipo son? ¿Cuándo se presenta y se practica el vocabulario?

Actividad 9. Usando un texto de tu elección, diseña dos actividades de vocabulario para antes y después de la lectura utilizando los ejemplos de la Tabla 5.4 y 5.5.

6 Cómo y cuándo usar el diccionario. Tipos de diccionarios

Saber utilizar el diccionario de manera eficaz es esencial (Aebersold y Field 1997; Singhal 2006; Anderson 2009; Nation 2009). El diccionario es una herramienta valiosa si se usa sabiamente, lo que significa no utilizarlo durante el proceso de lectura ni abusar de él. Interrumpir la lectura para buscar una palabra hace más difícil la retención de información e implica una carga cognitiva adicional. Todo esto, además de interferir en la comprensión (Alessi y Dwyer 2008), alarga el tiempo de lectura (Nesi y Meara 1991) y puede convertir la tarea de leer en ardua, tediosa y aburrida (Rodrigo 2011). En definitiva, aunque el profesor enseñe el buen uso del diccionario, la elección dependerá de las necesidades de cada estudiante, que lo usará con la frecuencia que necesite.

El alumno debe saber que con la lectura extensiva no se espera que conozca exactamente el significado de cada palabra, pero Day y Bamford (1998) aconsejan darle la libertad al aprendiz de que elija cuándo consultar el diccionario y sugerirles que lo empleen cuando la palabra ha aparecido varias veces en el texto (se asume que es importante en la lectura) y cuando no ha podido extraer su significado del contexto. Una técnica que funciona es subrayar la palabra desconocida, seguir leyendo y al finalizar la lectura buscarla en el diccionario si aún parece necesario y el contexto no ha clarificado el significado. De esa forma, no se interrumpe el proceso de lectura. Day y Bamford proponen que un número razonable de palabras que se pueden buscar por capítulo son 3 a 4. Cuando se practica la lectura intensiva, el uso del diccionario sí es aconsejable pues seguramente el texto tendrá bastantes más palabras desconocidas. De todas formas, se anima al lector a usar el diccionario solo cuando la palabra ha aparecido varias veces, cuando el contexto no ayuda a descifrarla y cuando se estima que es una palabra necesaria.

Ante el uso del diccionario, los expertos concuerdan en aconsejar a los alumnos lo siguiente:

- 1 Buscar claves textuales que ayuden a identificar el tipo de palabra (nombre, verbo, adjetivo, etc.).
- 2 Determinar si la palabra desconocida es necesaria para la comprensión del texto (p. ej., si es parte de la idea principal del texto o de detalles menos relevantes).
- 3 Ver cuántas veces aparece la palabra en el texto: la frecuencia determina si forma parte de la idea principal.
- 4 Enseñar al alumno que no siempre la primera definición de la palabra que encuentren en el diccionario es la adecuada.

Existen muchos tipos de diccionario y cada uno tiene un propósito específico:

- 1 Los diccionarios bilingües: son útiles en los niveles iniciales donde el alumno no tiene el suficiente conocimiento de la lengua para comprender una definición en la L2.
- 2 Los diccionarios monolingües especificados para el aprendiz de L2: se aconseja su uso una vez que el alumno ha aumentado su competencia en L2 y ha alcanzado un nivel intermedio. Estos diccionarios incluyen un número más limitado de palabras, incorporan las palabras más frecuentes, dan una definición simple y ejemplos de su uso. También presentan modismos. Otras características útiles son que muestran las palabras divididas en sílabas, marcan la sílaba acentuada y la pronunciación fonética. Algunos también presentan sinónimos y, por supuesto, la categoría gramatical de la palabra.
- 3 Los diccionarios monolingües propios de los hablantes nativos de la lengua: son aconsejables cuando el aprendiz ya ha llegado a un nivel avanzado y tiene más capacidad para comprender.

Davies (2006), en su diccionario *A Frequency Dictionary of Spanish*, presenta las 5000 palabras más frecuentes del español usando un corpus lingüístico de 20 millones de palabras extraídas de textos escritos y orales de España y Latinoamérica². Las entradas ofrecen información del tipo de palabra y número de ocurrencias del vocablo por millón de palabras en el corpus, función gramatical, traducción al inglés y uso de la palabra en contexto. Este diccionario es el primero de su tipo.

En la era digital de hoy en día, se debe hacer una breve referencia a las ventajas de los diccionarios electrónicos que usan cada vez más los aprendices de L2. La ventaja más destacada de este tipo de diccionarios es la rapidez y exactitud con que se puede realizar la búsqueda de la palabra en cuestión. Un ejemplo de diccionario en línea monolingüe para hablantes nativos es el *Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia* (DRAE: www.rae.es). Para aprendices de español L2, son útiles los siguientes enlaces: www.wordreference.com y www.dictionary.com. Otro diccionario descargable en aplicación móvil y dirigido a estudiantes de primaria, secundaria y

de español LE/L2 es el *Diccionario del estudiante*, patrocinado por la Real Academia Española:

<https://letras.rae.es/libros-electronicos/180-diccionario-del-estudiante-aplicacion-movil.html>

Actividad 10. Compara las características de los diccionarios impresos con los diccionarios electrónicos. Escoge dos palabras, una de alta y otra de baja frecuencia, y analiza cómo las presentan los diccionarios que hayas elegido ¿Cuáles son los pros y los contra de cada uno?



Recuerda. Saber cuándo y cómo usar el diccionario es importante. El abuso del diccionario prolonga el tiempo de lectura y es un indicio de que el texto no está al nivel adecuado del alumno.

7 Consideraciones pedagógicas: vocabulario y lectura

- Informa a tus alumnos que no tienen que conocer cada palabra del texto para entenderlo.
- Explícales que deben sentirse cómodos sin conocer el significado “exacto” de todas las palabras. La vaguedad lingüística es normal en un principio.
- Presenta el léxico que sea clave para la comprensión.
- Practica el vocabulario que sea de uso frecuente y relevante para el aprendiz.
- Para favorecer la retención del léxico, presenta el vocabulario nuevo en un contexto similar al del texto.
- No selecciones textos donde el alumno dependa del diccionario para entenderlo.

Preguntas y discusión

- 1 ¿Cuál crees que es la mejor forma de aprender vocabulario en L2? ¿Por qué?
- 2 ¿Cuál ha sido tu experiencia con la adquisición de vocabulario en L2 – adquisición incidental o instrucción directa – ? Y tus estudiantes, ¿cómo están aumentando su caudal léxico?
- 3 ¿Cómo determinas las palabras que vas a trabajar de un texto? ¿Tienes algunos criterios específicos? ¿Estás de acuerdo con los que se presentan en el libro?
- 4 ¿Cómo trabajas con tus alumnos el vocabulario clave de las lecturas?
- 5 ¿Qué tipo de diccionario consideras más apto para tus estudiantes? ¿Por qué?

Lecturas de interés

El lector interesado en una descripción detallada de cómo se procesa el léxico, las oraciones y el texto en español puede consultar Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty (1990). Para repasar el tema del vocabulario desde diferentes perspectivas: lectura extensiva, lectura enfocada, programas de computación, frecuencia de ocurrencia, etc., se aconseja Han y Anderson (2009). Sobre los diccionarios en línea se puede consultar Piñol (2015). Para profundizar en la importancia del vocabulario en la comprensión lectora ver Wagner, Muse y Tannenbaum (2007). De gran interés es la publicación especial del *Journal of Spanish Language Teaching* 2 (2), 2015 dedicada a nuevas perspectivas sobre la adquisición y enseñanza del vocabulario del español, en especial, el capítulo de Sánchez y Jiménez (2015) y Barcroft (2015a). También se debe revisar el libro de Barcroft (2015b). Para el público bilingüe se recomienda Pérez y Torres-Guzmán (2001). También es de interés consultar el monográfico de la revista Carabela *La enseñanza del léxico en español lengua extranjera* (no 56) de Sánchez Lobato et al. (2004).

Anexo 5.1 Claves morfológicas para dar a los alumnos

Claves morfológicas. En español existe muy poca ambigüedad para detectar categorías gramaticales. Para esto, debes fijarte en las terminaciones:

- a *Función del verbo.* Cada idea expresada necesita un verbo pues los verbos expresan la acción del sujeto. Si hay tres verbos, hay tres oraciones o ideas. En términos generales, la terminación de los verbos indica con claridad la persona, número, tiempo, modo y aspecto. “Que” suele introducir otra oración. El orden de la oración en español es muy flexible y con frecuencia no sigue el patrón de sujeto, verbo y complementos. Algunas claves para distinguir los verbos: fijarse en la terminación o desinencias.

Infinitivos: -ar (trabajar), -er (leer), -ir (escribir)

Pasados: aba (buscaba), -ía (leía), -é (trabajé), -í (leí)

Futuro: -ré (leeré);

Condicional: -ría (leería);

Participios: -ado (trabajado), -ido (leído)

Gerundio: -ando (trabajando), -iendo (comiendo)

- b *Función del nombre.* El nombre es la forma gramatical con la que se expresa el tema de una oración (*Andrea es estudiante de español*, donde Andrea es el tema (de quién se habla) y sujeto (quién realiza la acción); *A Andrea le*

gustan los deportes, donde Andrea es tema y complemento indirecto). Por lo general, el tema es el sujeto, que en su forma explícita o expresada es opcional en español porque viene indicado por la terminación del verbo. El sujeto puede ser pronominal (yo, tú, etc.) y nominal (Juan, casa, etc.). El sujeto y el verbo siempre deben concordar. Los nombres funcionan en las oraciones como sujeto, objeto directo u objeto indirecto. Una de las claves para identificar nombres es fijarse en la terminación de las palabras:

- dad (ciudad)
- ión (nación)
- tad (libertad)
- ura (cultura)

- c *Función del adjetivo*. Los adjetivos modifican a un nombre, expresando una cualidad de ellos. Su posición suele ser nombre + adjetivo (el adjetivo va después del nombre – Niño alto- cuando el adjetivo se refiere a cualidades objetivamente comprobables), pero se prefiere adjetivo + nombre – viejo amigo – cuando el adjetivo expresa un significado de naturaleza subjetiva o evaluativa – como en ‘buen hombre’). El nombre y el adjetivo siempre deben concordar en género (singular-plural) y número (masculino-femenino). Una de las claves para identificar adjetivos es fijarse en la terminación:

- oso/a (hermoso)
- able (amable)
- ista (pesimista)
- ivo/a (cautivo)
- ante (arrogante)
- iente (valiente)
- tal (sentimental)

- d *Función del adverbio*. El adverbio modifica al adjetivo expresando una cualidad de dicho adjetivo (niño *bastante* alto) y su posición es entre el nombre y el adjetivo. También modifica al verbo (el niño come *bastante*) y su posición es después del verbo. El adverbio funciona como complemento de tiempo, lugar, modo. A los adverbios que derivan de los adjetivos se les añade la terminación *-mente*: amable-amablemente

- e *Prefijos y sufijos*. Se ponen antes (prefijo) o después (sufijo) de las palabras y modifican el significado de estas añadiendo una determinada carga semántica. Por ejemplo, *anti-* implica el concepto de contra: anti- (antirrobo), *pre-* implica el concepto de antes (predeterminado), *in-* implica el concepto de negación (inmoral), *-ito* de pequeño (chiquito), etc.

Anexo 5.2 Cuestionario. ¿Cómo asignas significado a las palabras desconocidas?

Instrucciones. Lee las siguientes afirmaciones y señala el número que mejor describe lo que haces según la escala que se presenta. No hay respuestas correctas o incorrectas.

1-nunca 2-rara vez 3-ocasionalmente 4-usualmente 5-siempre

¿Qué haces cuando encuentras una palabra que no conoces?	Escala
1 Intento adivinarla por el contexto y mi conocimiento del mundo.	1 2 3 4 5
2 La ignoro y sigo leyendo para ver si se repite y si el contexto me aclara su significado.	1 2 3 4 5
3 La busco en el diccionario inmediatamente.	1 2 3 4 5
4 Sigo leyendo y si al final de la lectura aún no la entiendo, la busco en el diccionario.	1 2 3 4 5
5 La leo en voz alta.	1 2 3 4 5
6 Vuelvo a leer la oración.	1 2 3 4 5
7 Me fijo en la palabra y sus partes (es un verbo, nombre, adjetivo, adverbio).	1 2 3 4 5
8 Me fijo en la posición de la palabra en la oración.	1 2 3 4 5
9 Pido ayuda (profesor, amigos, compañeros, etc.).	1 2 3 4 5
¿Otro?	

6

TIPOS DE TEXTO Y FORMAS DE LEER

Criterios para su selección

Objetivos del capítulo

Este capítulo tiene como objetivo presentar el tipo de material que se puede utilizar en la clase de español LE/L2 y resaltar la estrecha relación que existe entre *qué leer* (tipos de texto o tipología textual), *cómo leer* (formas de leer o modalidad de lectura) y *por qué leer* (propósito de la lectura). Al final del capítulo se revisan los criterios para la selección de textos.

Reflexiona

- 1 ¿Qué material de lectura se utiliza en L2? ¿Cómo se compara con el material que se lee en L1?
- 2 Señala el propósito de la lectura en cada lengua (L1 y L2). ¿Son iguales?
- 3 ¿Qué tipo de textos has leído cuando estudiabas tu L2? ¿Tuviste una buena experiencia?
- 4 ¿Cuántas formas de leer conoces? ¿A qué se deben las diferencias?
- 5 ¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura en tus clases?
- 6 ¿Qué criterios utilizas a la hora de seleccionar un texto?

1 Correspondencia entre tipos de texto, formas de leer y propósito de la lectura

Cuando el lector se enfrenta a un texto siempre lo hace con un propósito en mente: leer los titulares de un periódico para informarse, leer un libro de texto para aprender, una novela para entretenerse o relajarse, seguir las instrucciones de una nueva receta de cocina, mirar el menú de un restaurante para elegir lo que se va a comer, etc. Así, la finalidad por la que se lee va a determinar la forma en que se leerá: de forma selectiva, global, extensiva o intensiva.

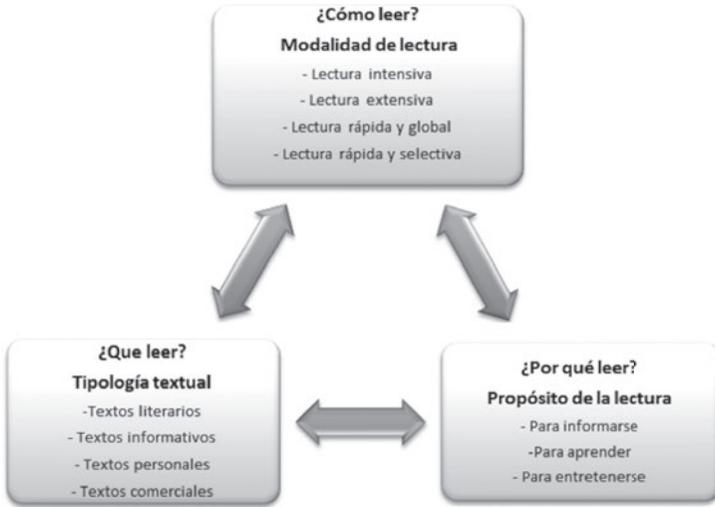


FIGURA 6.1 Correspondencia entre modalidad, propósito y tipología textual.

Las prácticas lectoras (¿cómo se lee?) implican diferentes grados de comprensión, atención a la información y ritmo de lectura, lo que a su vez viene determinado por el propósito de esta (¿por qué se lee?) y el tipo de texto (¿qué se lee?). La Figura 6.1 presenta la correspondencia entre estos tres factores: modalidad de lectura, tipología textual y propósito de lectura.

2 ¿Qué leer? Tipos de texto o tipología textual

El material que se utiliza en las clases de español es variado y amplio, como se observa en la Figura 6.2. Aunque la lista no es exhaustiva, ejemplifica muy bien la situación.

Actividad 1

- 1 De la lista de textos de la Figura 6.2, menciona los que más has utilizado en tu clase y a qué nivel. ¿Hay algún otro tipo de texto que hayas usado y que no esté en la tabla?
- 2 Ahora clasifica los textos de la figura y especifica en qué parámetros te basas para su categorización.

- 3 Una vez hecha la actividad anterior, comparte la información con tu compañero. ¿En qué habéis coincidido? ¿En qué habéis discrepado? ¿Por qué?

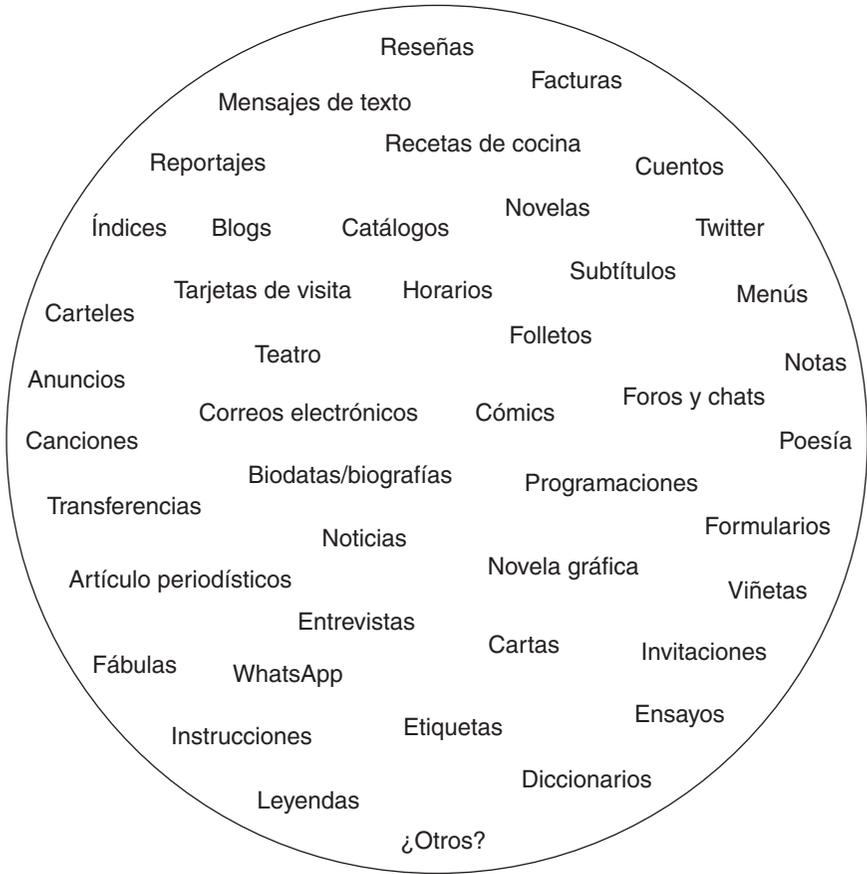


FIGURA 6.2 Tipo de material para la clase de español como L2.

Tras hacer la actividad 1 se observa, por un lado, que hay diversas maneras de clasificar los textos según el propósito (informar, entretener, influir, criticar, enseñar, etc.), según el género (novela, teatro y poesía), o según el prototipo textual (narración, descripción, exposición, argumentación y diálogo) y, por otro, que es posible integrar algunos en más de una categoría. Seguramente, si comparamos las clasificaciones que haya hecho cada uno, habrá habido discrepancia.

Castellà (1996) hace referencia justamente a la dificultad de clasificar los textos dentro de una tipología textual en particular por haber múltiples formas de hacerlo y advierte que no es posible hacer una clasificación estricta y uniforme por existir géneros híbridos y diversidad discursiva según al aspecto al que se atienda: género, contenido, características lingüísticas, registro, función en la sociedad, estructura narrativa, etc. Otras clasificaciones se basan en la estructura del texto, distinguiendo *textos continuos* (que presentan la información en párrafos, de forma secuenciada y progresiva, como es el caso de las novelas y artículos informativos) y *textos discontinuos* (de información

no secuenciada ni progresiva, como los anuncios, tablas, cuadros, lista, entre otros). El presente libro no se decanta por ninguna clasificación específica, aunque sí proporciona las características más relevantes de la tipología textual, pero siendo conscientes de que las categorías no son rígidas (p. ej., una novela puede entretener, informar, enseñar, hacer pensar y también tener una estructura narrativa, descriptiva, etc.).

2.1 Textos literarios y géneros: la literatura en el aula

Como se acaba de mencionar, los textos literarios se presentan de muchas formas y con múltiples propósitos: hacer disfrutar, pensar, aprender, informar, o por puro placer estético, entre otros. Estos textos abarcan desde la literatura infantil, juvenil a la clásica, con sus diferentes géneros (novela, cuento, teatro y poesía). Cabe destacar la visión de Collie y Slater (2001), que consideran que la literatura es pertinente en el contexto de L2 si el lector ha superado la etapa que llaman de “supervivencia”. Aunque no es el material idóneo para los lectores iniciales y los que adolecen de experiencia lectora, sí lo puede ser para el lector intermedio. Simplemente, se aconseja ser cautos con el uso de estos textos en un contexto de aprendizaje de idiomas. Abisambra y Rodrigo (2016) sugieren seleccionar el texto literario atendiendo a factores tales como dificultad lingüística, complejidad de la trama, contenido cultural intrínseco y extensión del texto. A continuación se revisa la adecuación de la literatura y sus diferentes prácticas lectoras como *herramientas pedagógicas* en el contexto de L2, a diferencia de rol como pieza literaria, que encajaría más en cursos especializados, los que suponen ya un cierto dominio avanzado de la lengua meta.

La adecuación lingüística de la *literatura infantil* para alumnos adultos de los niveles iniciales está en debate, pues los resultados hasta ahora han sido contradictorios. Algunos consideran que este tipo de literatura no es aconsejable debido a su léxico por lo general coloquial, que, por tanto, afecta la comprensión (Maley 2001; Chen 2012). En concreto, Webb y Macalister (2013) encontraron que el vocabulario necesario para comprender la literatura infantil es similar al que se requiere para la lectura de textos auténticos destinados a lectores adultos (estos demandan el conocimiento del 98% de las 10.000 familias de palabras más frecuentes). Otros estudios, sin embargo, llegan a conclusiones opuestas, encontrando en la literatura infantil una buena fuente de *input* comprensible y disfrutable (Smallwood 1992; García 2004; Hibbs 2014), hecho que se ve respaldado por la ayuda que aportan las ilustraciones que suele incluir este tipo de material. Por lo tanto, sí existe literatura infantil que se pueda utilizar en nuestras clases. Simplemente, hay que encontrar aquella que se ajuste a nuestros alumnos.

En cuanto a la *literatura juvenil*, ha funcionado con lectores de nivel intermedio (Rodrigo 1997) y ha mostrado ser una buena forma de empezar a familiarizar al lector con textos literarios auténticos y con otra cultura, la de la L2.

El *cómic* y la *novela gráfica* también pueden resultar beneficiosos si se escogen adecuadamente, es decir, evitando textos que presenten una lengua y expresiones idiomáticas demasiado coloquiales. La ventaja de esta literatura es su contenido visual, que apoya al texto y ayuda al lector a desentrañar el significado (Ranker 2007;

Chun 2009; York y Stiller 2013). Krashen (2004a) menciona que, aunque los cómics por sí solos no desarrollan niveles avanzados de lectura, efectivamente pueden servir como medio hacia una lectura más compleja y seria. Además, los lectores de cómics tienen actitudes más positivas hacia la lectura que los que no los han leído (Cho y Krashen 2015). Dado que la extensión del cómic suele ser corta, en promedio de unas 2000 palabras (Krashen 2004a), el lector lo ve como un texto accesible, factor muy positivo desde el punto de vista afectivo.

Por otro lado, estar familiarizado con los patrones discursivos y la estructura retórica de los textos ayudará al lector en la lectura. El género narrativo despliega una estructura retórica organizada y preestablecida: inicio o presentación, complicación o problema, acción o desencadenamiento, resolución o desenlace. Dentro del género narrativo se encuentra la *novela*, *el cuento* y *el relato*. La principal diferencia entre estos subgéneros narrativos es la profundidad con que se desarrollan los personajes, la historia y las posibles tramas o subtramas. Lazar (1993) señala que es precisamente la implicación del lector en el descubrimiento de las tramas del texto lo que hará que se enganche en la lectura. El género dramático, el *teatro*, pone en escena una historia caracterizándose por el uso del diálogo. Es uno de los géneros menos trabajados en las clases de español, aunque algunos lo consideren un género muy didáctico en los niveles iniciales, justamente por su estructura y el uso de diálogos (López Prats 2009). El *género lírico* incluye canciones y *poesía*. Lo positivo de la poesía como material pedagógico de lectura es su brevedad, que permite trabajarla en clase (Llach 2007). En su contra, está su lenguaje metafórico y figurativo, y un léxico poco frecuente, aunque también se puede encontrar poesía apta para el contexto de L2, con un lenguaje concreto, frecuente y repetitivo (p. ej., Gloria Fuertes, Gabriel Celaya). La poesía nos puede servir para trabajar el léxico, la originalidad de la lengua, el juego de palabras, estructuras gramaticales y aspectos prosódicos (ritmo, entonación, pronunciación). La *canción*, por su parte, es mucho más asequible y altamente aceptada entre los aprendices y, por lo tanto, una herramienta pedagógica muy útil (Hornillos y Villanueva Roa 2015).

Actividad 2. Discute con un compañero tu punto de vista sobre los pros y contras del uso de la literatura en la clase de español LE/L2. ¿Qué tipo de literatura y qué género consideras más apropiado para tus alumnos?

	PROS	CONTRAS
Novela		
Cuentos, relatos, fábulas		
Cómics, novela gráfica		
Poesía		
Teatro		
¿Otro?		



Recuerda. El uso de la literatura en el aula dependerá de la adecuada correspondencia entre nivel del texto, dominio de lengua del lector y conocimiento cultural requerido.

2.2 Textos periodísticos, comerciales y personales

En líneas generales, se puede decir que estos textos tienen como característica común informar sobre algo (un acontecimiento, un producto, sentimientos), aunque el propósito original pueda ser diferente (instruir, influir, compartir, etc.). En general, y sin pretender ser categóricos, estos textos tienen la ventaja de que, aun siendo auténticos, pueden ser simples y de corta extensión, por lo que resultan idóneos para su uso en los niveles iniciales. A continuación, se mencionan las características generales de cada tipo de texto, con sus pros y contras, en la enseñanza del español como L2.

Los *textos periodísticos* (noticia, entrevista, reportaje, etc.) poseen una estructura bien determinada y generalmente conocida por los lectores, lo que supone una ventaja. Son textos que informan de manera objetiva (al menos ese es el propósito, aunque no siempre sea así) sobre temas actuales y de interés. En general, los textos informativos son un material muy apropiado para la práctica de la lectura. Su principal ventaja es que presentan textos de todos los niveles, temas muy variados y sobretodo de actualidad, por lo que pueden apelar a los intereses y preferencias del lector (p. ej., deportes, política, ciencia, moda, etc.).

Los textos tipo anuncios, folletos, carteles, horarios, menús, etiquetas, facturas, entre otros, se conocen en el ámbito pedagógico con el término de *realia*¹. Su característica es que, aun siendo textos auténticos con un propósito de comunicación real (informar, influir, vender, etc.) generalmente se pueden usar desde los niveles iniciales porque el lector suele estar familiarizado con la estructura de estos textos en su L1 y porque el contexto visual, que con mucha frecuencia los acompaña, ayuda a la comprensión. No obstante, es importante asegurarse de que no contengan juegos de palabras y que no presupongan un conocimiento cultural del que carece el lector y que deben inferir para comprender.

Los *textos personales*, tales como cartas, notas, tuits, blogs, correos, invitaciones, entre otros, tienen una intención claramente comunicativa. Su léxico puede ser cotidiano y frecuente, incluso de sintaxis simple, pero – ¡Cuidado! – a la vez, muy coloquial. También pueden suponer un conocimiento predeterminado, que requiere inferencias muy particulares, que puede ser desconocido por el lector.

Actividad 3. Reflexiona sobre los pros y contras de los textos periodísticos, personales y *realia* en la clase de español LE/L2. Completa la tabla y comenta tus impresiones.

	PROS	CONTRAS
Textos periodísticos		
Textos personales		
Realia		

1 ¿Cuál de estos textos has utilizado en tu clase? ¿En qué nivel y cuál ha sido tu experiencia?

 **Recuerda.** En líneas generales, el tipo de texto no determina el nivel de dificultad de este; gran parte de la dificultad viene dada por las características del lenguaje, la tarea y el conocimiento (o carencia del mismo) que tiene el lector sobre el tema o sobre las referencias culturales.

Actividad 4. Lee el siguiente texto y determina el grado de dificultad que tiene. ¿En qué te has fijado para determinarlo?

Nació un 4 de enero en nieve y 43 años más tarde los Reyes Magos se lo llevaron, sin luz en los ojos y con un hermoso lenguaje entre los dedos.

- 1 ¿A qué hace referencia el texto?
- 2 ¿Qué conocimiento necesita el lector para contestar las siguientes preguntas? ¿Qué podrías hacer tú para ayudarlo?
 - 1 ¿Hacia frío cuando nació?
 - 2 ¿Qué día murió? ¿Cómo lo sabes?
 - 3 ¿A qué hace referencia “sin luz en los ojos y con un hermoso lenguaje entre los dedos”?

(Texto de Guillermo Busutil. www.laopiniondemalaga.es/opinion/2018/01/07/vida-braille/978520.html/)

3 ¿Cómo leer? Modalidades de lectura o formas de leer

Tradicionalmente se distinguen cuatro modalidades de lectura: lectura intensiva, lectura extensiva, lectura rápida y selectiva y lectura rápida y global. No todos los expertos se atienen a la misma terminología para los mismos conceptos e incluso hay algunos que añaden nuevas categorías. No obstante, se pueden considerar las siguientes cuatro modalidades básicas.

3.1 Lectura intensiva

La lectura intensiva (*intensive reading*) implica leer en detalle textos cortos o fragmentos de un texto más extenso. Suele ser una lectura analítica y detallada con la cual se espera una comprensión total o casi total por parte del lector. El tratamiento intensivo de un texto normalmente se hace en el aula con la guía del profesor y puede servir para centrarnos en la práctica de destrezas de lectura (p. ej., inferencia a partir del contexto, hipótesis, etc.), que después el alumno podrá utilizar por sí mismo para abordar principalmente aspectos lingüísticos: vocabulario específico, estructuras, uso de la lengua, entre otros. Por lo tanto, la lectura intensiva, en lo que ya es tradicional en L2, se utiliza como excusa para enseñar y aprender gramática y vocabulario. Su uso se revalida en el aula si se implementa para la práctica de estrategias de lectura, que servirán luego para la lectura de otros textos y en otras modalidades.

Aunque la lectura intensiva implica el análisis detallado del texto, hay que evitar centrarse con exceso en los aspectos gramaticales y en el léxico. Hacerlo puede llevar al alumno a considerar que es necesario entender cada palabra para comprender el texto y formarse una idea errónea de lo que implica leer en la L2. Esta consideración es particularmente relevante en los primeros niveles, cuando el alumno está forjando su confianza en su habilidad lectora. Un resultado nefasto de los niveles iniciales sería crear lectores iniciales frustrados o desmotivados (ver capítulo 11).

Es importante resaltar que lo que hace que una lectura sea intensiva no es el texto en sí, sino la manera en que se lee. Textos breves, extractos sacados de novelas, cuentos, relatos, artículos de revistas, etc. pueden servir, y de hecho se usan, para practicar la lectura intensiva.

Un ejemplo de lo que significa *leer intensivamente* de manera natural y auténtica es la forma en que se leen unas instrucciones para tomar un medicamento, para montar un mueble o para seguir protocolos de otras tareas tan específicas como las anteriores. En el ejemplo que sigue, es necesario entender cada paso del texto, una serie de instrucciones de una tarea tan específica como hacer origami²:

Ejemplo 1. Lee las siguientes instrucciones y haz el siguiente origami:

- 1 Coger un papel cuadrado
- 2 Doblarlo diagonalmente, primero por una esquina y luego por la otra. El papel tiene que quedar marcado con una X.
- 3 Abrirlo y llevar una de las esquinas al centro.
- 4 Repetir el paso anterior con las cuatro puntas.
- 5 Dar la vuelta al papel.
- 6 Hacer lo mismo que en el paso 3 y 4.
- 7 Abrirlo y doblarlo por la mitad para marcarlo y moverlo mejor.
- 8 Meter los dedos por los huecos y mover.

3.2 *Lectura extensiva*

La lectura extensiva (*extensive reading*) es otra modalidad de lectura a la que se hace referencia con diversa terminología, como se advierte en el cuadro terminológico. Este tipo de lectura tiene, sin duda, una dimensión holística, que se logra con la lectura completa de novelas, cuentos, relatos e historias cortas, sin fragmentar el proceso de lectura ni diseccionar el texto en sus detalles lingüístico-gramaticales. El propósito de la lectura en este caso es el disfrute y la comprensión general del texto. Nótese que el objetivo es el mismo que persigue un hablante nativo cuando lee una novela en su L1, es decir, obtener el placer de la lectura en sí misma, no el análisis detallado de los componentes del texto. La lectura extensiva, por requerir un texto más extenso, suele realizarse fuera del aula y su fin último es que el lector adquiera experiencia con la lectura (y todos los beneficios que se desprenden de ella), que la disfrute y que cultive el hábito de leer.

- Lectura extensiva
- Lectura por placer
- Lectura voluntaria
- Lectura independiente

La lectura intensiva y la extensiva se complementan perfectamente y deben ser componentes necesarios en todo programa de lengua (Nuttall 2005; Grabe 2009). Una de las principales diferencias en la implementación didáctica de las dos modalidades es el uso del diccionario. En la lectura intensiva se recomienda o se requiere su uso, mientras que en la lectura extensiva se desaconseja.

Si bien la lectura extensiva constituye un modo de abordar un texto, también se considera un acercamiento metodológico (Day y Bamford 1998) que depende del papel y del protagonismo de la lectura – cantidad de lectura que se acomete – en el currículo (ver el capítulo 8).

- Lectura rápida y global
- Lectura globalizada
- Lectura global
- Lectura de contacto

3.3 *Lectura rápida y global*

La lectura rápida y global (*skimming*) responde al propósito de la búsqueda de información de forma rápida y general. Esta modalidad de lectura se aplica, por ejemplo, cuando se ojean los titulares de un periódico o revista, o los capítulos de un libro para obtener una idea general de qué está pasando en el mundo o de qué trata el libro. En este caso, el lector no lee el texto en su totalidad sino los títulos y las primeras oraciones de determinados párrafos. Anderson (2008) puntualiza

que con la lectura rápida y global se espera una comprensión parcial (un 50%) y un ritmo de lectura tres o cuatro veces superior a la velocidad normal de lectura del lector. Asimismo, el lector no debe intentar comprender los detalles ni aminorar el ritmo de lectura por las palabras que no entienda. El cuadro terminológico presenta las diversas maneras de referirse a este tipo de lectura.

Actividad 5. Práctica de la lectura rápida y global.

- 1 Presenta tres noticias de periódico breves, de tema diferente y pide a los alumnos que identifiquen el tema de cada noticia. Una variedad de esta actividad es proveer tres titulares y que el alumno determine a qué noticias corresponden.
- 2 Piensa en otras maneras de practicar la lectura global y compártelas con tus compañeros.

3.4 Lectura rápida y selectiva

La lectura rápida y selectiva (*scanning*) tiene como propósito buscar con rapidez una información específica en el texto, sin importar el resto de la información. Esta es una estrategia que se practica constantemente en nuestra vida diaria. Es lo que se hace, por ejemplo, cuando se buscan los ingredientes o la cantidad necesaria en una receta de cocina o el precio de un producto en un anuncio. En este caso, se espera del lector una comprensión exacta pero muy parcial del texto en sí. Para practicar este tipo de lectura, se puede utilizar material auténtico (*realia*), que se puede poner en práctica desde los niveles iniciales, aunque el alumno no tenga aún mucho dominio de la lengua. El cuadro terminológico presenta las diversas maneras de referirse a este tipo de lectura.

- Lectura rápida y selectiva
- Lectura rápida y atenta
- Lectura focalizada
- Lectura selectiva

Actividad 6. Práctica de la lectura rápida y selectiva.

- 1 Usa anuncios (sobre ventas de casas, coches, viajes, etc.), horarios de transporte, recetas de cocina, etiquetas en supermercados, etc.), y pide al alumno que busque información específica: precio, fecha, dirección, horarios, ingredientes, cantidades, etc. Esta actividad se puede implementar desde los niveles iniciales.
- 2 Piensa en otras maneras de practicar la lectura global y compártelas con tus compañeros.

Como se ha indicado en el capítulo 4, tanto la lectura rápida y global como la rápida y selectiva se consideran estrategias de prelectura (Anderson 2008; Grabe 2009), cuya característica común es que suponen una lectura rápida y parcial del texto que permite al lector activar esquemas, hacer hipótesis, predecir, etc.

La práctica conjunta de estas cuatro formas de leer debe estar presente en los programas de lengua dentro y fuera del aula. En el aula, la lectura intensiva, global y selectiva permitirá practicar estrategias de lectura, estructuras gramaticales y vocabulario. Fuera del aula, la lectura extensiva le dará al lector la oportunidad de leer abundantemente, entender, disfrutar, practicar la fluidez, hábito de lectura, etc. La Tabla 6.1 presenta las modalidades de lectura y sus características.

Cada una de las modalidades de lectura tiene un promedio de velocidad lectora diferente (Nation 2009) según se realice en voz alta o en silencio, aunque la lectura global y selectiva siempre se practica con mayor rapidez. La Tabla 6.2 presenta el promedio de velocidad lectora según la modalidad de lectura.

TABLA 6.1 Características de las modalidades de lectura.

	<i>Lectura extensiva</i>	<i>Lectura intensiva</i>	<i>Lectura rápida y global</i>	<i>Lectura rápida y selectiva</i>
Tipo de lectura	– Lectura para extraer la idea general.	– Lectura analítica y detallada	– Lectura rápida	– Lectura rápida
Propósito	– Se lee con un fin real (informarse o por placer).	– Se lee para practicar lengua. – Propósito real o pedagógico	Se lee para buscar información general. – Propósito real o pedagógico	– Se lee para buscar información específica. – Propósito real o pedagógico.
Material	– Libros – Novelas – Cuentos – Relatos – Revistas etc.	– Textos breves – Extractos de novelas, cuentos, relatos, revistas, etc.	– Periódicos, revistas, libros, etc.	– Recetas de cocina, anuncios, libros, revistas, etc.
Qué se hace	– Se lee para disfrutar. – Se lee para informarse. – Se lee abundantemente.	– Se trabaja la lengua (léxico, formas verbales). – Se practican estrategias.	– No se lee todo el texto – Se leen los títulos, las primeras oraciones de párrafos. – Se presta atención al contexto visual.	– No se lee todo el texto. – Se presta atención a la información que se busca (p. ej., número de teléfono, dirección).
Cantidad de comprensión requerida	– Se espera y permite comprensión general.	– Se espera comprensión total.	– Se espera comprensión parcial.	– Se espera comprensión exacta.

TABLA 6.2 Modalidad de lectura y promedio de velocidad lectora.

<i>Modalidad de lectura</i>	<i>Promedio de velocidad lectora</i>
Lectura en voz alta	150 ppm*
Lectura en silencio	250 ppm
Lectura global y selectiva	500 ppm

* ppm: palabras por minuto.

La actividad 7 ilustra un concepto que no se debe olvidar: un mismo texto se puede leer de diferentes maneras según nuestro propósito.

Actividad 7. Analiza cómo leerías una revista de viajes según el contexto que se explica. Razona tu respuesta.

- 1 Entrás en una agencia de viajes y quieres saber el tipo de circuitos y viajes que tienen.
- 2 Ahora quieres saber si hay algún crucero a las Bahamas.



Recuerda. La lectura rápida y selectiva y la lectura rápida y global se consideran estrategias que se utilizan en la etapa de prelectura.

Actividad 8. Ojea los extractos de textos que se presentan a continuación e identifica el tipo de texto (literario, informativo, personal, comercial), el propósito de la lectura (informar, aprender, disfrutar) y la posible modalidad de lectura (intensiva, extensiva, global, selectiva). Justifica tu respuesta.

Texto	Tipo de texto	Propósito	Modalidad de lectura
Texto 1			
Texto 2			
Texto 3			
Texto 4			
Texto 5			
Texto 6			

- 1 ¿Qué harías con cada uno de estos textos? ¿Cuál sería su posible tratamiento en clase?

Texto 1

Horarios de apertura al público

De lunes a sábados

de 9:30 a 21:00 h

Domingo

de 10:00 a 14:30 h

Cerrado festivos

Texto 2

Ser español ya no es lo que era. La respuesta estereotipada - blanco, católico y bajito - es cada vez menos realista. Era válida no hace tanto: España, país emigrante en casi toda su historia reciente, albergó siempre una sociedad homogénea, poco habituada a lo diferente.

http://politica.elpais.com/politica/2016/09/13/actualidad/1473758176_296143.html?id_externo_rsoc=TW_CC

Texto 3

*No me esperes a cenar.
Llegaré tarde.
Te quiero.*

Texto 4

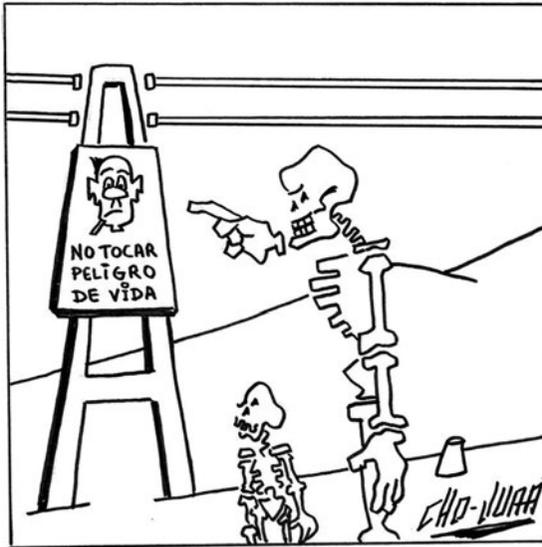
Enseguida la vi. Enfrente. En aquel edificio de ladrillo rojo. La residencia universitaria para chicas en la que cada ventana era una carrera, una vocación, un horario de estudio y descanso.

Sacado de *Vidas prometidas*, Guillermo Busutil (2011)

Texto 5



Texto 6



HIJO MTO, NO SE TE OCURRA TOCAR ESE PASTE...

Actividad 9. Los siguientes ejemplos son de actividades con las que se pueden practicar las diferentes modalidades de lectura. Escribe I (intensiva), E (extensiva), G (global), S (selectiva), o C (Crítica) según se refiera a una u otra. A veces es posible más de una opción. Justifica tu respuesta.

- 1 Utilizar un texto de periódico y pedir que en 15 segundos digan de qué trata la noticia. ____
- 2 Dar varios textos de periódicos con temas diferentes y varias fotos que representen cada texto. Tienen que agrupar texto con foto. ____
- 3 Seguir unas instrucciones para armar una cama. ____
- 4 Buscar la respuesta a una pregunta específica sobre el texto. ____
- 5 Leer un cuento. ____
- 6 Emparejar títulos de libros y sus descripciones. ____
- 7 Buscar las cantidades necesarias en una receta de una comida. ____
- 8 Ordenar las instrucciones para montar un mueble. ____
- 9 Leer un poema. ____
- 10 Leer una composición de un alumno. ____

¿Qué otras formas de practicar los diferentes tipos de lectura se pueden utilizar? Piensa en ejemplos que puedas poner en práctica con tu clase.



Recuerda. Un texto se puede leer de diferentes formas según el propósito de la lectura. A su vez, este propósito determinará el grado de atención y el tipo de lectura que el lector debe realizar.

4 Criterios para seleccionar material de lectura

Como se ha visto, existe gran variedad de textos de posible uso en la clase de español, pero es sumamente importante que el profesor sepa cuál seleccionar y haga un esfuerzo por encontrar un material que se adecue a los intereses, necesidades, trasfondo cultural y nivel de lengua (Collie y Slater 2001) del lector.

Actividad 10. Selecciona cuatro textos (p. ej., personal, literario, comercial e informativo) que puedas utilizar con tu clase. Una vez los hayas seleccionado, reflexiona sobre los criterios que has tenido en cuenta para elegirlos.

Texto	Criterios de selección
Personal	
Literario	
Comercial	
Informativo	

- 1 ¿Cuáles dirías que son los factores que hay que tener en cuenta al seleccionar un texto?

4.1 Elementos que hay que considerar para seleccionar un texto

Si se quiere que los estudiantes lean, hay que presentarles textos interesantes y comprensibles. Si además se pretende que adquieran confianza en su destreza lectora, se debe diseñar actividades que correspondan a su nivel y que muestren lo que han comprendido.

Para cumplir con el primer requisito, que lean, se aconseja elegir temas relevantes para los lectores y que apelen a sus experiencias, emociones y deseos. Para que comprendan, hay que ser conscientes de cuáles son los factores que dificultan la comprensión y tenerlos en cuenta al seleccionar un texto. Para generar confianza en su destreza lectora, hay que diseñar actividades que puedan realizar los aprendices con éxito.

TABLA 6.3 Elementos que intervienen en la comprensión de un texto.**Texto:**

- 1 El contenido (tema y elementos culturales).
- 2 La complejidad de la forma (léxico y estructuras).
- 3 La complejidad de la trama (linealidad, subtramas, número personajes, etc.)
- 4 El estilo de escritura (idiosincrático del autor).
- 5 El tipo de texto (auténtico o pedagógico) implica intrínsecamente un grado mayor o menor de dificultad: linealidad de la historia, uso de recursos poéticos, etc.).
- 6 La extensión del texto.

Lector:

- 1 La familiaridad: con el tema (conocimiento previo) y con el tipo de texto.
- 2 Dominio de la L2 (familiaridad con el léxico y estructuras).
- 3 Uso de estrategias.
- 4 Interés y motivación.

Tarea:

- 1 Requiere comprensión literal o inferencial.
- 2 Se centra en detalles o ideas generales.
- 3 Lo que debe hacer el lector: describir, narrar, predecir, resumir, criticar, rellenar huecos, contestar preguntas, etc.

Por lo tanto, la dificultad lectora viene impuesta básicamente por la combinación de tres factores: el texto, el lector y la tarea, como muestra la Tabla 6.3 Algunos de estos factores se pueden controlar preparando al lector antes de la lectura.

En la selección del material de lectura se sugiere atender a los elementos que dificultan la comprensión de un texto:

- *Tipo de texto.* El tipo de texto que se utiliza implica un grado mayor o menor de dificultad que se debe considerar al seleccionarlo. Brown y Yule (1983), comentando sobre algunos factores que dificultan la comprensión, mencionan que la forma en que se expresa la información, es decir, si el texto es *descriptivo*, *narrativo* o *de opinión*, incide en el nivel de dificultad. Los textos descriptivos son lo que conllevan menos nivel de dificultad y los de opinión, los que más. De igual manera, el hecho de que el texto sea auténtico o pedagógico (ver capítulo 7) incurrirá en un mayor o menor grado de dificultad.
- *Contenido.* En cuanto al contenido hay que atender a dos rasgos. Por un lado, se debe poner atención a la información cultural y temática que es necesaria para la comprensión del texto y a la familiaridad del lector con el tema. Por otro lado, Brown y Yule (1983) muestran que la *complejidad de la información* viene dada por el número de elementos en el texto (número de tramas, de personajes, etc.), por la facilidad para distinguirlos y por cómo se organiza la información (linealidad de la historia o saltos en el tiempo, etc.)

130 Tipos de texto y formas de leer

- *Nivel de lengua.* El docente debe evaluar también la complejidad léxica y gramatical de un texto, prestando especial atención al léxico, que es un factor lingüístico determinante en la comprensión (Barcroft 2005). En Rodrigo (1997), los estudiantes señalaron la complejidad léxica como el primer elemento de dificultad lectora, seguido de la gramatical.
- *Extensión del texto.* Se deben evitar los textos largos cuando el lector aún está desarrollando su comprensión lectora. Un texto extenso es percibido por el lector inexperto como más difícil, con todas las consecuencias negativas que esto implica.
- *El interés del lector por el tema.* Otra consideración importante es tener presente el interés que puede tener el lector en el tema pues leer sobre algo que atrapa su atención favorece la posibilidad de que se quiera leer. Brantmeier (2006b), investigando este aspecto, analiza estudios que muestran una relación positiva entre el interés personal, el conocimiento previo y la comprensión. Según estos estudios, algunos de los elementos que favorecen el interés son la familiarización con el tema y que la información involucre y conecte con el lector.



Recuerda. El papel del profesor es minimizar las dificultades en la lectura y facilitar la comprensión. Esto se consigue controlando el texto (nivel lingüístico apropiado), controlando al lector (información de trasfondo, anticipando el contenido, etc.) y controlando la tarea (diseño de actividades adecuado, que facilite la comprensión).

Entonces, ya que comprender es clave para que el lector inexperto disfrute la lectura, se aconseja estar familiarizados con las características de los textos adecuados en los niveles iniciales. La Tabla 6.4 presenta los rasgos que se buscan en los textos dirigidos al lector inexperto.

TABLA 6.4 Características de los textos para el lector inexperto.

-
- Tema cotidiano y familiar.
 - Mensaje predecible.
 - Vocabulario frecuente y cotidiano.
 - Estructuras simples y oraciones cortas.
 - Texto corto.
 - Uso de contexto visual (ilustración, fotografía, imágenes, etc.).
 - Tema potencialmente interesante para el lector.
-

4.2 Autoselección del material de lectura

Una vez detalladas las características que el profesor debe considerar al seleccionar un texto, conviene revisar los factores que tienen en cuenta los lectores cuando ellos mismos seleccionan el material de lectura. Conocerlos le permitirá al docente poner a disposición del lector textos que cumplan sus propias expectativas. Rodrigo (2014) y Ferguson y Rodrigo (2016) analizaron un total de 450 cuestionarios en los que se indicaban las razones por las que estudiantes universitarios y de secundaria habían seleccionado las lecturas graduadas que iban a leer. Aunque estos estudiantes tenían un nivel intermedio, eran en realidad lectores inexpertos que nunca habían leído un libro en la lengua meta. Como no se encontró diferencia estadísticamente significativa en los resultados de los dos grupos estudiados (universitarios y de secundaria, aunque estos últimos dieron un poco más de peso a las ilustraciones), se presentan los datos conjuntamente. Los resultados indicaron que, en primer lugar, tuvieron en cuenta aspectos que ayudaban a la comprensión porque animaban afectivamente a la lectura: texto con ilustraciones, corto, con letra grande y fácil de leer. En segundo lugar señalaron el tema, buscando uno que estuviera entre sus intereses. Por último, en la elección del texto intervino el nivel de dificultad de la lectura, escogiendo aquellas que consideraban textos fáciles. Está claro que todos estos aspectos favorecen la expectativa de logro del lector, aspecto que es de suma importancia (ver el capítulo 11).

5 Consideraciones pedagógicas: seleccionar un texto

- Considera los gustos e intereses de tus alumnos junto con su nivel de lengua.
- Identifica los elementos culturales, léxicos y estructurales que puedan entrañar problema.
- Cuando hayas trabajado el texto, pregunta si les ha gustado y si lo recomendarían para futuros estudiantes. Descarta los que no hayan sido populares y ve creando tu “banco de lecturas”.
- Utiliza variedad de textos.

Preguntas y discusión

- 1 ¿Cuáles son las modalidades de lectura que practicas con tus clases? ¿Qué modalidad practicas más? ¿Por qué?
- 2 ¿Qué tipos de textos utilizas, has utilizado o te gustaría utilizar en tus clases de español?
- 3 ¿Qué opinas del material de lectura que ofrecen los manuales o libros de texto de español? ¿Qué te gusta y qué cambiarías? ¿Por qué?
- 4 ¿En qué se diferencian los textos que utilizan los libros de texto de primer y segundo año de español?
- 5 De los factores que hay que considerar al seleccionar un texto, ¿cuál crees que es el más importante y por qué? ¿Añadirías algún otro factor que no se haya mencionado?

Lecturas de interés

Aquellos interesados en el uso de la literatura infantil para adultos en el contexto de L2 pueden consultar Bland y Lütge (2013). En Parodi (2010) se puede leer sobre qué hace el lector para trabajar con diferentes tipos de textos. Para reflexionar sobre el uso de la literatura en la enseñanza de la lengua, consúltese Reyes-Torres (2018).

7

MATERIAL AUTÉNTICO Y PEDAGÓGICO

Las lecturas graduadas

Objetivos del capítulo

Este capítulo trata de las características, ventajas y desventajas de los textos auténticos y de los pedagógicos, en concreto, de las lecturas graduadas en la enseñanza del español. Se presentan diversas perspectivas que intentan definir qué es un texto auténtico y se concluye que el concepto es complejo y polifacético. También se pretende desmitificar la creencia de las lecturas graduadas como material de “segunda clase” resaltando su rol en el proceso de adquisición de una lengua y, de ahí, insistiendo en la necesidad de asignarles un lugar en el currículo de español. Por último, se hace una breve descripción de las lecturas graduadas para ELE y se dan pautas para hacer una selección apropiada.

Reflexiona

- 1 ¿Tienes una idea clara de qué es un texto auténtico y cuáles son sus características?
- 2 Piensa en las ventajas e inconvenientes que podría tener el uso de textos auténticos en las clases de español ¿En qué niveles los usarías?
- 3 ¿Qué son las lecturas graduadas (*graded reader*)? ¿Qué opinión tienes de ellas? ¿Conoces sus beneficios? ¿Qué criterios siguen?
- 4 ¿Has utilizado lecturas graduadas en tu clase de español? ¿Sabes cómo seleccionar una lectura graduada?
- 5 Comparte con tus compañeros qué tipo de material auténtico y pedagógico has usado con tus alumnos. ¿Cuál prefieren? ¿Por qué?

1 Material auténtico en la clase de español: el concepto de autenticidad

Los textos presentados en el capítulo anterior son ejemplos de textos auténticos y, siempre que el nivel del alumno lo permita, se deben utilizar. Para hablar de textos

auténticos hay que abordar el concepto de autenticidad, pero ¿se está de acuerdo en lo que implica un texto auténtico?

<p>Actividad 1. La siguiente tabla presenta ejemplos de 12 tipos de textos. Escribe A si los consideras textos auténticos, S si los consideras simplificados y ? si tienes dudas. Razona tu elección.</p>		
	A/S / ?	RAZONES
Texto 1: Carta de un niño de seis años a los Reyes Magos.		
Texto 2: Cuentos que se les leen a los niños pequeños.		
Texto 3: Artículo académico en español escrito por un profesor no nativo.		
Texto 4: Harry Potter leído en español.		
Texto 5: <i>El Quijote</i> .		
Texto 6: Novela graduada para estudiantes de español.		
Texto 7: Breve texto informativo sobre un tema cultural en un manual ELE.		
Texto 8: Menú de un restaurante español en EE.UU.		
Texto 9: Una nota dejada en el frigorífico diciendo “Llegaré tarde”.		
Texto 10: Libro de texto de historia para alumnos de quinto grado de primaria.		
Texto 11: Literatura juvenil.		
Texto 12: Literatura infantil.		
<p>1 Comparte tus respuestas con tus compañeros y establece las características que definen un texto auténtico.</p>		

En la enseñanza de L2, definir el concepto de texto auténtico es más complejo de lo que parece. Existen diversas posturas, hecho que dificulta el consenso entre académicos y docentes (Gilmore 2007; Grabe 2009). Las dos ideas más difundidas entre los teóricos sostienen que texto auténtico es aquel que:

- a Ha sido escrito por y para hablantes nativos de una lengua (Scarcella y Oxford 1992; Anderson 1999a).
- b No se ha alterado o manipulado con un fin pedagógico (Wallace 1992; Mateo 2001; Gilmore 2007).

Sin embargo, no todos comparten estas ideas. Day y Bamford (1998) denuncian como falsa la definición de texto auténtico como aquel *escrito por y para hablantes nativos*. Estos académicos, como muchos otros (Widdowson 1976; Williams 1986; Swaffar 1985), prefieren refinar el concepto considerando que lo que hace que un texto sea auténtico es la comunicación que se da entre el escritor y la audiencia a la que se dirige. También mantienen que lo relevante es que el texto se haya escrito con un *propósito auténtico de comunicación*, sin importar el destinatario. Para otros, la autenticidad de un texto radica en su *calidad lingüística*: que sea un discurso genuino, propio, natural y coherente; que esté claramente organizado y tenga la intención de comunicar (Swaffar 1985; Nuttall 2005). Por lo tanto, ya no importa quién escriba el texto en cuestión. Además, al texto auténtico también se le ha atribuido un *propósito social* como parte o muestra de la lengua en la comunidad a la que le es propia (Peacock 1997). En cambio, otros consideran que la autenticidad de un texto viene *determinada por la audiencia*, es decir, si el lector lo entiende, se convierte en auténtico para él (Davies 1984; Day y Bamford 1998; Waring y Takaki 2003), lo que significa que la persona que lee “autentifica” la lectura. Por último, también se ha planteado que en el momento en que un texto auténtico se utiliza con un propósito pedagógico, este deja de ser auténtico. Desde esta perspectiva, un texto auténtico mantiene su autenticidad *cuando se usa para el fin que se creó* (Widdowson 1976; Wallace 1992; Uden, Schmitt y Schmitt 2014), por lo que no existirían textos auténticos en el aula. La Tabla 7.1 expone las características que se le han atribuido al texto auténtico:

TABLA 7.1 Características de un texto auténtico según distintas perspectivas.

TEXTO AUTÉNTICO

- Propósito de comunicar.
 - Lenguaje natural.
 - Carácter social y cultural.
 - No pedagógico, no editado.
 - Por y para hablantes nativos.
 - Lo determina el lector.
 - Está determinado por el contexto en que se utiliza.
-

Actividad 2. Discute con un compañero tu postura respecto a los diferentes puntos de vista sobre lo que es un texto auténtico.

Aunque es cierto que todas las características mencionadas antes son propias de los textos auténticos, no todos las comparten. En un contexto ajeno a la enseñanza de idiomas, la autenticidad de un texto viene dada por la veracidad del contenido: un texto es auténtico cuando la información es fiable y reflejo de lo que acontece,

sin importar quién lo escriba. Por ejemplo, la investigación científica en medicina utiliza el inglés como lengua franca y mucha de su investigación está hecha y escrita por hablantes no nativos de esa lengua y para un público internacional. ¿Significa que esos artículos científicos no son auténticos porque no están escritos por y para hablantes nativos de la lengua? Evidentemente no.

A partir de las definiciones anteriores también se desprende que un texto auténtico debe tener carga cultural y estar escrito con un propósito real de comunicación. Entonces, si al llegar a casa se encuentra una nota que dice: “*Compra leche*”, ¿es este texto auténtico? Se considera que sí, puesto que tiene una finalidad real de comunicación. Sin embargo, si esa misma nota la escribe un profesor en la pizarra o la proyecta en la pantalla para explicar en clase, por ejemplo, la forma verbal del modo imperativo, ¿sería un texto auténtico? Ciertamente no.

Actividad 3. ¿Puedes mencionar un ejemplo de texto auténtico que contenga todas las características mencionadas en Tabla 7.1?

En consecuencia, definir qué es autenticidad, englobando todas sus variables (origen, propósito, lengua, receptor, contexto y uso), resulta difícil, complejo y casi imposible. Esta situación ha llevado a algunos académicos (Va Lier 1991; Gilmore 2007) a considerar que el concepto de “autenticidad” va a depender del *contexto* en que se usa el término y la perspectiva desde la que se defina: texto, propósito, participantes o situación social. De este modo, en el contexto de L2, el aprendiz de lenguas puede determinar la autenticidad de textos que canónicamente no lo son cuando la información que extrae del texto, le comunica, es decir, le es significativa (Day y Bamford 1998).

Por su parte, Van Lier (1991) propone que el material de lectura en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras presenta diferentes tipos de autenticidad que a su vez se pueden dar en diferentes grados:

- 1 Autenticidad de contenido: cuando la información es fiable y real.
- 2 Autenticidad de propósito: cuando el texto se utiliza para el propósito por el que se creó.
- 3 Autenticidad emocional/afectiva: cuando el lector percibe el texto y su uso como relevante y real.

Van Lier introduce el término *pedagógicamente auténtico* para referirse a un material cuyo contenido y propósito son auténticos, pero utilizan una lengua apropiada al contexto docente. Según esta concepción, aquellos textos que tienen autenticidad de contenido y de propósito (por ejemplo, una lectura graduada que cuenta una historia original), constituirían un material pedagógicamente auténtico.

Como profesores de lengua, lo importante no es perdernos en un debate filosófico sobre lo que implica o no el concepto de autenticidad, sino centrarnos en

su lado práctico: saber seleccionar qué tipo de material es el apropiado para nuestro propósito docente y por el bien de los alumnos. Hutchinson y Walters (1987, citado en Gilmore 2007) lo expresan claramente cuando dicen que lo importante no es el hecho de que el texto sea auténtico o no, sino el papel que tiene en el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, se debe seleccionar aquel material que beneficie al lector y cuya lengua sea natural.

Sea cuál sea la perspectiva con la que se esté de acuerdo, lo cierto es que el material auténtico evidencia un discurso genuino y representativo de la lengua meta, que es también un reflejo de la cultura y tradiciones de la sociedad a la que representa. No obstante, no hay que olvidar que el beneficio que supone exponer a los alumnos a textos auténticos no será real si el texto no se comprende por no ajustarse al nivel del lector o por contener demasiadas claves culturales desconocidas para el lector.

Actividad 4. Vuelve a la actividad 1 sobre la clasificación de textos. ¿Cambiarías ahora alguna de las respuestas? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Para concluir, se señalan las tres ventajas básicas del material auténtico en el contexto de enseñanza:

- 1 Expone a la cultura de la lengua meta con información de primera mano.
- 2 Expone a una lengua natural, presenta un discurso genuino y representativo de la L2.
- 3 Si se trata de textos literarios, su lectura es altamente motivadora por el placer de leer y comprender un texto y lleva al desarrollo de un sentido de logro (siempre que el texto esté al nivel del lector).



Recuerda. El uso de material auténtico conlleva muchas ventajas. Se aconseja usar siempre que no implique frustración y desánimo por falta de comprensión. Nuestra meta es que el alumno pueda enfrentarse con éxito al material auténtico.

2 El material pedagógico en la clase de español: lecturas graduadas y material confeccionado

Otro tipo de material que se emplea en nuestras clases es el *texto pedagógico*, es decir, aquel que se ha modificado o simplificado con el fin de facilitar su uso en el aula, en este caso, hacer posible la comprensión. Estos textos pueden ser confeccionados por un autor o docente y se han denominado de diferentes maneras, como se aprecian en la caja terminológica. Cuando el texto pedagógico es una novela o relato, se conoce

con el término genérico de lectura graduada o literatura del aprendiz (*language learner literature*). Aunque estos términos se utilizan indistintamente, cabría distinguir un leve matiz diferenciador en cada caso (ver Figura 7.1):

- Texto simplificado
- Texto editado
- Texto adaptado
- Texto graduado
- Texto confeccionado
- Lectura graduada
- Literatura del aprendiz

- 1 “*Editado*”: resalta la manipulación que hace el autor de la lengua o del contenido de un texto.
- 2 “*Adaptado*”: añade la referencia a los niveles de competencia de la audiencia a la que se dirige la adaptación del texto (nivel inicial, intermedio, A1, A2, etc.).
- 3 “*Graduado*”: engloba los conceptos anteriores y los amplía con la distinción de grados de dificultad que jerarquiza por niveles dentro de un conjunto de textos. Aquí se incluirían las lecturas graduadas.

Pero, como se ha indicado, todos los textos pedagógicos comparten el mismo fin: facilitar la lectura y la comprensión del texto por parte de aprendices de la lengua. El uso de uno u otro revela en qué aspecto se pretende hacer hincapié.

A nivel de lengua, los textos pedagógicos usan un léxico y estructuras determinadas por el nivel del estudiante al que va dirigido. En cuanto al contenido, la trama es lineal y conceptualmente más simple (Acquaroni 1996).



FIGURA 7.1 Textos pedagógicos.

Cabe hacer notar la importancia de los textos pedagógicos, en concreto las lecturas graduadas, en el proceso de adquisición de una lengua y ser conscientes de cuál es su lugar en el currículo de español. Estas lecturas cumplen un papel esencial como punto de partida en la práctica de la lectura extensiva y preparan al lector a abordar con éxito los textos auténticos, es decir, la literatura de la lengua meta. De hecho, el uso de lecturas graduadas es necesario cuando el lector está practicando la modalidad de lectura extensiva sin haber alcanzado todavía un dominio de L2 suficiente como para leer textos literarios auténticos. Bajo esta premisa, fueron Day y Bamford (1998) los que denominaron las lecturas graduadas como *literatura del aprendiz*, diferenciándolas así de la literatura infantil o juvenil, también escrita y adaptada a un público determinado, pero claramente auténtica pues no se crea con el propósito de enseñar la lengua.



Recuerda. Los textos literarios y las lecturas graduadas tienen un mismo propósito: promover el disfrute y el gusto por la lectura. El uso de un material auténtico o de uno pedagógico dependerá del nivel de lengua y competencia lectora del aprendiz.

2.1 Tipos de lecturas graduadas y criterios de simplificación

Se distinguen dos tipos de lecturas graduadas o literatura del aprendiz que hacen referencia a cómo se ha concebido la historia que se relata:

- 1 Las lecturas *adaptadas*: toman como modelo una obra previamente escrita en la lengua meta, adaptándola al nivel del lector al que va dirigida. La simplificación se produce a nivel de lengua y de contenido: se reemplazan palabras o estructuras difíciles, se reordena la historia para darle más claridad y se profundiza en conceptos claves, o se acorta el argumento y los detalles. Hacer una buena simplificación de textos es un trabajo arduo que requiere bastante esfuerzo y experiencia por parte del docente (Leow 1993).
- 2 Las lecturas *originales*: están escritas pensando en el aprendiz de L2 y no se basan en textos previamente escritos. Están concebidas *desde cero* para un determinado público al que se adapta la escritura.

La simplificación de las lecturas graduadas (adaptadas y originales) se efectúa atendiendo a dos criterios: el estructural y el intuitivo (Allan 2008) que se describen a continuación.

2.1.1 La simplificación estructural

La simplificación estructural está basada en listas de palabras y estructuras que están predeterminadas por un equipo editorial considerando la competencia del lector al que supuestamente va dirigida la lectura. Anula (2008) indica que los factores lingüísticos que hay que tener en cuenta al simplificar un texto son el léxico y la sintaxis:

- 1 *Léxico*: la simplificación léxica es crucial para la comprensión del texto (Tweissi 1998), más que la sintáctica. Por consiguiente, toda simplificación buscará que un texto contenga palabras de uso frecuente y poca densidad léxica, es decir, menor número de palabras diferentes.
- 2 *Sintaxis*: la complejidad estructural de un texto se relaciona con la longitud de las oraciones, la cual depende de dos factores: el número de palabras de la oración y el tipo de oración. Un texto será menos complejo y se comprenderá mejor si consta de oraciones más cortas. Las oraciones coordinadas son más simples y cortas frente a las subordinadas.

La complejidad léxica y la sintáctica de un texto se puede medir a través de *fórmulas de legibilidad* (o lecturabilidad) que arrojan índices de dificultad lingüística. De libre acceso en la red está www.lexile.com, que incluye una versión para el español. La otra es la fórmula propuesta por Fernández Huerta, que se basa en el número de sílabas, palabras y frases y que se puede encontrar en: <https://legible.es> y en <https://github.com/amunozf/legibilidad>

2.1.2 La simplificación por intuición

La simplificación por intuición es una adaptación que hace un autor, o editor, sobre la base de su propio y particular juicio sobre lo que los aprendices pueden entender o no en un nivel determinado. Esta es la estrategia más común en la simplificación de textos en L2 (Allan 2008; Claridge 2012), utilizada por profesores cuya experiencia y juicio de experto les permite establecer lo que es apropiado en cada nivel (Waring y Takaki 2003). Un hecho interesante es que la simplificación por intuición parece dar buenos resultados. Según los estudios de Crossley, Allen y McNamara (2012), en el nivel inicial, los textos son más comprensibles cuando la simplificación se realiza por intuición, probablemente porque es una forma más “natural” de acercar el texto al alumno.

Actividad 5. Discute con tu compañero qué tipo de simplificación consideras más adecuada en las lecturas graduadas, ¿la estructural o la intuitiva? ¿Por qué?

3 Ventajas y desventajas de las lecturas graduadas

Docentes y académicos presentan argumentos a favor y en contra del uso de material simplificado en las clases de español. Los siguientes son los argumentos que se barajan.

3.1 Ventajas de las lecturas graduadas

Las lecturas graduadas son una excelente herramienta pedagógica para desarrollar la comprensión lectora en aquellos aprendices que aún no tienen el nivel adecuado para abordar textos literarios y auténticos de mayor dificultad. Los defensores del uso de lecturas graduadas lo justifican bajo el prisma de que facilitan el desarrollo de competencia en L2, afianzando el ritmo de lectura, optimizando la adquisición de vocabulario y fomentando y consolidando el hábito de lectura como recurso óptimo para el autoaprendizaje sostenido (ver Figura 7.2.).

En realidad, el mayor beneficio de las lecturas graduadas es que facilitan la comprensión y reducen la demanda cognitiva de la tarea lectora permitiendo que el lector ponga atención a las formas que no conoce y que aumente así su comprensión del texto (Goodman y Freeman 1993; Lee 1993; Leow 1993; Long y Ross 1993; Yano, Long y Ross 1994; Acquaroni 1996; Tweissi 1998; Hill 1997; Waring y Takaki 2003; Crossley, Allen y McNamara 2012, Crossley y McNamara 2016).

Desde el punto de vista pedagógico, las lecturas graduadas cumplen la función de facilitar la comprensión desde las etapas iniciales del aprendizaje proveyendo al aprendiz de una base léxica que, en última instancia, genera en este confianza en



FIGURA 7.2 Ventajas de las lecturas graduadas.

su habilidad para leer a la vez que le enseña a hacerlo sin depender del diccionario. De ahí que se concluya que las lecturas graduadas facilitan la transición hacia una lectura más compleja *preparando al lector para una lectura auténtica* (Dupuy, Tse y Cook 1996; Krashen 1996; Rodrigo 1997; Schmitt y Schmitt 2014).

Las lecturas graduadas también *favorecen la fluidez lectora*, clave en el desarrollo de competencia lectora (véase el capítulo 2). La menor complejidad lingüística del texto graduado reduce el esfuerzo y tiempo que impone el procesamiento léxico, sintáctico y ortográfico de la lectura, reservando capacidad cognitiva para la automatización (Grabe 2009; Beglar y Hunt 2014).

Otra característica que se le atribuye a los textos graduados es que *promueven la adquisición* de vocabulario pues, a diferencia de los textos auténticos, contienen palabras de mayor frecuencia de uso. A partir del “reciclaje del léxico” a través de repeticiones en contextos más transparentes, se favorece la adquisición y automatización de un léxico altamente productivo, en particular en los niveles iniciales. En el nivel intermedio, las lecturas graduadas ayudan a automatizar patrones léxicos y sintácticos de menor frecuencia (Cobb 2007) y con las lecturas más avanzadas se cubren las primeras 2.000 familias de palabras de alta frecuencia (Nation y Wang-Ming Tzu 1999). Allan (2008) comparó el corpus lingüístico de lecturas graduadas de nivel intermedio B1 y B2 con un corpus lingüístico de un texto auténtico y observó que el texto graduado ofrecía muestras de lengua equivalentes y de frecuencia comparables a las de los materiales auténticos, por lo que concluyó que, a pesar de las diferencias intrínsecas de los dos tipos de texto, los libros graduados proveían un *input* accesible y fidedigno.

Desde el punto de vista afectivo, las lecturas graduadas han demostrado impulsar beneficios tales como actitud positiva hacia la lectura, sentido de logro al comprender, autoconfianza en la destreza lectora, motivación para leer y creación de hábitos de lectura, resultados que se producen, cabe notar, cuando se lee el libro apropiado (Rodrigo 2011; Liburd y Rodrigo 2012; Hardy 2013b, Cho y Krashen 2002).

Desde el punto de vista cognitivo, a pesar de la postura en contra de algunos críticos, las lecturas graduadas también son muestras de la cultura de la L2, pues *aportan costumbres y tradiciones de la lengua meta* (Lerner 2000; National Standards in Foreign Language Education Project 2006; Hill 2013).



Recuerda. Los lectores iniciales pueden entender y disfrutar de las lecturas graduadas porque la simplificación reduce la carga cognitiva impuesta por la complejidad léxica, sintáctica, gramatical y argumentativa.

3.2 Las posibles desventajas de las lecturas graduadas

Las lecturas graduadas en sí no conllevan ninguna contingencia negativa, pero es de absoluta necesidad saber seleccionarlas correctamente. Si la simplificación es excesiva, se corre el riesgo de eliminar la conexión y coherencia del texto, lo que

puede interferir en la comprensión además de restar oportunidad al lector de adquirir las formas en un contexto natural (Nuttall 2005; Crossley, Louwse y McNamara 2007). También se ha dicho que son “obras literarias amputadas” (Albadalejo 2007), punto de vista que soslaya el hecho de que quien busque un valor estético en una lectura graduada, no ha entendido su propósito. Si el fin de una determinada lectura fuera tal, el lector debería ir directamente a la fuente original, a la obra literaria, y leerla cuando haya alcanzado los niveles de dominio de la L2 lo suficientemente altos como para no frustrarse con posibles retos lingüísticos mayores. También hay quien mantiene que las lecturas graduadas son aburridas y desmotivadoras (López Prats 2009; Albadalejo 2007), idea que se rebate también insistiendo en que quizás no se ha sabido seleccionar la lectura adecuada.

Por lo tanto, es labor del docente buscar aquellas lecturas que, aunque simples, estén bien escritas, que demuestren un propósito genuino de comunicar y, sobre todo, que respondan a los intereses del lector. Así, solo asegurando la satisfacción de estas condiciones, los aprendices lograrán desarrollar interés, motivación y placer al leerlas (Rodrigo 2011; Uden, Schmitt y Schmitt 2014) y podrán disfrutar de una auténtica experiencia lectora (Claridge 2005), que se convertirá en la antesala de los clásicos en la lengua meta (Krashen 2013a).

En definitiva, nuestra postura, compartida por muchos otros académicos (Day y Bamford 1998; Anderson 1999a; Krashen 2004a; McQuillan 2016) es que las lecturas graduadas tienen valor como material inicial y de apoyo y que, como material puente o de transición, prepara al lector para los textos del mundo real y de la literatura de la L2. Las lecturas graduadas no pretenden ser obras literarias – su objetivo es otro – y, por tanto, no se deben juzgar desde esa perspectiva. En lo que sigue se introducen las pautas para seleccionar con éxito las lecturas graduadas y facilitar su integración en el currículo de español.



Recuerda. Las lecturas graduadas sí tienen cabida en el currículo de lenguas extranjeras. Tienen un papel esencial como impulsoras de una lectura más desafiante y compleja; son el medio que preparará al lector para enfrentarse con éxito a la literatura de la lengua meta.

4 Pautas para seleccionar lecturas graduadas

La clave del éxito de las lecturas graduadas es saber elegir las. Day y Bamford (1998) plantean que el lector de L2 necesita textos que contengan tanto la autenticidad de los textos no simplificados como la simplicidad formal de los textos adaptados, y que esto solo se encuentra en las lecturas graduadas. A la hora de seleccionarlas, el profesor debe prestar atención a los siguientes aspectos, en algunos casos subjetivos ya que dependerán del juicio del evaluador: contenido (buena historia), lengua (texto bien escrito) y formato–diseño (atractivos) (Figura 7.3). Si además de estos componentes la lectura contiene apoyo didáctico, se habrá hecho una buena elección.

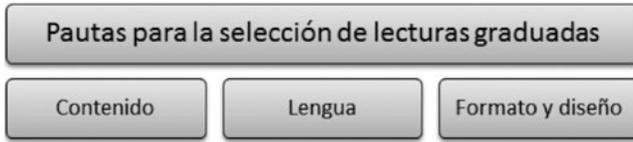


FIGURA 7.3 Pautas para seleccionar lecturas graduadas.

Cada uno de estos criterios se explica a continuación.

4.1 Contenido

El éxito de cualquier lectura, sea auténtica o no, reside en que narre una buena historia. Claridge (2012) indica que una buena lectura graduada es aquella que tiene un buen argumento, está bien escrita y se adecua al nivel al que va dirigido. El logro de estos aspectos determinará que el aprendiz quiera (o no) leer la historia. Además de presentar un tema de interés para el lector, la estructura de una historia debe estar bien definida y ser fácil de seguir (presentación, desarrollo, clímax y resolución). Asimismo, debe presentar una trama animada, una buena caracterización de los personajes y del ambiente, pero sin caer en la descripción excesiva. Está claro que su propósito es entretener, comunicar y contar una (buena) historia. Por lo tanto, se deben evitar las lecturas densas con demasiada información en poco espacio, con muchos personajes a la vez, de ambientación poco definida y proliferación de narradores. Especialmente en los primeros niveles de lengua, los argumentos deben ser simples y lineales, sin saltos en el tiempo ni tramas complejas.

También es muy importante considerar el grado de interés que la lectura pueda despertar en el lector, el conocimiento que tenga este sobre el tema o si la comprensión del texto depende demasiado de referencias culturales (Hill 2013). El mensaje, la historia, debe ser interesante hasta el punto de que el lector se olvide de que está leyendo en otra lengua (Krashen 2011c). La Tabla 7.2 representa las características que se aconseja tener en cuenta para seleccionar una “buena” lectura graduada.

Otros rasgos a los que se puede atender, sobre todo si se refiere a lectores jóvenes, son el narrador y otros personajes: si los lectores se pueden identificar con ellos, por ejemplo, si son de edades similares o experimentan situaciones parecidas, mucho mejor.

TABLA 7.2 Características de contenido en las “buenas” lecturas graduadas a nivel inicial.

<i>Tema</i>	Interesante y relevante
<i>Trama</i>	Fácil de seguir, sin saltos en el tiempo, sin muchos personajes
<i>Conocimiento requerido</i>	Sin demasiadas referencias culturales de la L2

4.2 Lengua

Como se ha dicho, se debe seleccionar una lectura de un nivel de lengua apto para la comprensión (Prtljaga, Palinkašević y Brkić 2015; Rodrigo 2016). La lectura debe corresponderse con el nivel de dominio de L2 del lector y debe mantener a este en su zona de confort, sin llegar a la frustración. Como estrategia de enganche, se aconseja que la primera lectura sea de un nivel inferior al del lector (*i-1*).

En los primeros niveles, se recomienda seleccionar lecturas con un vocabulario frecuente y de poca densidad léxica. Asimismo, se debe evitar el lenguaje coloquial, las fórmulas idiomáticas, la ironía y otros contenidos que obliguen al lector a hacer excesivas inferencias. Respecto a la sintaxis, se debe buscar la sencillez, a través de frases cortas y coordinadas. Los criterios para la selección de lecturas graduadas atendiendo a la lengua se presentan en la Tabla 7.3.



Recuerda. Selecciona textos cuya historia esté bien escrita y que pueda interesar a tus alumnos.

4.3 Formato y diseño

La estética del libro y el diseño en general son características que se deben considerar en la selección de libros. Las ilustraciones, el color y el tamaño de letra son aspectos que resultan más llamativos para el lector principiante. También se debe prestar atención a la extensión pues, como se dijo, se ha observado una correlación negativa entre comprensión y extensión.

Otras cuestiones de diseño que influyen en la legibilidad de un texto están relacionadas con la maquetación (interlineado, número de líneas por página y tamaño de los márgenes). Los textos de lectura fácil destinados a adultos con problemas de aprendizaje tienen algunas recomendaciones que se podrían adaptar a los libros graduados para nuestros lectores iniciales, como el tamaño de la letra que no debe ser pequeña. Se aconseja los caracteres de 12 puntos como mínimo y un espacio entre líneas de 1,5.

Por último, la selección del texto también está sujeta al potencial de contar con material pedagógico. No solo importa que el propósito de hacer una determinada lectura sea auténtico, sino que las actividades que se realicen con ella también reflejen un uso auténtico (Anderson 1999). En el caso de las lecturas graduadas, hay que considerar, por ejemplo, si el libro integra apoyo didáctico (glosarios, notas

TABLA 7.3 Rasgos lingüísticos para seleccionar una lectura graduada a nivel inicial.

<i>Léxico</i>	Frecuente, simple, no coloquial, sin ironía, sin inferencias
<i>Estructuras</i>	Simples, cortas, coordinación

TABLA 7.4 Consideraciones de forma y diseño para seleccionar lecturas graduadas.

<i>Diseño</i>	Tamaño de la letra, márgenes, tipografía
<i>Elementos de apoyo</i>	Glosario, notas culturales, actividades, ilustraciones, audio
<i>Extensión</i>	Que no abrume al lector

culturales, actividades de comprensión, guía del profesor, material extra, etc.) o si ofrece un resumen del libro en la contraportada (para facilitar la elección del tema) y si se indica el nivel del libro en la portada. Si la lectura incluye audio, el tratamiento pedagógico ofrecería la opción de práctica auditiva mientras se lee el texto en silencio. La guía del profesor será extremadamente útil para aquellos aprendientes que no tengan experiencia en el tratamiento de la lectura en español LE/L2. La Tabla 7.4 presenta los rasgos de forma y diseño.

Actividad 6. Busca extractos de textos auténticos y pedagógicos y analiza los rasgos que tiene cada uno. ¿Qué caracteriza al texto auténtico y al pedagógico? Da tus razones y compártelas con tus compañeros.

5 Las lecturas graduadas en español

Las lecturas graduadas para la enseñanza de español LE/L2 empezaron a desarrollarse en España los años 80 con la colección *Para que leas* (con el afable detective Pepe Rey). Desde entonces, las editoriales y colecciones de este tipo de lectura han crecido (San Mateo Valdehíta 2001) y, hoy en día, son numerosas y de buena calidad: están bien escritas, tienen tramas interesantes y disponen de diversidad de temas y niveles.

A continuación, se proporciona un análisis de las lecturas graduadas en español según los datos que arrojan 597 libros graduados analizados por Rodrigo (2013b) pertenecientes a doce editoriales (españolas, europeas y estadounidenses) que representan lo que acontece en el mercado¹ hasta la fecha.

El análisis descriptivo de la Figura 7.3 atiende al tipo de simplificación (adaptación, original), la audiencia (adulto, adolescente, niños) y el género (ficción, no-ficción). Se observa que el 70% de las lecturas graduadas son relatos originales, el 68% son de ficción y el 72% van dirigidas a un público joven-adulto.

Un análisis de la producción de lecturas graduadas según niveles muestra que el 76% de las lecturas pertenecen a los tres primeros niveles (A1, A2 y B1), lo que no es de sorprender ya que es donde el alumno se está formando como lector (ver Figura 7.4).

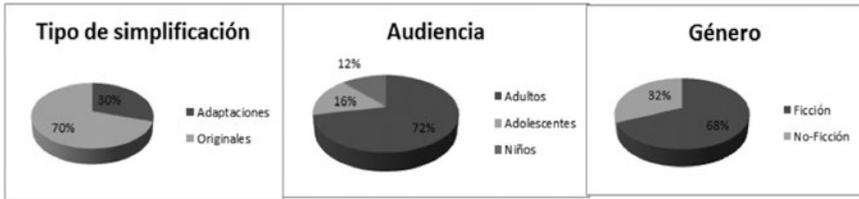


FIGURA 7.4 Características de las lecturas graduadas en español según tipo de simplificación, audiencia y género.

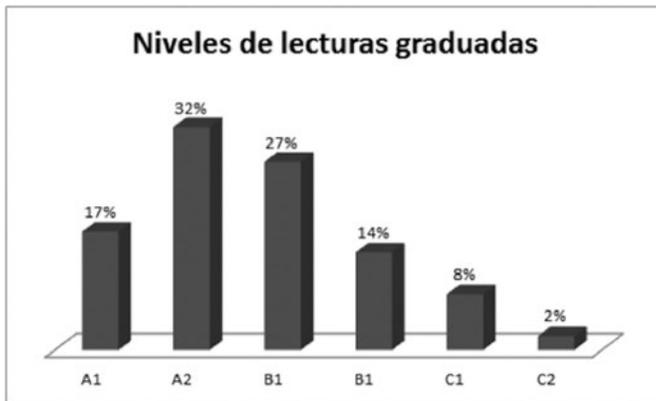


FIGURA 7.5 Distribución del número de publicaciones por niveles.

A continuación, se indican los enlaces de las editoriales que se han revisado y se incluye un breve comentario sobre cada una, animando al lector a que las visite y juzgue por sí mismo:

ANAYA: www.anayaele.es

Ofrece una sección interesante de novelas adaptadas de la literatura clásica española. Las novelas cuentan con una versión en audio en formato CD.

CIBED: www.blackcat-cideb.com/5-spanish-catalogue

Editorial inglesa que trabaja, sobre todo, adaptaciones de clásicos en su colección *Leer y aprender* dirigida a jóvenes-adultos. El catálogo en línea es muy útil para seleccionar la lectura adecuada: ofrece sinopsis, ejemplos de audio, material pedagógico y versión electrónica (*e-book*).

COMMAND PERFORMANCE LANGUAGE INSTITUTE (CPLI): <http://cpli.net/foreignlanguage/spanish.html>

Es una editorial americana principalmente para lectores principiantes de secundaria. Las novelas se caracterizan por tener una historia simple, con numerosos cognados, léxico frecuente y repetición. Las lecturas son originales y de trama extremadamente simple.

DIFUSIÓN: www.difusion.com/ele

Esta editorial cubre gran variedad de temas: biografías, historia, aventura, misterio, intriga, humor, cultura, tradición y sociedad. La colección de la detective *Lola Lago* es muy conocida. También tiene dos novelas gráficas interesantes.

EDELSA: www.edelsa.es

Edelsa cuenta con bastantes lecturas de no-ficción, biografías y novelas históricas. También dispone de una serie de novelas policíacas interesantes, con el detective *Pepe Rey* como protagonista.

EDINUMEN:

Edinumen cuenta con adaptaciones de películas y series de televisión. Sus libros cubren todo tipo de temas: misterio, intriga, aventura e historias de la vida cotidiana.

ELI: www.elienlínea.com, www.elireaders.com

Editorial italiana que ofrece gran número de adaptaciones de cuentos clásicos (Cenicienta, Blancanieves, etc.). También tiene libros interactivos de buena acogida entre jóvenes de secundaria y en los que el lector decide cómo se desenvuelve la historia según las decisiones que va tomando al leer.

enClave/ELE: www.enclave-ele.com

Esta editorial ofrece una interesante colección de adaptaciones clásicas para niños y adolescentes.

SANTILLANA: www.santillanaele.com

Santillana dispone de obras de ficción y piezas procedentes de la literatura clásica española. La serie *Leer en español* es buena.

SGEL: www.sgel.es/ele

SGEL es una buena fuente de lectura con trama de no-ficción, de colecciones sobre temas informativos, tales como la naturaleza, el mundo animal, ciudades, antiguas civilizaciones, historia, fútbol, etc. adaptadas de la revista *National Geographic* y de documentales de televisión.

LA SPIGA LANGUAGES: www.laspigamodern.com

Editorial italiana que se centra en jóvenes y adultos y que trabaja adaptaciones de la literatura clásica.

TPRS Publishing Inc.: www.tprstorytelling.com

Editorial americana dedicada a alumnos de secundaria, pero cuyos títulos también pueden agradar al lector adulto. Sus lecturas son originales.

La mayoría de las lecturas graduadas contiene apoyo pedagógico para el docente y el lector (actividades de comprensión, información cultural, glosarios y audio en CD) con algunas disponibles en formato digital (iPad, Android, Windows). Al final del capítulo se incluye un cuadro que registra las características generales de las lecturas graduadas examinadas (ver Anexo 7.1). Debe advertirse que la información ofrecida no es exhaustiva, sino orientativa, pues cambiará conforme se vayan incorporando nuevos títulos, series o surjan nuevas editoriales.

Actividad 7. La siguiente página del Instituto Cervantes contiene lecturas graduadas gratis <http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>. Echa un vistazo a las lecturas disponibles y reflexiona con tus compañeros el criterio de nivel y la terminología utilizados.

5.1 El problema de los criterios de catalogación y terminología en las lecturas graduadas

Hoy por hoy, no existe uniformidad en los criterios de catalogación ni en la terminología que siguen las editoriales al establecer *niveles* de lectura, situación que ya se ha hecho notar (Anula 2008; Rodrigo 2014, 2016). Esto plantea un problema logístico y práctico para el profesor que busca formar una biblioteca de lecturas graduadas, que disponga de títulos catalogados por niveles de manera uniforme y que permita al lector seleccionar su propia lectura acorde a su dominio de L2. En la Tabla 7.5 se puede apreciar los varios criterios que se siguen, tales como número

TABLA 7.5 Editorial, parámetros y criterio, terminología y niveles.

<i>Editorial</i>	<i>Parámetros</i>	<i>Criterio</i>	<i>Terminología y niveles</i>
Anaya	Ø	Palabras	Inicial-superior
Difusión	Marco	Ø	A1-B2
Edelsa	Ø	Ø	Nivel 1–5
Edinumen	Marco	Horas de clase	A1-C2
enClave	Marco	Palabras	A1-C1
Santillana	Ø	Palabras	Nivel 1–5
Sgel	Marco	Ø	A1-B2
Cibed	Marco	Ø	A2-C1
ELI	Marco	Palabras	A1-C2
La Spiga	Marco	Palabras	A1-C2
CPLI	ACTFL	Ø	Principiante
TPRS	ACTFL	Ø	Principiante– Intermedio

Ø= Las editoriales no mencionan los criterios (adaptado de Rodrigo 2016).

de palabras y número de horas de clase. Como se ve, algunas editoriales no hacen pública esta información. Tampoco resulta uniforme la terminología que utilizan en la catalogación de sus obras: unas siguen la terminología del Marco (A1, A2, etc.), otras la tradicional (inicial, medio, avanzado y superior) y otras simplemente indican Nivel 1, 2, etc., sin mayores consideraciones, y otras utilizan los criterios de ACTFL.



Recuerda. Leer obras que se corresponden con el nivel de competencia del lector es de suma importancia porque marcará la diferencia entre un lector motivado y uno frustrado.

En un intento por salvar la situación de “poca uniformidad”, Rodrigo (2016) analizó el nivel de dificultad de 203 títulos utilizando pruebas de legibilidad y logró establecer las equivalencias que se presentan aquí entre los niveles de dificultad, criterios y terminología de las diferentes editoriales (Tabla 7.6). La correspondencia de niveles de dificultad se presenta en la columna de la izquierda (Nivel estándar), la cual facilita la catalogación y, de manera crucial para la docencia, la unifica.

Cabe destacar que las editoriales europeas son conscientes de estas discrepancias, por lo cual en los últimos tiempos han hecho esfuerzos por adaptarse a la propuesta del Marco implementando sus parámetros de manera progresiva en sus nuevas series, títulos o reimpressiones.



Recuerda. A la hora de crear nuestra propia biblioteca, debemos ofrecer un sistema de catalogación de niveles uniforme para facilitar que los alumnos seleccionen el nivel apropiado.

TABLA 7.6 Correspondencia de niveles entre criterios y terminologías.

Nivel estándar	Terminología				
	Marco	Edelsa y Santillana	Anaya	CPLI	TPRS
1	A1	Nivel 1	Inicial	Principiante	Principiante
2	A2	Nivel 2	Medio		Intermedio
3	B1	Nivel 3	Avanzado		
4	B2	Nivel 4	Superior		

(Adaptado de Rodrigo 2016)

6 Consideraciones pedagógicas: textos auténticos y lecturas graduadas

- Las lecturas graduadas son excelentes para iniciar al lector en la lectura extensiva.
- Cuando el alumno tenga el nivel para enfrentarse a textos auténticos, es aconsejable usarlos.
- El profesor debe conocer el material que da a sus alumnos y asegurarse que son de un nivel adecuado, tanto de lengua como del conocimiento cultural que se requerirá para su comprensión.

Preguntas y discusión

- 1 Recuerda cuando estabas aprendiendo tu L2. ¿En qué etapa de aprendizaje comenzaste a leer novelas auténticas y lecturas graduadas? ¿Cuál fue tu reacción? Comparte tus experiencias.
- 2 ¿Has usado lecturas graduadas en español con tus estudiantes? ¿Te parece que aportan beneficios? De ser así, ¿Cómo las has usado y cuál ha sido la reacción de tus estudiantes?
- 3 ¿Estás de acuerdo con las ventajas y desventajas que se apuntan sobre el uso de textos auténticos? ¿Y de los textos pedagógicos? ¿Añadirías alguna otra? ¿Consideras que la cualidad de texto auténtico o graduado se relaciona con que el texto sea “bueno y motivador” o “malo y aburrido”?
- 4 ¿Cuál es tu opinión sobre las pautas presentadas para seleccionar una novela graduada? ¿Añadirías alguna otra? ¿Se aplicarían estas pautas a la selección de cualquier otro texto? ¿Por qué?
- 5 ¿Crees que la discrepancia en criterios de catalogación de las lecturas graduadas supone un desafío para el profesor que desea establecer una biblioteca con el propósito de que los alumnos puedan practicar y seleccionar la lectura de forma independiente?

Lecturas de interés

Para aquellos interesados en los criterios y parámetros del Marco y de ACTFL, pueden hacerlo en ACTFL *Proficiency Guidelines – Reading* (2012) y Council of Europe (2017). De gran interés es De Pablos-Ortega (2019) sobre cómo evaluar libros de textos y cómo diseñar o adaptar material para nuestros alumnos.

Anexo 7.1 Lecturas graduadas en español y sus características

El siguiente cuadro presenta las características de las lecturas graduadas en español atendiendo a los siguientes rasgos: *Colección*; *Editorial*; *Audiencia* (Joven-adulto= a partir de los 17 años, Niños y Jóvenes = entre 11 y 17 años, Niños hasta 12 años), *Género* (Ficción y No-Ficción); *Tema* (Aventura, Misterio, Cultura, Sociedad, Fantasía, Detective, Novela histórica); *Tipo de simplificación* (obras adaptadas u originales); *Nivel de lectura* y si tiene los siguientes componentes: *e-book*, *ilustraciones*, *glosario* y *actividades*.

<i>Colectión</i>	<i>Editorial</i>	<i>Audiencia</i>	<i>Género</i>	<i>Tema</i>	<i>Simplificación</i>	<i>Nivel</i>	<i>Audio</i>	<i>e-book</i>	<i>Ilustraciones</i>	<i>Glosario</i>	<i>Actividades</i>
Audio clásicos	Anaya	Joven – Adulto	Ficción	Literatura	Adaptado	1–4	✓	-	Alguna	✓	✓
Lecturas graduadas	Anaya	Joven – Adulto	Ficción	Aventura y Misterio	Original	1–4	-	-	Alguna	-	✓
Perfiles Pop	Difusión	Joven – Adulto	No-ficción	Biografía	Original	2	✓	✓	Alguna	✓	✓
Grandes personajes	Difusión	Joven – Adulto	No-ficción	Biografía	Original	2–3	-	✓	Fotografías	✓	✓
Marca España	Difusión	Joven – Adulto	No-ficción	Cultura y Sociedad	Original	1–3	✓	✓	Fotografías	✓	✓
Marca América Latina	Difusión	Joven – Adulto	No-ficción	Sociedad	Original	1–3	✓	✓	Fotografías	✓	✓
Aires de fiesta	Difusión	Joven – Adulto	No-ficción	Sociedad	Original	2–3	-	✓	Fotografías	✓	✓
Descubre	Difusión	Joven – Adulto	No-ficción	Cultura	Original	1–4	-	✓	Fotografías	✓	✓
Camino de las estrellas	Difusión	Joven – Adulto	No-ficción	Experiencia	Original	3	-	✓	Fotografías	✓	-
Novela Histórica	Difusión	Joven – Adulto	Ficción	Novela histórica	Original	3	✓	-	Alguna	✓	✓
Pepa Villa, taxista	Difusión	Joven – Adulto	Ficción	Aventura	Original	1–3	✓	✓	Alguna	✓	✓
Lola Lago, detective	Difusión	Joven – Adulto	Ficción	Detective	Original	1–3	✓	✓	-	-	✓
El Mediterráneo	Difusión	Joven – Adulto	Ficción	Intriga	Original	1–2	-	✓	-	✓	✓
Primera Plana	Difusión	Joven – Adulto	Ficción	Intriga	Original	3	-	✓	Alguna	-	-
El puesto de fruta	Difusión	Joven – Adulto	Ficción	Humor	Original	2–3	✓	-	Alguna	✓	✓
América Latina	Difusión	Joven – Adulto	Ficción	Cultura yAventura	Original	1–3	✓	✓	Alguna	-	✓
Hotel Veramar	Difusión	Joven – Adulto	Ficción	Aventura y Misterio	Original	1–3	-	✓	-	-	-

Plaza Mayor	Difusión	Joven – Adulto	Ficción	Aventura	Original	1–3	-	√	-	-	-
Un día en . . .	Difusión	Joven – Adulto	Ficción	Aventura	Original	1	-	-	Fotografías	√	√
Hacerse mayor	Difusión	Niños–Jóvenes	Ficción	Varios	Ficción	1–2	√	-	Alguna	√	-
Gael y la red de mentiras I y II	Difusión	Joven – Adulto	Ficción	Aventura	Original	2	-	-	Novel gráfica	√	√
Para que leas	Edelsa	Joven – Adulto	Ficción	Detective y Misterio	Original	1–5	-	-	-	-	-
Lecturas clásicas	Edelsa	Joven – Adulto	Ficción	Literatura	Adaptado	1–3	-	-	-	-	-
Un paseo por la historia	Edelsa	Joven – Adulto	Ficción	Novela Histórica	Original	1–3	-	-	-	-	-
Grandes personajes	Edelsa	Joven – Adulto	No-ficción	Biografía	Original	1–2	-	-	-	-	-
Lecturas graduadas	Edimunen	Joven – Adulto	Ficción	Varios	Original	1–6	√	-	Alguna	√	√
Lecturas de Hispanoamérica	Edimunen	Joven – Adulto	Ficción	Varios	Original	1–3	√	-	Alguna	√	√
Español con guinos	Edimunen	Joven – Adulto	Ficción	Varios	Adaptado	2	√	-	-	-	√
Enigma y misterio	Edimunen	Joven – Adulto	Ficción	Misterio	Original	1–3	√	√	-	√	√
Aprende español con . . .	Edimunen	Joven – Adulto	Ficción	Varios	Adaptado	1–3	√	-	Fotogramas	-	√
Lecturas fáciles	enClave	Joven – Adulto	Ficción	Varios	Ambos	1–5	-	-	-	-	√
Lecturas fáciles	enClave	Joven – Adulto	Ficción	Varios	Ambos	1–4	-	-	-	-	√
Yago	enClave	Joven – Adulto	Ficción	Aventura y Misterio	Original	1–3	Pocos	-	-	-	√
Leer en español	Santillana	Joven – Adulto	ambos	Varios	Ambos	1–6	√	-	Alguna	√	√
Andar.es	SGEL	Joven – Adulto	No-ficción	Cultura	Adaptado	1–4	√	-	Alguna	√	√

(Continuación)

(Continuación)

<i>Colección</i>	<i>Editorial</i>	<i>Audiencia</i>	<i>Género</i>	<i>Tema</i>	<i>Simplificación</i>	<i>Nivel</i>	<i>Audio</i>	<i>e-book</i>	<i>Ilustraciones</i>	<i>Glosario</i>	<i>Actividades</i>
Saber.es	SGEL	Joven – Adulto	No-ficción	Cultura	Original	1–4	✓	-	Fotografías	✓	✓
Lectura hispánica	SGEL	Joven – Adulto	Ficción	Literatura	Adaptado	1–4	✓	-	Alguna	✓	✓
Lector.es	SGEL	Joven – Adulto	Ficción	Relación	Original	1–4	✓	-	Alguna	✓	✓
Singular.es	SGEL	Joven – Adulto	ambos	Cultura	Original	1–3	✓	-	Fotografías	✓	✓
Lee y disfruta	SGEL	Joven – Adulto	Ficción	Aventura	Original	1–4	-	-	-	Por capítulos	✓
Historias que pasan	SGEL	Joven – Adulto	Ficción	Aventura	Original	1–3	-	-	-	-	-
Los fernández	SGEL	Joven – Adulto	Ficción	Aventura	Original	1–3	✓	-	Algunas	Por capítulos	✓
Historias breves para leer	SGEL	Joven – Adulto	Ficción	Varios	Original	2–4	-	-	-	✓	✓
Español en la maleta	SGEL	Joven – Adulto	No-ficción	Viajes	Original	4–6	-	-	-	-	-
Aventura joven	Difusión	Jóvenes	Ficción	Aventura	Original	1–2	✓	✓	Alguna	✓	✓
Aventura para 3	Edelsa	Jóvenes	Ficción	Aventura	Original	1–3	-	-	-	-	-
Juvenil.es	SGEL	Niños- jóvenes	Ficción	Aventura	Original	1–3	✓	-	Alguna	✓	✓
Colega lee	Edelsa	Niños	Ficción	Varios	Original	1–4	-	-	Libroinfantil ilustrado	-	-
Lectura gominola	Edinumen	Niños	Ficción	Aventura y Misterio	Original	1–3	✓	-	Alguna	✓	✓
Lecturas niños	enClave	Niños	Ficción	Cuentos populares	Ambos	1–3	Pocos	-	Alguna	-	✓
Leer en español	Sanllana	Niños	Ficción	Fantasia y Aventura	Original	1–2	✓	-	Alguna	✓	✓
Aprendo español	SGEL	Niños	Ficción	Cuentos clásicos	Adaptado	-	✓	-	Libro infantil ilustrado	-	✓

8

PROGRAMAS DE LECTURA EXTENSIVA

Su implementación

Objetivos del capítulo

En este capítulo se aborda el tema de la implementación de la lectura extensiva en la clase de LE/L2 y se describen los posibles escenarios para su puesta en marcha. También se presentan las razones de por qué esta modalidad de lectura no suele practicarse. La segunda parte del capítulo trata de los aspectos concretos que se deben considerar a la hora de implementar con éxito un programa de lectura extensiva: la biblioteca, decisiones curriculares, la orientación de los estudiantes y la evaluación. Estos componentes se explican abordando el papel del profesor, el alumno y la institución en los programas de lectura extensiva. Por último, se dan pautas de cómo trabajar esta modalidad de lectura en el aula y de cómo puede ser un componente más en los programas de L2.

Reflexiona

- 1 ¿Adviertes alguna diferencia entre “lectura extensiva” y un “programa de lectura extensiva”?
- 2 ¿Conoces algún programa de lectura extensiva que se haya implementado en el contexto del español? ¿Y de cualquier otra lengua extranjera?
- 3 Si lo conoces, ¿en qué consiste el programa? Si no conoces ninguno. ¿Por qué crees que no lo hay a pesar de la evidencia empírica que muestra su valor?
- 4 Si pudieras, ¿cómo implementarías la lectura extensiva en tus clases de español?
- 5 ¿Tiene tu centro de trabajo alguna biblioteca de aula para practicar la lectura extensiva con tus alumnos?

1 Características de un programa de lectura extensiva

Nuttall (2005) plantea que la mejor manera de incrementar el conocimiento de una lengua es vivir en un país en que se hable el idioma que se está aprendiendo, sin duda alternativa poco viable para muchos aprendices. Sin embargo, esta investigadora también plantea una segunda mejor opción: hacerlo a través de la lectura extensiva.

Pero antes de adentrarnos en los aspectos más específicos de este capítulo es necesario puntualizar las diferencias entre lo que se denota cuando se habla de “lectura extensiva” y lo que es “programa de lectura extensiva”. Como se ha visto en el capítulo 6, la lectura extensiva es una modalidad de lectura en la que el lector se centra en el mensaje, que busca una comprensión general y que se realiza para disfrutar la tarea de leer. Si a estas características se añade “leer abundantemente sobre un tema que interese al lector”, se está entonces refiriendo ya a un programa de lectura extensiva, cuyo propósito es, además de disfrutar la lectura, practicarla y adquirir la L2 a través de la misma (Day y Bamford 1998).

Los fundamentos teóricos de la lectura extensiva surgen del principio de que *a leer se aprende leyendo*, tanto en L1 (Goodman 1982; Krashen 1988; Smith 1988,) como en L2 (Eskey 1986; Grabe 2002; Xu 2003; Krashen 2010c). La lectura extensiva también se relaciona con una serie de principios que Krashen, uno de los mayores propulsores del rol clave de la lectura en la adquisición de una lengua, ha formalizado en tres hipótesis: *hipótesis del input*, *hipótesis del placer* e *hipótesis de la lectura*.

La *hipótesis del input* mantiene que una lengua se aprende cuando se comprenden los mensajes (orales y escritos) en un entorno de baja ansiedad (Krashen 1985). Según este principio, el *input* lingüístico es esencial para adquirir una lengua, pero tiene que cumplir una serie de condiciones: ser comprensible, interesante y abundante a la vez que debe ubicarse un poco por encima del nivel de competencia en la L2 del aprendiente (lo que se conoce como el principio del *i+1*, donde *i* es el nivel de competencia en la L2 y *1* es la nueva información o contenido que el aprendiz aún no ha alcanzado). El aprendiente debe centrarse en el contenido, el significado, y no en las formas lingüísticas. En este sentido, la lectura extensiva crea una situación ideal para la adquisición de la L2 pues, con la lectura por placer como componente fundamental, provee de manera natural un bajo nivel de ansiedad durante el proceso de aprendizaje (Krashen 1993). Relacionado con esto, la *hipótesis del placer* (Krashen 1994, 2003) plantea que las actividades pedagógicas que promueven más genuinamente la adquisición de la lengua meta son las que se disfrutan (aunque el hecho de disfrutar no implica que se adquiera). La *hipótesis de la lectura* (Krashen 1985) sostiene que la lectura es la mayor fuente de alfabetización y literacidad tanto en L1 como en L2.

En el contexto formal de instrucción, entonces, se fortalece el currículo de L2 si se implementa una lectura que se comprenda y que se realice en grandes cantidades en pro de la mejora de la comprensión lectora y de una mayor adquisición de vocabulario y desarrollo de la ortografía, de la capacidad de redacción y un mejor entendimiento de la gramática. Este es el gran poder de la lectura.



Recuerda. Para que la lectura extensiva resulte eficaz como programa de instrucción, el lector tiene que leer un gran número de textos que le sean interesantes, que estén en el nivel adecuado de dificultad y en una situación en que el *filtro afectivo* (*affective filter*) se mantenga bajo.

Las diez características que proponen Day y Bamford (1998) sobre lo que implica un programa de lectura extensiva, se agrupan en las siguientes cuatro categorías básicas. La Tabla 8.1 muestra lo que implica cada categoría:

TABLA 8.1 Las cuatro categorías en los programas de lectura extensiva.

<i>Propósito</i>	<i>Cómo leer</i>	<i>Material</i>	<i>Papel del profesor</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Placer. • Disfrute. • Información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Por contenido. • Abundantemente. • A ritmo propio. • Por interés. • A nivel adecuado. • Sin abusar del diccionario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoseleccionado. • Interesante. • Variado lingüística y temáticamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía para el lector. • Modelo de lectura.

(Adaptado de Rodrigo *et al.* 2007).

Así, el proceso de adquisición de una lengua se optimiza cuando se dispone de suficiente *input* comprensible y se procura un entorno instruccional de mínimo estrés, todo lo cual hace posible la lectura extensiva. Pero estas condiciones se deben conjugar con el disfrute personal del aprendiente que le permitirá estar motivado y querer leer. Es importante, en consecuencia, que el alumno pueda seleccionar el material de lectura que le interese. De ahí que la lectura extensiva promueva el uso de textos de autoselección, lo que aumentará la probabilidad de que este se implique más personalmente en la lectura y que la emprenda con mejor disposición fuera de la clase. Además, la lectura debe realizarse “en grandes cantidades”, es decir, leer abundantemente. También se tendrá en cuenta que la lectura será personal, individual, en silencio y a ritmo propio, pues no se compite con los compañeros.

Por otro lado, el material de lectura, muy posiblemente así convertido en más interesante y relevante para el lector, puede ser auténtico o simplificado, pero siempre se debe corresponder con el nivel lingüístico del lector e idealmente debe contar con variedad de temas y géneros. Si la lectura seleccionada resulta que no es del agrado del lector (es aburrida, demasiado fácil o difícil), este debe poder devolverla y escoger otra. Es evidente que, en este contexto, el papel del profesor no es el tradicional, pues ahora este debe ser guía para el lector en una tarea que busca hacer de la lectura una destreza que se pueda finalmente llegar a dominar.

2 Consideraciones para implementar un programa de lectura extensiva

La implementación exitosa de un programa de lectura extensiva requiere, por tanto, compromiso por parte de los tres componentes implicados en su puesta en marcha: los profesores, los lectores y la institución que lo cobija. Cada uno tiene unas obligaciones que se resaltan en el siguiente apartado.

2.1 El papel del profesor

Aunque es el lector el que hará que el programa dé los resultados esperados o no, es el profesor el que tendrá que crear las condiciones que conduzcan a una instrucción satisfactoria. En efecto, gran parte del éxito de los programas de lectura extensiva recae en el profesor. Su papel será crucial para promover la lectura y animar a los alumnos a leer. Ver la Tabla 8.2.

Para convencer y animar a los alumnos a emprender la lectura, una tarea que a primera vista bien podría encontrar resistencia, el profesor debe estar convencido de la utilidad de esta destreza, es decir, debe compartir la noción del *poder de la lectura*. Al inicio del programa, el profesor debe informar de los beneficios de la lectura y de las expectativas del curso (cómo deben leer, cuánto deben leer, qué pautas de lectura deben seguir y cómo se les va a evaluar). En la Tabla 8.3, se desarrolla, a modo de ejemplo, una guía de cómo informar al alumno de lo que es un programa de lectura extensiva y de lo que se espera de ellos.

Aparte de esta información que se le facilita al lector el primer día de clase, el profesor también debe conocer los gustos y preferencias de sus alumnos, así como su actitud hacia la lectura (el capítulo 11 desarrolla este punto en detalle y ofrece un cuestionario de actitud hacia la lectura).

TABLA 8.2 El papel del profesor en los programas de lectura extensiva.

<i>Obligaciones del profesor</i>	
¿Qué hacer?	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la lectura y animar a leer. • Orientar a los estudiantes: • Explicar los beneficios de la LE. • Explicar cómo seleccionar un libro. • Explicar cómo leer y mostrar estrategias. • Explicar cuándo usar el diccionario. • Tomar decisiones curriculares: • Determinar modalidad de programa de LE. • Explicar las expectativas del curso. • Explicar cómo se va a evaluar. • Formar una biblioteca bien equipada: • con variedad de temas • con variedad de niveles • Proveer enlaces de material <i>en línea</i>.
¿Cómo hacerlo?	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el interés y nivel de los lectores. • Indagar la actitud hacia la lectura entre los alumnos. • Estar familiarizado con la biblioteca y el material de lectura.

TABLA 8.3 Hoja de información sobre el programa de lectura extensiva.

Programa de lectura extensiva: preguntas y respuestas

Estimado estudiante:

En este documento encontrarás algunas preguntas que quizás puedas hacerte sobre lo que implica participar en un programa de lectura extensiva y las respuestas que puedo darte. Por favor, léelas y pregunta si tienes alguna duda.

1 ¿Qué es un programa de lectura extensiva? Participar en un programa de lectura extensiva implica leer abundantemente sobre un tema que te interese, con el propósito de disfrutar la lectura y comprenderla. Es lo que haces, por ejemplo, cuando lees una novela en tu tiempo libre.

2 ¿Por qué la lectura extensiva puede ayudarte?

La investigación ha demostrado que si se lee asiduamente en una segunda lengua, mejora la destreza lectora. También es muy posible que mejore tu gramática, ortografía, vocabulario y estilo de escritura. Pero recuerda: la lectura debe comprenderse y disfrutarse. Para eso, debes centrarte en el contenido, en la historia y asegurarte de que eres capaz de entender la lectura.

3 ¿Qué tienes que hacer?

- Elegir un libro que te interese y que esté a tu nivel de lectura.
- Leer un poco cada día: establecer una meta (p. ej., 15 a 20 minutos).
- Terminar el libro en el tiempo propuesto.
- Escribir tu opinión sobre el libro y llevar un registro de lecturas.

4 ¿Qué debes considerar cuando hagas la lectura extensiva?

- **La cantidad de lectura:** ¡la cantidad es importante! Cuanto más leas, más mejorarás.
- **Nivel de dificultad:** es importante leer textos del nivel apropiado. Debes poder leer y entender sin depender de un diccionario. Si nunca antes has leído un libro, empieza con algo fácil.
- **¿Qué puedes leer?:** tienes la libertad de elegir cualquier libro. Si te es difícil o aburrido leer el que has seleccionado, deja de leerlo y busca otro que sea más afín a tu nivel o interés.
- **¿Cómo leer?:** lee para disfrutar y seguir la historia. Sigue las pautas de lectura extensiva que tienes.

5 ¿Qué debes leer y cómo seleccionar los libros?

- Debes empezar con algo fácil. Una buena opción son las lecturas graduadas, es decir, novelas que se escriben para lectores como tú, que están aprendiendo español. Podrás incrementar el nivel conforme progreses.
- El profesor te ayudará a seleccionar tu primer libro según tus preferencias y tu nivel.

6 ¿Cómo te vas a beneficiar de practicar la lectura extensiva?

- Si sigues estas instrucciones, ya verás cómo mejora pronto tu español. Te sentirás más seguro de tus habilidades en español y disfrutarás la lectura.

Recuerda: cuanto más leas, mejor.

Leer debe ser una experiencia agradable y no frustrante.

El otro punto que debe explicar el profesor se relaciona con las estrategias que debe seguir el lector para leer con éxito en una modalidad extensiva. La Tabla 8.4 presenta algunos consejos y pautas que el profesor debe presentar y explicar.

Es importante que los alumnos sepan que la selección del material de lectura debe procurar títulos que se correspondan con su nivel lingüístico. Esto evitará la frustración de no entender y la urgencia de traducir o de echar mano al diccionario.

TABLA 8.4 Pautas para realizar la lectura extensiva.

Proyecto de lectura extensiva. Pautas para la lectura extensiva.

- Lee por la misma razón que lees novelas en tu propia lengua (L1): para disfrutar.
- Lee por contenido, para saber qué pasa en la historia. Al inicio, es suficiente entender las ideas generales.
- Si al principio te encuentras un poco perdido, no te desanimes y continúa leyendo.
- Lee en silencio y lo más fluidamente que puedas.
- No pares el proceso de lectura. Evita usar el diccionario mientras lees. Subraya las palabras que no entiendes y sigue leyendo. Si al finalizar la lectura aún no entiendes las palabras desconocidas, puedes buscarlas en el diccionario si lo deseas.
- Utiliza el contexto y tu conocimiento del mundo para descubrir el significado de las palabras desconocidas.
- Permite la vaguedad de entendimiento. No pretendas entender cada palabra.
- Antes de continuar al siguiente capítulo, asegúrate de que entiendes la idea general de lo que has leído hasta ese momento.
- Puedes cambiar de libro:
 - si después de la segunda lectura aún no comprendes, o si no puedes entender la idea general del texto sin el uso del diccionario. De ser así, busca otro de nivel inferior.
 - si comprendes el libro, pero ya no te interesa, escoge otro que sea de tu interés.
- Desarrolla un hábito de lectura. Lee diariamente.
- ¡DISFRUTA LA LECTURA!

(Adaptado de Rodrigo 2003).

Day y Bamford (1998) aclaran que no es el profesor el que establece el nivel de lengua que se lee, sino el aprendiente. Para que el alumno pueda determinar si un libro corresponde a su nivel lector, basta con que lea una página: si es capaz de entender sin tener que usar el diccionario, la lectura es la adecuada.



Recuerda. Para practicar la lectura extensiva, los expertos aconsejan no más de cinco palabras desconocidas por página.

En cuanto al proceso de *autoselección* del “primer libro”, hay que guiar al alumno para que al inicio escoja uno de un nivel inferior a su nivel de competencia (el ya indicado *i-1*), con lo que se reforzará la parte afectiva y emocional (ver capítulo 11).

Respecto a las *expectativas de lectura*, estas sí dependen del profesor, que es quien determina el ritmo del curso. La cantidad de lectura se puede medir manteniendo un registro del *tiempo de lectura* o de la *cantidad de páginas* que lee. Cualquiera de estos parámetros es válido, aunque hacen hincapié en aspectos relativamente diferentes. En realidad, la cantidad de lectura dependerá del nivel del alumno, de su competencia lectora y de la experiencia y tiempo que lleve practicando la lectura por lo que el profesor debe considerar estos aspectos al diseñar el programa de lectura extensiva. En cualquier caso, se aconseja empezar con periodos cortos, los que se irán incrementando gradualmente de manera de que el lector pueda ir acostumbrándose a leer en otra lengua. Un lector principiante, que no lee con

fluidez ni ha desarrollado un hábito de lectura, se cansará y perderá la concentración e interés antes que sus compañeros más experimentados en la tarea de leer. Así, para el caso de lectores adultos poco alfabetizados y sin hábito de lectura, se ha sugerido que ellos mismos pongan sus primeras metas y que vayan incrementando el tiempo de lectura conforme vayan adquiriendo competencia (Rodrigo *et al.* 2007). Para el alumno promedio de L2 sin experiencia lectora, se puede empezar con 15 minutos e introducir incrementos paulatinos hasta llegar a la hora de lectura al día (McQuillan 2016). En un principio, esta lectura se puede hacer en el aula y, a medida que los nuevos lectores van adquiriendo más confianza en su destreza, pueden continuarla en casa y por periodos más prolongados.

Actividad 1. ¿Qué otros factores considerarías importantes para seleccionar el material de lectura para tus estudiantes? ¿Crees que la identificación del lector con el personaje principal es importante?

En el caso de los lectores iniciales – sin costumbre ni hábito de lectura – es recomendable dedicar los primeros minutos de cada clase a la lectura individual e independiente (10 y 15 minutos) que se realiza en el aula. Esta actividad no debe verse como una pérdida de tiempo ya que le da la oportunidad al alumno de comprobar, con la asistencia inmediata del profesor, que tiene la capacidad para leer y que lo puede hacer incluso sin el uso del diccionario. Rodrigo (2013a) documentó la percepción de un grupo de estudiantes sobre la práctica de la lectura individual en clase y obtuvo una valoración muy positiva, pues los aprendices apreciaban la oportunidad de disponer de tiempo “real” en clase dedicado exclusivamente a la lectura y que, según reportaron, los hizo emprender la lectura sin posponerla y sorprenderse a la vez de que fueran capaces de leer en una lengua extranjera. Además, al disfrutarla, también se sintieron motivados a leer más.

Otro aspecto esencial en la implementación de un programa de lectura extensiva es cómo se va a *evaluar la lectura*. Aquí surge una gran polémica por el hecho de que uno de los fundamentos de un programa de lectura extensiva es que el lector no está obligado a terminar un libro si siente que sobrepasa este su nivel (demasiado fácil o difícil) o si deja de interesarle. El otro problema es que, en un contexto de lectura extensiva, la lectura se convierte en el fin en sí misma, por lo que el lector no tiene que dar cuenta de lo leído. Los informes detallados del libro leído o las preguntas de comprensión convierten a la lectura en una tarea más típicamente de clase, lo que puede atentar contra el disfrute personal que busca promover esta modalidad de lectura. Por otro lado, para los aprendices a quienes no les gusta leer, tener que mostrar lo que han leído los compromete a empezar la lectura (siempre el comienzo es lo que más cuesta). Y, por cierto, siempre habrá algún estudiante que, si no ve recompensa en lo que hace (por una nota), no lo hará (Ferguson y Rodrigo 2017). Pero este es un dilema que cada profesor debe resolver según sus necesidades y contexto de enseñanza particular.

TABLA 8.5 Actividad de lectura extensiva. Presentación de un libro.

<i>TÍTULO. CONGRESO EN GRANADA de Lourdes Miquel y Neus</i>	
Tipo de libro:	<i>Intriga, misterio y policíaco</i>
Personaje principal:	<i>Pepe Rey, detective</i>
Lugar donde transcurre la historia:	<i>Granada, España</i>
Argumento del libro:	<i>Pepe está de vacaciones en Granada y ocurre un asesinato durante un Congreso. Le piden que lo investigue.</i>
Tu opinión y recomendación:	<i>Me ha gustado mucho, es interesante y fácil de leer. Lo recomiendo.</i>

En este sentido, una forma más natural de evaluar la lectura es a través de breves presentaciones en las que el lector da su visión del libro aportando información muy general de la lectura, por ejemplo, en actividades tales como mantener breves notas sobre su opinión del libro o hechos claves que servirán de guía para otros compañeros. Se puede incluso grabar un vídeo y convertirlos en “booktubers” (ver el capítulo 11). La Tabla 8.5 ofrece un ejemplo de hoja de evaluación que no requiere de comprensión en detalle y que da libertad al lector de expresar su punto de vista. Este tipo de actividad es ideal para que los alumnos hagan breves presentaciones ante la clase de los libros que han leído.



Recuerda. Se aconseja que la evaluación que se haga sobre la lectura en un programa de lectura extensiva se base en el esfuerzo de haber leído, la cantidad de lectura realizada o el tiempo empleado, nunca en el nivel de comprensión de lo leído.

Una manera de evaluar cuánto ha leído el alumno, sin que suponga una amenaza para el lector ni para la filosofía de los programas de lectura extensiva, es a través de una hoja de registro de lectura, como la que se ilustra en la Tabla 8.6. Esta, además de reflejar la cantidad de lectura realizada, provee información interesante para el profesor sobre la adecuación de los libros con relación a los intereses, disfrute, nivel de dificultad, opinión de los lectores y percepción de comprensión alcanzada. El lector debe utilizar la clave dada para responder a cada opción. La última columna es una calificación general que cataloga el libro en su conjunto.

En el aula también ha sido efectiva la *evaluación negociada*, que proponen Dupuy, Tse y Cook (1996). En esta, el profesor y alumno determinan de mutuo acuerdo en qué consistirá la evaluación.

Otra forma de evaluar es simplemente registrando la *cantidad de lectura* que ha realizado el alumno durante el curso (número de páginas o libros leídos) o

En fin, las posibilidades de evaluación son múltiples y dependerán del nivel de los alumnos, la preferencia del profesor y el tipo de actividades que se hayan practicado. Cualquiera de estas posibilidades de evaluación será adecuada en el entorno de un programa de lectura extensiva si no incurre en información detallada con el propósito de determinar el nivel de comprensión de lo leído.

Actividad 2. ¿Qué opinas de la relación entre páginas leídas y la nota de la Tabla 8.7? ¿Es adecuada? ¿Qué otra forma de evaluar propondrías?

Para estimar una cantidad razonable de lectura que se pueda esperar de los alumnos en el tiempo que dure el programa, y poder estimar una meta razonable de lectura (p. ej., cuántos libros podrán leer los alumnos por semana), el anexo 8.1 presenta un fórmula fácil de aplicar. En programas pequeños, el profesor puede adecuar al máximo la lectura a las necesidades del lector.

Se debe tener en cuenta que, sea cual sea el tipo de programa que implementemos, la lectura asignada debe ser lo suficientemente larga como para evitar que los alumnos se enfraquen en una lectura intensiva.

Actividad 3. Imagina que vas a dar un curso con 14 semanas de clase. Tus alumnos leen a un promedio de 175 palabras por minuto y los libros de tu biblioteca tienen un promedio de 40 páginas. Estima cuántos libros al semestre es razonable que lean tus alumnos.

Para ver otros ejemplos de cómo evaluar la lectura extensiva puedes consultar el capítulo 10.



Recuerda. El papel del profesor es informar al alumno de que la lectura es uno de los métodos de instrucción más eficaces para aprender una L2, promover esta destreza y ayudar al alumno a tener una experiencia positiva.

2.2 El papel del lector

El lector es el elemento central de los programas de lectura extensiva y queda claro que, para que tenga éxito en la tarea lectora que se apresta a emprender, tiene que seguir las indicaciones del profesor y estar motivado a leer (ver capítulo 11). La Tabla 8.8 presenta las obligaciones del lector en este programa, pero no se discuten con más detalles aquí porque se ha hecho en la sección anterior, al presentar las decisiones del profesor.

TABLA 8.8 El papel del lector en los programas de lectura extensiva.

<i>Obligaciones del lector</i>	
¿Qué hacer?	<ul style="list-style-type: none"> • Leer abundantemente. • Comprender. • Disfrutar.
¿Cómo leer?	<ul style="list-style-type: none"> • Autoseleccionar el material. • Centrarse en el contenido. • Leer independientemente y en silencio. • Leer a ritmo propio.
¿Qué leer?	<ul style="list-style-type: none"> • Material que esté a nivel lingüístico apropiado. • Material que sea de interés personal. • Material que sea variado. • Solo lo que se quiera leer.

TABLA 8.9 El papel de la institución en los programas de lectura extensiva.

<i>Obligaciones de la institución</i>	
Decisiones curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyar al profesor. • Proveer fondos para comprar libros. • Facilitar un lugar para tener la biblioteca. • Hacer accesible el material de lectura.

2.3 El papel de la institución y el contexto educativo

En la toma de decisiones curriculares, profesor e institución deben trabajar en conjunto. Como se presenta en la Tabla 8.9, el papel de la institución es apoyar al docente en las decisiones didácticas que considere más apropiadas y proveer fondos para adquirir el material de lectura. También debe encargarse de buscar un lugar físico donde ubicar la biblioteca y asegurarse de que haya apoyo logístico para un ágil funcionamiento del préstamo de libros. Las bibliotecas virtuales son también otra buena opción de material de lectura.

2.3.1 La biblioteca

Para promover el desarrollo de la lengua a través de la lectura hay que estimular al lector con abundante material accesible, interesante y comprensible. La investigación ha probado que aquellos aprendices que gozan de fácil acceso a libros, bien a través de bibliotecas o de libros que haya en casa, leen más (Krashen 2004b; Krashen, Lee y McQuillan 2010; Rodrigo y Villanueva 2014).

Por lo tanto, un programa de lectura extensiva reduce sus probabilidades razonables de éxito sin una adecuada biblioteca de fácil acceso al material de lectura. Es esencial que la biblioteca esté bien equipada y contenga un número suficiente de libros que le permita al alumno seleccionar una lectura con arreglo a su nivel de lengua e intereses. Para que la biblioteca se adapte a las necesidades de su público,

lo primero será conocer el interés y nivel de los lectores y determinar con cuántos libros se puede empezar.

Evidentemente, el tamaño de la biblioteca también es importante, pues va a depender del volumen del programa y del presupuesto que se tenga. Como norma, hay que empezar con poco e ir incrementando cada año el número de volúmenes. Como se ve, las consideraciones son variadas, pero la pregunta clave es determinar cuántos libros son necesarios para comenzar un programa de lectura extensiva. Day y Bamford (1998) consideran que debe haber un mínimo de un libro de nivel apropiado por estudiante, pero que lo ideal es disponer de cuatro o cinco títulos por alumno para que estos puedan escoger el material según sus gustos e intereses. El alumno debe conocer el material del que dispone.

La biblioteca se debe organizar por niveles de lengua (lo que se puede hacer a través de una codificación por color) y, dentro de cada nivel, por títulos, ordenados, claro está, alfabéticamente. Una tercera catalogación de títulos por temas podría parecer una tentadora opción, pero, en la práctica, puede complicar mucho la logística. Se aconseja proveer a los alumnos de forma electrónica la lista de todos los libros contenidos en la biblioteca. Esta lista indicará título, autor, nivel, editorial y tema de cada libro. De esta forma el alumno puede consultar de forma rápida qué tipos de lecturas hay disponible en su nivel lector.

Cuando sea posible, es buena idea exponer los libros de manera atractiva, con las cubiertas y títulos fácilmente visibles. Por último, no hay que olvidar que una buena biblioteca es el punto de partida para ayudar a los alumnos a desarrollar un hábito de lectura que, con el tiempo, formará lectores independientes (ver capítulo 11).

3 Maneras de implementar la lectura extensiva

La lectura extensiva se puede implementar en los programas de español en tres modalidades: como complemento al currículo del curso, como programa único *per se* y como actividad extracurricular (ver Figura 8.1), que se describen a continuación.



FIGURA 8.1 Modelos de implementación de la lectura extensiva.

3.1 Programa de lectura extensiva como complemento al diseño curricular del curso

En esta opción, la lectura extensiva se realiza como una actividad complementaria al currículo establecido y tiene dos formas de implementación.

- 1 En una, los alumnos leen unos cuantos libros al semestre (3 o 4) siguiendo las pautas de los programas de lectura extensiva: autoselección del material, lectura individual y por placer. Aquí la lectura extensiva es un componente más y se le da un determinado peso en la nota del curso (entre un 5% y 10% dependiendo de la cantidad de lectura asignada). Si la institución no tiene presupuesto para formar una amplia biblioteca, se puede crear una *biblioteca de aula* con libros suficientes para que los usen de forma alternativa todos los alumnos. Este sistema, examinado por Liburd y Rodrigo (2012), funciona muy bien en programas pequeños donde cada cuatro semanas la biblioteca queda disponible para su uso por parte de un nuevo grupo (o clase o curso) de estudiantes de acuerdo a un sistema de rotación de usuarios. Si la meta es leer un libro graduado por semana, al menos se da así la oportunidad de que un grupo de alumnos lea cuatro libros en ese periodo de tiempo.
- 2 Si la biblioteca de aula tampoco es factible, aún existe la posibilidad de implementar la lectura extensiva, como segunda opción, si el profesor selecciona una novela o lectura graduada y determina la cantidad de lectura para cada día y el tiempo que se le dedicará en clase para trabajarla. En esta opción, todos los alumnos leerán una misma obra a la vez que se trabajará en clase, pero que se leerá de forma individual en casa. La práctica de la lectura extensiva de esta forma es factible y ha dado muy buenos resultados. En el capítulo 9 se muestran ejemplos de cómo trabajar con novelas. Las actividades de evaluación, como ya se ha dicho, deben siempre concentrarse en una comprensión general.



Recuerda. La selección del texto por parte del profesor debe contemplar los intereses y nivel de sus estudiantes, pero al profesor también debe gustarle el texto.

3.2 Programa de lectura extensiva como curso independiente

Este tipo de programa se practica en el contexto del inglés como L2, pero apenas se implementa en español LE/L2. En este caso, disponer de una buena biblioteca dotada de diversidad de material es imprescindible, pues el único objetivo del curso es leer y trabajar las lecturas. Sus componentes son los que se describen en el apartado 4.

3.3 Programa de lectura extensiva como actividad extracurricular

Como última posible modalidad de programa de lectura extensiva se puede organizar una biblioteca para aquel estudiante que, por propia iniciativa, desee practicar la lectura de forma extracurricular. Esta opción también necesita de una biblioteca institucional o de enlaces que lleven al alumno a páginas web de material de lectura (en el capítulo 12 se encuentran interesantes recursos de Internet para la práctica de la lectura extensiva en esta modalidad).

4 Componentes de un programa de lectura extensiva

Cuando se integra la lectura extensiva a un programa curricular existen varias formas de implementación: *lectura independiente y silenciosa*, *lectura compartida* y *lectura enfocada*. La diferencia entre ellas reside en cómo se realiza la lectura. Para compartir la experiencia lectora se practican los *círculos literarios* (*literary circles*).

4.1 Lectura independiente y silenciosa en clase

Cuando la lectura independiente se realiza en el contexto escolar, se denomina lectura independiente y silenciosa (*Sustained silent reading*) e implica dedicar un tiempo de la clase a diario (de 10 a 20 minutos) a la lectura recreacional e independiente. Cada estudiante selecciona el material que le interesa y lee a su propio ritmo sin tener que dar cuenta de lo que ha leído (Krashen 2003). La ventaja de la lectura independiente y silenciosa en clase es que asegura que el aprendiz va a tener tiempo para experimentar la lectura como oportunidad para desarrollar el gusto por la misma. La finalidad última de esta actividad es fomentar el hábito de lectura y promover así una actitud positiva creando un espacio y tiempo diario en el currículo exclusivamente para leer y para que los lectores lean lo que les gusta e interesa. Por razones un tanto evidentes, no se recomienda la lectura independiente en clase con estudiantes avanzados, que ya han creado un hábito de lectura. Sin embargo, esta modalidad de lectura es una herramienta muy valiosa con estudiantes iniciales y sin contacto previo con la lectura extensiva.

Como la lectura independiente en clase no implica ningún tipo de responsabilidad por parte del alumno – pues no hay informes o pruebas de comprensión – se podría pensar que el alumno no va a tomársela en serio y que no va a leer. Sin embargo, la investigación ha constatado que el 90% de los estudiantes en realidad leen durante ese tiempo (Von Sprecken y Krashen 1998; Cohen 1999). En español LE/L2, Rodrigo (2013a) confirmó que los 15 minutos que los estudiantes invirtieron en leer de manera independiente en clase durante 14 semanas del semestre (un total de tres horas y media de lectura) arrojaron datos muy alentadores. En primer lugar, los lectores no consideraron que la lectura en clase fuera una pérdida de tiempo, sino que la disfrutaron (91%). Por unanimidad (100%), mencionaron que habían aprendido vocabulario a través de la lectura, el 91% resaltó que su destreza lectora

había mejorado y el 82%, que les gustaba más leer como resultado de la experiencia. Aunque la lectura individual y silenciosa solo se llevó a cabo en una clase, los datos son muy positivos y sin duda merece la pena implementar este tipo de lectura y actividad de forma asidua y sistemática.



Recuerda. Hasta que el alumno tenga la oportunidad de apreciar el valor de la lectura y darse cuenta de que puede leer, comprender y disfrutar la lectura en L2, es aconsejable dedicar tiempo a la lectura independiente en la clase.

4.2 Lectura compartida

A veces es buena idea acompañar la lectura extensiva con actividades que la hagan más interesante y comprensible. Una buena opción, que ha probado fomentar el gusto por la lectura (Smith 1997) es leer extractos de un texto en voz alta y discutir sus puntos relevantes (Krashen 2015). Este tipo de lectura, que se denomina lectura compartida, es la que realiza el profesor frente a los alumnos.

Debe notarse que la lectura compartida es la base del desarrollo de la literacidad en la lengua materna en los niños y, en consecuencia, una de las actividades más importantes para el éxito de la lectura (Neuman, Copple y Bredekamp 2000, Gutiérrez-Fresneda 2017). La investigación ha mostrado que leerles cuentos a los niños es beneficioso en varios aspectos. Por un lado, el niño disfruta y se entusiasma con la lectura. Por otro, aumenta su comprensión lectora, el vocabulario y la gramática. Se ha visto, además, una mejora en el procesamiento fonológico y ortográfico, lo que permite al niño nativo hablante un acceso más rápido y preciso a las palabras (Gutiérrez-Fresneda 2017). Además, a largo plazo, incentivará también a que se lea más (Wang y Lee 2007; Cho y Choi 2008; Rodrigo y Villanueva 2014). En definitiva, la lectura compartida no solo es el cimiento de la alfabetización en L1, sino que es la actividad más importante para que la lectura se desarrolle más adelante (Neuman, Copple y Bredekamp 2000). Entonces, ¿por qué no implementarlo también en el contexto de L2? A este respecto es importante destacar que la mayoría de las lecturas graduadas para L2 vienen acompañadas de CD.

En el contexto de L2, seguir en silencio la lectura que realiza el profesor (o a través de CDs), ayuda al alumno a establecer de manera natural la correspondencia entre letra y sonido y a adquirir el sentido del ritmo de la L2 (Pegolo 1985). Birch (2015) explica por qué en L2 la lectura compartida es una actividad excelente para mejorar la pronunciación, entonación y vocabulario. Como hemos visto, las investigaciones en el campo de la memoria han constatado que el procesamiento ortográfico está conectado con el procesamiento fonológico, lo que hace más fácil aprender una palabra si se puede pronunciar. Esto ha llevado a algunos investigadores a sugerir que el aprendizaje del vocabulario está relacionado con el bucle, o círculo fonológico (*phonological loop*), donde la imagen fonológica de la palabra se forma antes que el concepto (ver capítulo 5 sobre vocabulario).

La lectura compartida sirve, además, para exponer al lector a un modelo de lengua que por sí mismo no es capaz aún de leer. En ella, el profesor-lector-narrador lee e interacciona con los alumnos y tendrá la oportunidad de explicar aquellas palabras o conceptos que su audiencia no conozca. La lectura compartida entusiasma al lector y lo anima a leer por sí mismo (Lee y Neal 1992). Con adultos de bajo nivel de alfabetización, tanto en L1 como L2, esta modalidad de lectura ha resultado útil y estimulante probando ser una buena herramienta para exponer a los lectores a textos que por ellos mismos no podrían haber leído (Rodrigo *et al.* 2007). Sin embargo, a pesar de sus beneficios, este tipo de lectura apenas se practica en el campo de L2 con adultos.

La clave para que la lectura compartida funcione consiste en saber seleccionar los textos, saber cómo leerlos y qué hacer conforme se está leyendo. A esto se refieren los siguientes apartados.

4.2.1 *Cómo practicar la lectura compartida: selección del material*

Cualquier tipo de lectura (periódicos, revistas, novelas, etc.) es apto para esta actividad con tal de que sea del interés del alumno. Sin embargo, se recomienda usar un texto extenso y leerlo a lo largo de varias sesiones ya que el argumento, tema, personajes, contexto, etc. contribuyen a mantener el interés del lector y porque permite practicar estrategias de lectura, tales como anticipar lo que se va a leer, hacer hipótesis, inferir, etc. Asimismo, hace al lector valorar el esfuerzo de haber terminado con éxito la lectura de un libro que ha tomado semanas, lo que siempre produce en el lector un potenciador sentimiento de logro y placer.

Rodrigo *et al.* (2007) presentan una serie de criterios que se han aplicado con éxito con adultos de bajo nivel de alfabetización. Estos criterios se pueden aplicar con lectores iniciales en el contexto de L2.

- 1 *Tema.* Aunque es difícil encontrar un libro que agrade a todos los miembros de un determinado grupo, en líneas generales, las historias de personajes y situaciones con las que el lector pueda identificarse funcionan bien. Pero la selección del texto no debe atender exclusivamente a los intereses de la clase, sino también del profesor (será difícil leer con pasión algo que no nos interese). Si se trata de una novela, lo ideal es que los lectores se identifiquen con los personajes, situaciones, etc., para que se sientan motivados. En niveles iniciales hay que evitar textos con abundantes referencias culturales que puedan ser desconocidas para el lector.
- 2 *La complejidad lingüística del libro.* Los libros seleccionados deben tener un argumento simple, lineal y fácil de seguir. El léxico y la sintaxis deben ser los del nivel de dominio del lector de manera de que este disfrute de la historia. Sin embargo, no es tan relevante que el texto tenga algunas estructuras y vocabulario que estén por sobre el nivel de los alumnos, ya que el profesor podrá parar de leer, clarificar e interaccionar con los alumnos mostrándoles cómo deducir el significado. También es posible adaptar la lectura conforme se lee.

- 3 *Cómo está contada la historia.* En caso de ser una novela, deberá evitarse libros que tengan un ritmo lento, con demasiados detalles o descripciones, porque puede causar desinterés y aburrimiento. Es deseable que las acciones se sucedan ágilmente. También hay que prestar atención a la cantidad de referencias culturales que pueda tener la lectura.

4.2.2 *La lectura compartida: cómo leer*

Para que la lectura compartida sea efectiva, el profesor debe estar familiarizado con el libro y tener una idea de qué momentos de la historia puede implicar mayor dificultad. Es decir, en cierta forma se pueden planificar los momentos en que se va a detener la lectura e interactuar con los alumnos, con flexibilidad para explicar cuestiones lingüísticas o culturales y según lo requieran las necesidades del grupo. Las siguientes consideraciones han resultado ser útiles para esta práctica. Estos son los pasos que se sugieren en la implementación de la lectura compartida en la clase de L2:

- 1 En primer lugar, debe considerarse el tiempo que los alumnos son capaces de mantener la atención. Normalmente, 10 a 15 minutos es un tiempo suficiente para que se “enganchen” a la historia sin cansarse.
- 2 Antes de cada sesión, el profesor debe facilitar la activación de los esquemas cognitivos necesarios, lo que se logra presentando la información cultural relevante de la lectura que vaya a cubrir ese día y el vocabulario clave para la comprensión. También se debe recapitular lo leído en los días posteriores.
- 3 Una vez concluido el tiempo asignado a la lectura, profesor y alumnos discutirán lo leído. Si durante el tiempo de lectura surge alguna dificultad, el profesor debe interrumpir la lectura y disipar la duda.
- 4 Es importante que la lectura se realice de forma expresiva y sea capaz de generar interés. Una lectura compartida, con tono aburrido y desganada producirá un efecto contrario al deseado.

Por último, es importante mencionar dos modalidades de práctica de la lectura compartida en el aula:

- 1 El profesor lee y el alumno escucha. Sería similar a una actividad de audición, pero con la ventaja de que el profesor puede interactuar con la audiencia en cualquier momento que lo considere oportuno. Los alumnos también pueden interrumpir y preguntar. En los niveles más bajos, se puede ayudar a comprender la historia utilizando ilustraciones como apoyo visual. En lo lingüístico, al alumno se le expone a la modulación y entonación de la L2.
- 2 El profesor lee y el alumno escucha y lee a la vez. El alumno tiene el texto que está leyendo el profesor (tiene su propia copia o el profesor lo proyecta en la pantalla) y lo sigue en silencio. En esta modalidad, las características físicas del libro son importantes. Para los lectores iniciales se recomienda un tamaño de la

letra relativamente grande, con interlineado separado, sin mucha densidad y un texto no demasiado largo. De esta forma, el alumno también practica la relación y reconocimiento entre letra y sonido.

De ninguna manera se debe confundir la lectura compartida que hace el profesor ante los alumnos con la lectura oral o en voz alta que hace el alumno en clase con el objetivo de practicar la pronunciación, la entonación y la conexión entre grafía y sonido (Gibson 2008). Simplemente, cuando un alumno lee oralmente frente a la clase, no está practicando la comprensión lectora. La lectura compartida no se practica en el contexto de L2, pero habría que ponerla en marcha. Se anima, entonces, al lector de este libro a que la practique.

4.3 Lectura enfocada

El concepto de lectura enfocada (*narrow reading*-Krashen 1982, 1985) se refiere a la lectura de varios textos sobre un mismo tema o a la lectura de varias obras de un mismo autor.

La lectura enfocada se fundamenta en el beneficio que obtiene el lector al leer sobre un tema que ya conoce, por la familiaridad que tiene con el estilo de escritura del autor y por la repetición natural del léxico, estructuras, personajes y contexto que surge de la lectura repetida sobre un mismo tema, favoreciéndose así la capacidad de comprender. Los buenos lectores practican con frecuencia la lectura enfocada (Lamme 1976; Krashen 2004b) y ejemplos de tal afirmación se encuentran en los numerosos estudios realizados por Cho y Krashen (1994, 1995, 2002, 2015), en los que los lectores llegan a desarrollar el dominio de una lengua simplemente leyendo series de libros.

Se han señalado (Krashen 2004b; Han y D'Ángelo 2009) varias razones por las cuales la lectura enfocada facilita la comprensión y, de ahí, la adquisición de la lengua. Estas son las que siguen:

- 1 El mismo tema aparece en varios textos y con diferentes perspectivas creando familiaridad con el tema (cada autor tiene un estilo, discurso específico y expresiones propias).
- 2 El vocabulario y estructuras son recurrentes en la discusión de un tema específico.
- 3 El lector que lee sobre un mismo tema o que lee libros de una misma serie acumula conocimiento contextual que crece con cada lectura. Así, cuanto más lea, más conocerá y, por lo tanto, más rápida y fluidamente se llegará a la comprensión de cada nueva lectura.
- 4 Este tipo de lectura es motivadora por ser del interés del lector y potencialmente comprensible.
- 5 El lector finalmente expandirá sus intereses a la vez que ampliará su exposición a la lengua hacia contextos gradualmente más significativos tanto en contenido como en forma.

Krashen (2004b) presenta una serie de consejos para aquellos que quieran implementar la lectura enfocada:

- 1 Bajar los estándares de lectura. Leer material que sea genuinamente interesante, divertido y fácil. Se recomienda la lectura de comics, revistas, historias de detectives, romance, etc. Este tipo de lectura no persigue el propósito de instruir, sino de permitirle al lector sentirse cómodo al leer. Con el tiempo y la práctica, el lector estará bastante más preparado para enfrentarse a textos más complejos y desafiantes.
- 2 Expandir la lectura (tema y nivel) gradual y naturalmente. Nunca forzar. No importa que la lectura no sea ejemplo de la cultura de L2 o que no sea desafiante intelectualmente. El objetivo es que “enganche” al lector y que lo motive a leer.
- 3 Elegir siempre el libro adecuado. Si la lectura seleccionada es difícil o no es interesante, se debe escoger otro libro. La finalidad es que el lector olvide que está leyendo en la L2.
- 4 Aprovechar el tiempo “libre” para leer.

Las series o colecciones de lecturas graduadas son un ejemplo estupendo de lectura enfocada. Los siguientes ejemplos son series de amplia aceptación por los alumnos: series de ficción (*Pepe Rey*, *Lola Lago*, *detective*; *Pepa Villa*, *taxista*; *El Mediterráneo*; *Hotel Veramar*, etc.), de no ficción (*Marca España*, *Perfiles Pop*, *Grandes personajes*, *Descubre*; *Un paseo por la historia*, entre otras). El apéndice del capítulo 7 ofrece información al respecto.

4.4 Círculos literarios

Los círculos literarios (*literary circles*) consisten en una puesta en común en pequeños grupos para discutir, aclarar dudas y compartir las reacciones suscitadas por la lectura hecha de forma individual. El propósito de la actividad es compartir impresiones (sin desvelar el final de la historia) y animar a los compañeros a leerlas (MacGillivray, Tse y McQuillan 1995). Smith (1988) apunta a que estos breves informes orales sirven para estimular el interés hacia diferentes textos y para crear un ambiente de club literario. La distribución en grupos se puede hacer según el nivel de lectura del alumno o por interés en los temas. Esta práctica es apreciada por los participantes pues ven como positivo y beneficioso el hecho de que pueden compartir con sus compañeros sus puntos de vista sobre la lectura en un ambiente sin tensión o presión del profesor (Rodrigo y McQuillan 1999).

Actividad 4. De las actividades de lecturas que acabas de leer, ¿cuál consideras más útil? ¿Has usado alguna de ellas? ¿Se te ocurre alguna otra actividad en esta línea?

5 Reivindicar el papel de la lectura extensiva en los programas de lengua

Si los estudios sobre el uso de la lectura extensiva han mostrado resultados positivos en lo cognitivo, afectivo y lingüístico y si los expertos consideran que los programas de lenguas deberían incluirla en su currículo (Day y Bamford 1998; Grabe 2009; Macalister 2014), cabe preguntarse por qué no es práctica común en los programas de español LE/L2. Un ejemplo que pone en evidencia la poca atención que se le brinda a la lectura en el aula se observa en un estudio que realizó Mandell (2002) con 423 estudiantes de español a los que se les pidió que contestaran un cuestionario sobre las actividades que encontraban más beneficiosas en el aula de español. Curiosamente, la lectura no se mencionaba como opción, aunque sea una actividad que los aprendices consideran placentera (McQuillan 1994).

Una posible respuesta a la carencia de programas de lectura extensiva es la dificultad y desafío que implica desarrollar este tipo de programa respetando sus principios y criterios. En concreto se hace referencia a la complejidad que plantean las cuestiones logísticas, administrativas y económicas:

- 1 *Logística.* Siempre surge la pregunta de “dónde se inserta un curso de lectura extensiva en un programa ya configurado”. Por lo general, añadir un nuevo curso que implemente un programa de lectura extensiva *per se* supone quitar otro ya establecido, pues los programas de lengua ya están bastante repletos. Sin embargo, la inserción de la lectura extensiva como un componente más en el currículo de lenguas es factible y fácil de llevarse a cabo. Basta con identificar un par de libros por semestre e incorporarlos al currículo.
- 2 *Tiempo de preparación.* Otra posible razón es que organizar un programa de lectura extensiva supone más preparación para el profesor. Aunque es cierto, en realidad solo exige más trabajo al principio, pues una vez que el programa se ha puesto en marcha, no supone más esfuerzo que el uso de cualquier libro de texto.
- 3 *Desconocimiento.* Como señalan Cho y Krashen (1995), es necesario informar tanto a los administradores como a los educadores del “poder de la lectura” ya que muchas veces no lo conocen o simplemente no creen en ello. Los argumentos para tal tarea serán las ventajas de la lectura extensiva en comparación con las aproximaciones didácticas donde solo se practica la lectura intensiva (Krashen 2003; Macalister 2010a; Jeon y Day 2016).
- 4 *Dificultad de encontrar material relevante.* No siempre es fácil encontrar un texto que interese. Los textos auténticos pueden contener temas interesantes pero difíciles para el lector inexperto. A la inversa, un texto graduado puede ser comprensible pero no interesante (Dupuy y McQuillan 1997) para el lector experto.
- 5 *Presupuesto.* Montar una biblioteca adecuada, bien equipada (con variedad de temas, niveles y géneros) requiere un presupuesto del que no siempre se dispone. Sin embargo, se puede empezar poco a poco y ser originales. Por ejemplo, se pueden utilizar bibliotecas virtuales y enlaces de material gratis (ver capítulo 12)

y bibliotecas de aula que se rotan entre grupos de usuarios. Para los niveles iniciales, resulta productivo animar a que cada centro cree su propia biblioteca (ver capítulo 11) y compartir las historias con otros centros.

- 6 *Necesidad de “enseñar”*. Si el profesor no “enseña”, no se siente necesitado y le puede parecer que está perdiendo el tiempo con la lectura extensiva.



Recuerda. El fin último de la lectura extensiva es despertar el gusto por la lectura y crear hábito lector para desarrollar aprendices autónomos.

6 Consideraciones pedagógicas: implementación de la lectura extensiva

Sobre la base de las experiencias exitosas y según reportan varias fuentes, los siguientes son consejos orientativos para la implementación de la lectura extensiva:

- Decide qué tipo de programa de lectura extensiva se ajusta más a tu realidad y necesidades.
- Asegúrate de que el alumno tiene la posibilidad de seleccionar el material que se ajuste a sus intereses y nivel.
- Informa y “convence” al alumno y a la administración de que la lectura es uno de los métodos de instrucción más eficaces para aprender una L2.
- Anima siempre a tus alumnos a leer.

Discusión y preguntas

- 1 De los componentes que intervienen en la implementación de un programa de lectura extensiva, lector, profesor e institución, ¿cuál consideras el más crucial y por qué?
- 2 ¿Qué opinas de los tres modelos de implementación de la lectura extensiva? ¿Se te ocurre alguna otra manera de practicar la lectura extensiva?
- 3 Si pudieras poner en práctica un programa de lectura extensiva con tus alumnos, ¿lo harías? De ser así, ¿cómo lo desarrollarías? ¿cuáles serían tus pautas y qué libros recomendarías a tus estudiantes?
- 4 ¿Has practicado alguno de los componentes de un programa de lectura extensiva? Si has practicado alguno en clase ¿qué te ha parecido? Si nunca los has practicado, ¿te gustaría hacerlo? ¿Por qué?
- 5 ¿Qué opinas de las razones por las que no se implementan los programas de lectura extensiva en los programas de español? ¿Añadirías alguna otra razón? ¿Crees que la situación es similar en el contexto de otras lenguas extranjeras?

Lecturas de interés

Aquellos interesados en practicar la lectura compartida pueden consultar *The Read-Aloud Handbook* de Jim Trelease (2006), manual que, aunque se centra en su uso con niños, sienta bases pedagógicas que se pueden aplicar a todo tipo de lector. Para una explicación más detallada de lo que implica un programa de lectura extensiva, Day y Bamford (1998) es el libro adecuado. En el enlace www.erfoundation.com se puede encontrar todo tipo de información referente a la lectura extensiva.

Anexo 8.1 Cómo estimar la cantidad de material que se puede leer en el tiempo dedicado a la lectura

Para estimar una cantidad razonable de lectura que puedan realizar los alumnos en el tiempo que dure el programa, y poder estimar una meta razonable de lectura, se debe considerar la velocidad lectora de los alumnos y la extensión del texto. Podemos seguir estas pautas:

- Las lecturas graduadas suelen tener entre 200 y 250 palabras por página
- Los textos auténticos contienen unas 300 palabras por página.
- Se estima que los estudiantes suelen leer a un promedio de unas 80 a 150 ppm (sin experiencia lectora, velocidad lenta), y a 200 a 250 ppm (con experiencia, velocidad deseada). Se aconseja calcular la velocidad lectora de tus alumnos (ver anexo 2.1)

Con esta información se puede calcular fácilmente cuánto tiempo necesitarán para leer el texto completo y podremos calcular la cantidad de libros que, realísticamente, pueden leer en el tiempo asignado a la lectura extensiva. La fórmula es muy simple: se multiplica el número de páginas del libro por el número de palabras por página y se divide por la velocidad lectora:

$$\frac{npI(ppp)}{V} = \text{Tiempo de lectura}$$

npI = Número de páginas del libro

ppp = Número de palabras por página

V = Velocidad lectora

Por ejemplo, si un libro graduado tiene 32 páginas con una media de 225 palabras por página, y el promedio de velocidad lectora de los alumnos es de 175 palabras por minuto, aplicando la fórmula de arriba podemos calcular que los alumnos tardarán una media de 41 minutos en leer el libro:

$$\frac{32 \times 225}{175} = 41 \text{ minutos}$$

Así, si se practicara la lectura independiente durante los primeros 10 minutos de cada clase, el alumno podrá terminar de leer el libro en cuatro días.

9

DISEÑO DE TAREAS Y ACTIVIDADES

Cómo trabajar con un texto

Objetivos del capítulo

Este capítulo explica cómo trabajar un texto y cómo diseñar las actividades más apropiadas para cada momento del proceso lector: antes, durante y después de la lectura. Para ello, se presentan actividades a modo de ejemplo, así como consideraciones a tener en cuenta en el diseño de actividades en un contexto instruccional que implementa la lectura extensiva.

Reflexiona

- 1 ¿Qué tipo de textos sueles trabajar en clase?
- 2 ¿Cómo sueles trabajarlos? ¿Tienes algún modelo de trabajo?
- 3 ¿En qué aspectos del texto pones atención cuando diseñas actividades de lectura? ¿Cómo decides cuáles hacer?
- 4 Analiza un libro de español, ¿cómo se trabajan los textos? ¿Hay actividades para todas las etapas de la lectura?

1 Cómo trabajar con un texto. Modelo de trabajo

Diseñar actividades adecuadas de lectura requiere planificación y preparación que empiezan en el momento en que se ha seleccionado la lectura. Se comienza leyendo el texto con ojo crítico, es decir, con el objetivo de determinar si es adecuado para la clase y de prestar atención a los elementos que podrían interferir en la comprensión. Por lo tanto, el docente se debe fijar en el léxico clave y en los contenidos que puedan prestarse a malinterpretación por desconocimiento del tema o de la cultura por parte de los alumnos. Concluida esta primera revisión, se procede al diseño de actividades, las cuales deberán cubrir las tres etapas de la lectura (*antes*, *sobre* – o *durante* – y *después* de la misma). Las actividades que siguen muestran cómo trabajar las tres etapas, para lo cual se usa el cuento *Los niños estaban solos* de Jorge Bucay.



Recuerda. Al seleccionar una lectura se debe considerar el nivel lingüístico de los alumnos, el interés que pueda generar la lectura, el conocimiento previo que tiene el alumno – de contenido y de forma –, el propósito de la lectura y el tiempo del que se dispone para trabajarla.

1.1 Etapa 1. Antes de la lectura: preparando al lector

Esta primera etapa es esencial, pues su objetivo es *preparar* al estudiante para la lectura, para que lea con éxito y con entusiasmo. En la etapa de prelectura, se introduce el tema y los objetivos de la lectura, se determina qué conocimiento tiene el alumno sobre el tema y se le anima a leer. También es el momento en que se presenta información y vocabulario relevantes o desconocidos que le permitan al estudiante salvar posibles obstáculos durante la lectura. Es, entonces, la etapa en que el profesor presenta los aspectos culturales que podrían resultarle ajenos al lector y el vocabulario u otros aspectos claves para la comprensión del material asignado. Si se trata de una novela, el docente debe informar brevemente sobre el tema, la trama, los personajes, los lugares, etc., o cualquier otro elemento que, a juicio del docente, lleven a una interpretación adecuada del texto. Es evidente que las actividades de prelectura son cruciales para la motivación del estudiante.

1.1.1 Actividades para preparar al lector antes de leer

Las actividades de prelectura buscan activar los conocimientos previos del lector, ayudarle a anticipar y predecir sobre lo que va a leer, facilitar información desconocida y necesaria para la comprensión del texto y, de manera importante, animarle a leer. Más detalles sobre este punto se incluyen en el apartado de las estrategias lectoras y etapas de lectura del capítulo 4.

Activar el conocimiento previo:

- Pedir al alumno que piense sobre lo que sabe del tema del que va a leer.
- Hacer preguntas relacionadas con el tema (p. ej., de respuesta abierta, verdadero o falso, etc.).
- Utilizar contexto visual para activar esquemas cognitivos (ver capítulo 1).

Anticipar y predecir:

- Leer el título y subtítulos.
- Presentar palabras clave.
- Mostrar imágenes relacionadas con la lectura.
- Echar un vistazo al índice, capítulos e ilustraciones (si es un libro).
- Pedir que se aventuren a adivinar el tema de la lectura.

Presentar información o léxico desconocido e importante para la comprensión:

- Explicación de cuestiones culturales o conceptos importantes: de forma oral, escrita o visual. La explicación debe ser concisa y relevante al texto.

- Aclaración de dónde y cuándo tiene lugar la trama (si es una historia).
- Presentación de los personajes (si es una historia).
- Presentación o aclaración de léxico clave:
 - Dar definiciones o explicación
 - Emparejar palabra con imagen
 - Aportar sinónimos/antónimos

Animar a leer:

- Usar textos que sean del interés del alumno.
- Presentarlo de forma apasionada.

Además, queda claro que el profesor debe establecer el propósito de la lectura antes de comenzar a leer.

1.1.2 Practicar la etapa de prelectura

A continuación, se presentan diversas actividades de prelectura para un mismo cuento, *Los niños estaban solos*, de Jorge Bucay, con el fin de ilustrar las diferentes maneras en las que se puede preparar al alumno para la lectura. Lee y analiza las siguientes actividades para descubrir el objetivo de cada una y cómo guiar al alumno para lograrlo. Con tus alumnos solo usarías una de las actividades.

Actividad 1. Vas a leer un cuento que se titula *Los niños estaban solos* de Jorge Bucay. Con el título y la imagen que se presentan, piensa de qué crees que va a tratar el cuento.

Los niños estaban solos



LOS NIÑOS ESTABAN SOLOS

Escribe tus predicciones del texto en el cuadro de abajo. Después de leer, volverás al cuadro para ver si ocurrió lo que pensaste.

Antes de leer (Mi predicción)	Después de leer (Lo que encontré)
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____

Actividad 2. Vas a leer un cuento que se titula *Los niños estaban solos*, de Jorge Bucay. Lee las palabras¹ del cuadro que sigue y mira la foto. Después, con esas tres pistas (título, palabras y foto) di qué crees que va a pasar en la historia.



fuego	cortocircuito	
niñera	bomberos	
hermanito	humo	dormir
incendio	ventana	

LOS NIÑOS ESTABAN SOLOS

Actividad 3. Vas a leer un cuento que se titula *Los niños estaban solos*, de Jorge Bucay. Antes de leer, piensa y contesta a las siguientes preguntas:

- a ¿Qué te sugiere ese título? Piensa y discute en qué situaciones puede estar solo un niño y cuáles pueden ser las consecuencias.
- b ¿Quiénes cuidan de los niños cuando trabajan los padres? ¿Qué responsabilidad tiene esa persona? ¿Qué cosas no debería hacer?
- c ¿Cuándo eras niño, te dejaron alguna vez solo en casa? ¿Pasó algo peligroso?
- d ¿Cuál es el papel de las niñeras? Menciona tres cosas que no deben hacer las niñeras cuando se cuida a niños pequeños.

Actividad 4. Todos sabemos que los efectos de la adrenalina nos dan fuerzas adicionales, casi sobrenaturales. Piensa en algún ejemplo donde tú, bajo una situación extrema, has hecho algo que no hubieras podido hacer en una situación normal. ¿Crees que un niño, bajo una situación extrema, podría realizar cosas que en circunstancias normales no sería capaz de hacer?

Actividad 5. A continuación tienes una serie de eventos. Indica si son posibles (P) o imposibles (IM) que ocurran.

- 1 ___ Que un cortocircuito produzca un incendio.
- 2 ___ Que los adultos sean irresponsables.
- 3 ___ Que los niños actúen como adultos.

Ahora señala si hacer las siguientes cosas es una buena idea (BI) o una mala idea (MI).

- 1 ___ Dejar la niñera solos a los niños que cuida.
- 2 ___ Desconectar el teléfono y dejar a los niños solos.
- 3 ___ Cerrar la puerta con llave y dejar solos a los niños.
- 4 ___ Ser irresponsable.

El cuento que vas a leer se titula *Los niños estaban solos*, de Jorge Bucay. ¿Crees que va a ocurrir algo de esto en la historia?

Actividad 6. Las siguientes palabras provienen de la lectura *Los niños estaban solos*, de Jorge Bucay. Encuentra la definición de las palabras dadas (otra opción es identificar la palabra con dibujos o ilustraciones fáciles de representar):

perchero/picaporte/malla de alambre

Sirve para colgar ropa

Sirve para abrir la puerta

Es una tela metálica que sirve para cubrir las ventanas

Actividad 7. Examina los ejemplos de las actividades 1 a 6 y señala cuál es el objetivo de cada actividad (p. ej., introducir el tema, activar los esquemas, etc.) y cómo se lleva a cabo (a través del título, imágenes, etc.).

1.2 Etapa 2. Sobre la lectura: comprender y mantener el interés

La etapa 2 es la que tradicionalmente se ha denominado “durante la lectura”, pero esta terminología puede confundir al lector y al docente. En esta fase, el lector realiza el acto mismo de leer, por lo que resulta más apropiado “sobre la lectura”, ya que, en realidad, las actividades de esta fase se realizan después de haber leído el texto. El objetivo de esta etapa es trabajar el contenido, asegurándose de que los alumnos han comprendido y, si están leyendo una novela durante varios días, mantener el interés. Así, las actividades serán:

- de contenido;
- de cultura;
- de lengua.

En las actividades *sobre la lectura* se recomienda empezar trabajando el contenido de la historia y los aspectos culturales: ¿qué ha pasado? ¿Cuál es la información relevante? ¿Cómo son los personajes? ¿Dónde?, etc. Una vez comprobado que se ha comprendido el texto en medida suficiente, se ha revisado la información cultural y aclarada las dudas, se pasa a trabajar la forma: léxico, gramática, estructura del texto, elementos de cohesión, redundancia, etc. Nation (2009) opina que cuando se repite una determinada estructura gramatical en el texto y que parece importante para comprender la idea principal, debe enseñarse, pero insiste en que la forma de hacerlo es contextualizándola con muestras del texto que se lee. Debe quedar claro que no es una buena idea mezclar las actividades de contenido con las actividades de forma.

El tipo de actividades que se diseñen dependerá del propósito de la lectura (disfrutar, informarnos, practicar). Pero, en líneas generales, funcionan bien las

actividades que requieren una lectura global con el objetivo de obtener la idea principal. Las actividades con este fin incluyen, por ejemplo, ponerle un título a lo leído, decir de qué trata, poder contestar a las preguntas sobre el “qué”, “quién”, “cómo”, “cuándo” y “dónde”. Para las actividades que requieren una lectura selectiva o intensiva, se recomiendan tareas tales como extraer información específica, rellenar huecos, buscar las ideas principales, ordenarlas, etc. A continuación, se expone una lista (no exhaustiva) de actividades para trabajar un texto.

1.2.1 *Actividades para trabajar un texto*

- Poner un título al texto o capítulo (si no se ha dado ya).
- Rellenar huecos con información del texto, clasificar.
- Emparejar:
 - ilustración con lectura
 - ilustración con títulos
 - párrafos con ideas principales o títulos
- Ordenar:
 - acciones o sucesos
 - ideas principales
 - párrafos
 - oraciones
 - diálogos
- Reaccionar:
 - al tema
 - a situaciones
 - a personajes
- Localizar/hacer listas de información específica o idea principal.
- Contestar preguntas sobre la lectura:
 - preguntas abiertas
 - verdadero/falso
 - selección múltiple
 - los alumnos formulan preguntas para el resto de la clase.
- Explicar con mímica (Respuesta física total, *Total Physical Response*).
- Construir la historia conforme se va leyendo el texto (con novelas).
- Predecir lo que pasará en los siguientes capítulos.
- Trabajar lengua:
 - buscar o identificar formas verbales, estructuras, vocabulario, etc.
 - clarificar el vocabulario desconocido usando:
 - el contexto
 - cognados
 - marcadores de discurso

- diccionario
- compañeros y profesor

Alonso (2012) propone dar al lector las actividades antes de leer el texto para que concentre la atención mientras lee. Esta es una opción muy válida y que funciona bien.

1.2.2 Practicar la etapa sobre la lectura

Se utiliza de nuevo *Los niños estaban solos* como texto para ilustrar las actividades.

Actividad 8. Ya has leído *Los niños estaban solos*. Escribe la secuencia de los 5 hechos más importantes de la historia en los siguientes cuadros.

1.	2.	3.	4.	5.

Actividad 9. Ya has leído *Los niños estaban solos*. Pon en orden cronológico los sucesos de la historia:

- | | |
|--|--------|
| a Se produce un cortocircuito. | 1. ___ |
| b La niñera se va y deja a los niños solos. | 2. ___ |
| c Llegan los bomberos y encuentran a los niños a salvo. | 3. ___ |
| d El humo y el fuego llegan a la habitación de los niños. | 4. ___ |
| e La niñera cierra la puerta con llave. | 5. ___ |
| f Panchito toma a su hermanito y lo saca de la habitación. | 6. ___ |
| g La niñera descuelga el teléfono. | 7. ___ |
| h Llega el novio en su coche. | 8. ___ |

Actividad 10. Ya has leído *Los niños estaban solos*. Contesta a las siguientes preguntas sobre la historia.

- 1 ¿Quiénes son los protagonistas?
- 2 ¿Dónde están?
- 3 ¿Cuándo tiene lugar la historia, en qué parte del día?
- 4 ¿Qué ocurre y por qué?
- 5 ¿Cómo termina la historia?

Actividad 11. Ya has leído *Los niños estaban solos*. Señala en el texto dónde se encuentran las respuestas a las siguientes preguntas y rellena la tabla con la información correspondiente:

- 1 ¿Cuántos años tienen la niñera, Pancho y el hermanito?

	Marina	Pancho	Hermanito
Edad			

- 2 ¿A qué hora se suelen despertar los niños?
 3 ¿Qué pudo provocar el incendio?

Actividad 12. Ya has leído *Los niños estaban solos*. Señala en qué párrafo se trata cada una de las ideas dadas. (Una variación a esta actividad es pedir al alumno que extraiga él mismo las ideas principales de cada párrafo).

Idea principal	Párrafo
1 Los bomberos llegan y se quedan sorprendidos de lo que encuentran	
2 Los niños se despiertan e intentan salir del cuarto	
3 Marina toma precauciones antes de salir con el novio.	
4 Se explica por qué la madre necesita una niñera para cuidar a sus hijos.	
5 Se produce un cortocircuito y empieza a arder la casa.	

Actividad 13. Ya has leído *Los niños estaban solos*. ¿Cómo se salvaron Pancho y su hermanito? Pon en orden los siguientes eventos.

- ___ 1 Rompió el vidrio de la ventana.
 ___ 2 Intentó llamar a Marina.
 ___ 3 Bajó por el árbol con su hermanito cargado en la mochila.
 ___ 4 Pancho se despertó por la tos de su hermanito.
 ___ 5 Caminó por la cornisa.
 ___ 6 Tomó el perchero.

Actividad 14. Ya has leído *Los niños estaban solos*. Empareja la descripción de la columna izquierda con la información que corresponda de la columna derecha.

a Personajes que tienen el problema	1 Los bomberos
b Personaje que causa el problema	2 La niñera
c Personajes que están sorprendidos	3 Los niños se salvan
d El problema principal	4 Los niños
e La resolución de la historia	5 Los niños están solos y ocurre un incendio.

Actividad 15. El cuento termina con las palabras del viejo jefe de bomberos: “No tenía a nadie que le dijera que no iba a poder.” ¿Qué es lo que quiso decir con estas palabras? Discute con tu compañero.

Actividad 16. ¿Qué tiempos verbales utiliza el texto?

Actividad 17. Identifica las palabras que hay en el texto que se relacionen con el concepto de *incendio*.

1.3 Etapa 3. Después de leer: valorar y participar en el texto

Estas actividades se realizan después de que se haya comprobado la comprensión del texto y se caracterizan porque el lector es el protagonista. Ya no se trabaja la historia, sino el impacto del contenido de la lectura en el lector, que se apropia de la historia y la manipula convirtiéndose en autor y crítico. Las actividades en esta etapa deben darle la oportunidad de relacionar el texto con sus intereses, opiniones y vida personal. Son actividades de seguimiento y pueden ser un punto de partida para actividades en las que se practican otras destrezas (de escritura u orales) a través de discusiones, reacción a la lectura, etc. En este tipo de actividades no hay respuestas buenas o malas.

1.3.1 Actividades de extensión a partir del texto

Las actividades en esta etapa se centran en la manipulación y la reacción u opinión ante el texto. Este es el momento en que el lector expresa su opinión sobre la lectura y donde se le permite modificarla según sus preferencias. Algunos ejemplos de este tipo de actividades son:

Manipulación del texto:

- Adaptar el texto a otro tipo de audiencia.
- Elaborar un final diferente.
- Poner un nuevo título.
- Añadir un último capítulo.
- Cambiar algún suceso, personaje, final del libro.
- Crear un diseño nuevo para la portada del libro.
- Ilustrar los momentos claves del libro.
- Cambiar el formato (dramatizar una narración o narrar un diálogo).
- Reconstruir textos recortados y mezclados.

Actividades de opinión y reacción a la lectura (se pueden realizar oralmente o por escrito)

- Opinar sobre el texto.
- Discutir pros y contras.

- Resumir el texto.
- Criticar el texto.
- Reaccionar al texto.
- Debatir y discutir puntos conflictivos de la lectura.
- Comparar su experiencia personal con lo que ha leído.

Las actividades de resumen, (re)creación y crítica son de jerarquía superior según la taxonomía de Bloom e implican una mayor exigencia intelectual por parte del lector.

En esta etapa, los organizadores gráficos son útiles y permiten representar el contenido de manera espacial y visual, lo que ayuda a organizar la información clarificando los hechos y el orden de estos, permitiéndose configurar una recreación coherente del texto. También ayuda a retener la información más eficazmente (Anderson 1999; Grabe 2009; Grabe y Stoller 2013). Algunos ejemplos de organizadores gráficos son:

- el uso de *diagramas de Venn*, que puede aplicarse a personajes, situaciones, conceptos, etc. para comparar similitudes y diferencias entre ellos;
- las *infografías*, donde se puede representar en una línea del tiempo cómo se desencadenan los sucesos;
- el *mapa de la historia*, donde se recoge el qué, cuándo, cómo y por qué de la historia, etc.

1.3.2 Practicar la etapa de después de leer

Las siguientes actividades son de extensión y están basadas en el cuento de Bucay.

Actividad 18. Termina la historia y escribe un párrafo con la reacción de la madre cuando se entera del incendio. ¿Perdona a la joven? ¿La lleva a juicio?

Actividad 19. Con un compañero, escribe el diálogo entre la madre y Marina cuando se ven después del incendio.

Actividad 20. Escribe otro final para el cuento. ¿Qué cambiarías?

Actividad 21. Pancho hace algo que no hubiera creído que fuera posible. ¿Alguna vez has hecho algo que pensabas que no ibas a lograr y sin embargo fuiste capaz de hacerlo?

Actividad 22. Debate. ¿Quién es responsable de lo que les ocurre a los niños, la madre por dejarlos con una niñera o la niñera por dejar a los niños solos? ¿Es más importante el trabajo o la familia?

Actividad 23 Opina. Lo que les ocurre a los niños ¿Es resultado de un accidente o de un acto irresponsable?

Actividad 24. Cuando leemos una historia a veces podemos predecir exactamente cómo va a terminar; otras veces nos encontramos con una gran sorpresa. En este cuento, ¿sabías cómo iba a terminar? ¿O te equivocaste y te sorprendió el final? Conversa con tu compañero (o escribe al respecto).

Actividad 25. ¿Hay una moraleja en la historia? ¿Qué moraleja podría haber? Coméntalo con un compañero.

Actividad 26. Ya han pasado 10 años desde que ocurrió el incendio. Escoge entre las dos opciones siguientes y responde a la pregunta:

- 1 Los dos hermanos tienen 10 y 16 años. El hecho de que el mayor salvó la vida del menor es un tema constante dentro de la familia. ¿Cómo les ha afectado esa experiencia en sus propias relaciones?
- 2 La niñera ya es una mujer con propósito de formar su propia familia. ¿Cómo le ha afectado su tremenda negligencia con los dos niños?

Actividad 27. Haz una lista de las recomendaciones que le hubieras hecho a la niñera y que hubieran evitado el problema.

Actividad 28. Imagina que eres Panchito. Los bomberos y tu mamá te están preguntando qué pasó y cómo conseguiste escapar. Explícaselo.

Es importante tener en cuenta que la división entre las actividades de cada etapa no es algo rígido y, en ocasiones, las actividades se podrían usar en más de una etapa. Lo importante es, cuando se usen, tener claro cuál es el objetivo de cada actividad y saber en qué ayuda al alumno.

La variedad de actividades que se han presentado sobre la misma lectura muestra que no existe una única manera de trabajar una lectura, sino que hay múltiples formas, sin ser unas mejores que otras. El tipo de actividades que se diseñen dependerá del texto, del nivel del alumno y del objetivo de la lectura. Hay que considerar la diversidad de nuestros estudiantes y ofrecer ejercicios variados que respondan a los diferentes estilos de aprendizaje (analítico, global, visual, kinestésico, etc.). Esto nos llevará a confeccionar tareas que se pueden llevar a cabo de diferentes formas: en grupos pequeños o en parejas (aumenta la confianza del estudiante y se comparten impresiones; hay ayuda mutua), individualmente (funciona bien con un alumno más analítico) y en plenario (con toda la clase).



Recuerda. Lo importante es que como profesores nos preguntemos: ¿cómo puedo ayudar a mis alumnos a comprender este texto? ¿Cómo puedo saber si lo han comprendido? ¿Cómo puedo hacer relevante esta lectura en sus vidas?

Actividad. 29. Planea cómo trabajarías con tus alumnos un artículo de periódico sin título o algún otro texto que se adapte a su nivel.

Actividad 30. Busca un texto donde se describa a un personaje conocido y que se pueda trabajar con alumnos iniciales. Diseña una actividad a nivel de contenido, a nivel de lengua y a nivel personal. Después adapta el texto a nivel intermedio o avanzado y planifica otras tres actividades.

2 Trabajar una novela

En este apartado se discute cómo se puede trabajar e incorporar una novela en un programa de lengua en el que se implemente lectura extensiva. En primer lugar, el profesor debe seleccionar con cuidado el libro que se va a trabajar, atendiendo a los factores presentados en los capítulos 6 y 7 sobre los criterios de selección de un texto. Después debe tomar decisiones curriculares en torno a la programación y secuenciación de la novela y las tareas que se van a realizar en clase. El profesor debe:

- 1 **Determinar número de sesiones.** Programar la lectura y dividirla en sesiones. El profesor tiene que decidir en cuántos días se va a leer la novela y cuánto se va a leer por día (el fragmento debe ser lo suficientemente extenso como para no inducir a la lectura intensiva). Se aconseja hacer la división de las sesiones en los puntos culminantes de la novela para mantener el interés, crear expectativas y que quieran seguir leyendo.
- 2 **Lectura extensiva.** La lectura del texto asignado se hará en casa, como lectura individual y siguiendo las pautas de la lectura extensiva (ver capítulo 8). En clase simplemente se trabajará un fragmento extraído de la sección asignada para ese día.
- 3 **Qué hacer en clase. Tareas y actividades.** En clase se comenzará trabajando el contenido y la comprensión del texto asignado. Después se atenderán otros aspectos que el profesor identifique como necesarios (estructuras, expresiones, léxico). Cada día se trabajarán las tres etapas de lectura, empezando por las actividades que busquen, aclaren y comprueben comprensión, seguido de las

actividades de extensión (después de la lectura) con temas que se derivan de lo que se ha leído. Se termina entonces con actividades de prelectura para preparar al alumno a la lectura del día siguiente. Al final de cada capítulo también debe haber una pregunta de predicción sobre lo que cree que va a ocurrir en los capítulos siguientes. En la discusión con toda la clase, el profesor guiará y dará claves para la próxima lectura.

Así, trabajar con una novela completa supone una combinación entre la práctica de la *lectura extensiva*, en casa, y la *lectura intensiva*, en clase, tratándose algún aspecto concreto sacado de la lectura prevista para esa clase. En cuanto a la selección de los extractos que se trabajarán en clase, se debe procurar fragmentos interesantes, relevantes para la historia y que tengan potencial para el diseño de nuevas actividades. También se aconseja trabajar en clase partes que entrañen alguna dificultad de manera de ayudar a los alumnos con los pasajes más difíciles del texto. Ahora se presentan algunos ejemplos de tareas que funcionan muy bien con novelas o relatos largos.

2.1 Actividades para trabajar una historia o novela

El objetivo principal de estas actividades será llegar a la comprensión general de la historia y trabajar el texto en un ambiente de baja ansiedad. Para esto, los alumnos van a leer atendiendo a la idea global, sin exigirles comprensión exhaustiva. Uno de los mayores objetivos es el disfrute de la lectura. A continuación, se presenta una serie de actividades de comprensión global y cuyo propósito es no generar frustración en los alumnos. Estas actividades se pueden implementar con cualquier texto que permita un tratamiento extensivo:

- 1 Actividades que registran lo que va aconteciendo en la historia (p. ej., el esquema o el mapa de la historia).
- 2 Actividades que recogen lo que ha sido relevante para el alumno (p. ej., los cuatro puntos cardinales).
- 3 Actividades de reacción y punto de vista (debates, valoración de la lectura)
- 4 Recontar la historia: actividad-juego oral para revisar la lectura.

2.1.1 Construir la historia conforme se lee

Es una actividad *progresiva* (*snowball activity*) para repasar lo que ocurre en la novela a la vez que se comprueba la comprensión en un ambiente de baja ansiedad. A través de esta actividad se presenta una panorámica general del libro a modo de esquema, que el alumno va elaborando conforme lee la novela. Con cada nuevo capítulo, se añade información en la hoja de trabajo. Este tipo de actividad es idóneo para trabajar diferentes aspectos de la novela: la estructura, los personajes, la cultura o tradiciones a las que se refiera el texto, etc.

Para confeccionar la tarea, cada profesor debe seleccionar previamente las categorías que considere oportunas tratar. Se trabaja con una tabla donde cada capítulo o asignación

corresponde a una fila, y cada columna es un aspecto o categoría en el que se recogen los datos del texto, como se muestra en la actividad 31. Los alumnos realizan la actividad en casa, mientras leen. Después, en clase, se revisa todos juntos. También está la opción de formar grupos y asignar a cada uno un capítulo. Cada grupo será responsable de explicar al resto de la clase la información clave del capítulo o los capítulos que se les hayan asignado.

Actividad 31. Construyendo la historia

<i>Equipo/capítulo</i>	<i>Sucesos</i>	<i>Personajes</i>	<i>Temas y cultura</i>
CAPÍTULO 1 Equipo A	<i>En esta sección los alumnos escriben los acontecimientos importantes del capítulo.</i>	<i>Aquí presentan y hablan de los personajes, sus relaciones, lo que les pasa, etc.</i>	<i>En este recuadro se señalan los temas o elementos culturales que aparezca en el capítulo y que han sido relevantes para el alumno.</i>
CAPÍTULO 2, 3, etc. Equipo B, C, etc.	<i>ídem</i>	<i>ídem</i>	<i>Ídem</i>
Reacción y opinión de la novela	<i>Al final de la novela escriben su reacción y explican por qué les ha gustado o no, dando sus razones. También pueden hablar de lo que cambiarían si pudieran.</i>		

Novela: *Título de la novela y autor.*

2.1.2 Mapa de la historia

Un mapa de la historia trabaja lo que acontece en un relato, es una especie de “radiografía” del texto. Se aconseja usar con textos completos, pues hay que destacar de forma esquemática el conflicto y el desenlace de la historia. La actividad 32 presenta un ejemplo basado en el cuento de Jorge Bucay.

Actividad 32. Mapa de la historia

Los niños estaban solos de Jorge Bucay

Lugar y época de la historia

La historia tiene lugar en la casa de los niños. La historia ocurre y se desarrolla por la tarde, sobre las cinco. No se especifica lugar geográfico concreto. Podría transcurrir en el tiempo actual.

Personajes

- *Marina: la niñera, tiene dieciocho años*
- *Pancho: el niño mayor, tiene seis años*
- *El hermanito menor: tiene nueve meses*
- *Los bomberos*

Contexto

Marina va a cuidar de los niños porque la madre tiene que trabajar y la abuela, que normalmente los cuida, no puede. Los niños están durmiendo y Marina sale a dar una vuelta con su novio en el coche nuevo. Antes de salir toma precauciones para que no se despierten o se lastimen: descuelga el teléfono y cierra el dormitorio con llave.

Problema

Un cortocircuito produce un fuego en la casa y los niños están solos.

Eventos

- *El fuego empieza a subir por las escaleras y el humo despierta a los niños.*
- *Los niños están atrapados en la habitación del segundo piso.*
- *Panchito intenta llamar por teléfono, pero está desconectado, también intenta abrir la puerta, pero está cerrada con llave.*

Desenlace

Panchito saca fuerzas de donde no hay y consigue romper la ventana, subir a la cornisa y bajar por el árbol. Se salvan él y su hermanito. Los bomberos no consiguen entender cómo pudo hacerlo.

2.1.3 Cuatro puntos cardinales

Esta actividad, que funciona muy bien en clase, es muy flexible y subjetiva, pues se concentra prioritariamente en lo que ha sido relevante para el alumno. Se puede utilizar como actividad única para trabajar un cuento o relato completo, o de forma progresiva como punto de inicio para cada sesión de lectura. En cualquier caso, el alumno plasma la información que le ha sido relevante en cada una de las secciones de la tarea; esta puede hacer referencia a la trama, cultura y tradiciones, lengua y predicción sobre lo que pasará en los siguientes capítulos, etc. Si se utiliza esta actividad para trabajar con un libro completo, cuento o relato, el último apartado "Especula" se cambiaría por "Tu opinión" donde podemos formular preguntas del

tipo: ¿te ha gustado? ¿qué cambiarías?. Por supuesto, las categorías se pueden adaptar a las necesidades de la lectura y del profesor. Al finalizar, los estudiantes comparten sus fichas y después hacen una puesta en común. A continuación se presenta un ejemplo para realizar en clase (actividad 33).

Actividad 33. Cuatro puntos cardinales

Capítulo 1: Título del capítulo

Contenido: lo que ha pasado	Cultura y tradiciones: lo que he aprendido
<i>Aquí se resume lo que ha ocurrido en el capítulo. Esta es la única información objetiva de la actividad y donde todos tienen que coincidir (a grandes rasgos).</i>	<i>Se presentan la cultura y tradiciones que han aprendido a través de la lectura o que han sido relevantes para ellos. Este apartado puede ser diferente según el alumno.</i>
Léxico y estructuras: lo que he aprendido	Especula: ¿Qué va a pasar en el próximo capítulo?
<i>Cada alumno escribe el vocabulario y estructuras que han aprendido del capítulo. El contenido de esta sección es personal y dependerá de cada alumno.</i>	<i>La información en esta sección es también subjetiva. Cada alumno escribirá sus predicciones sobre lo que piensa que va a pasar en el capítulo siguiente.</i>

Novela: *Título de la novela o cuento y autor*

2.1.4 La historia y yo

En esta actividad se le pide al lector que explique desde su perspectiva sobre lo que sucede en la historia. Los alumnos trabajan en grupos y contestan a unas preguntas generales sobre la lectura pero relacionando los hechos de la historia con sus reacciones personales.

Actividad 34. La historia y yo

Título:

LOS HECHOS	REACCIÓN PERSONAL
El lugar	Tus impresiones
1 ¿Cuándo y dónde tiene lugar la historia?	1 ¿Qué piensas de la historia? ¿qué cambiarías?
Los personajes	Tus sentimientos y experiencias
2 ¿Quiénes son y cómo son?	2 ¿Te has identificado con alguno de los personajes?
La acción	3 ¿Has experimentado algo similar a lo que ha ocurrido en la historia?
3 ¿Qué ha ocurrido?	

Adaptado de Rodrigo (2004).

2.1.5 Debate

El debate es una actividad que siempre gusta a los alumnos pues les da la opción de practicar la lengua y expresar su opinión. Se propone un debate sobre un punto crucial de la lectura. La clase se divide en dos grupos, los que están a favor y los que están en contra sobre una situación polémica de la historia. También hay opción de crear un grupo de indecisos. Se les asigna un tiempo para que entre todos los miembros del grupo discutan sus razones. El profesor selecciona a un representante de cada grupo, que realizará la labor de moderador en el debate. Habrá un jurado compuesto por el grupo de los indecisos. De no haberlo, el jurado se compondrá de un participante de cada grupo más el profesor. El jurado dará el veredicto después de escuchar las razones de cada grupo. Esta es una actividad de extensión que da pie a la práctica de otras destrezas (oral y auditiva) a partir de la lectura. El debate de la actividad 35 se basa en la novela *Como agua para chocolate*, de Laura Esquivel.

Actividad 35. Debate

Debate: ¿Hizo bien Pedro casándose con Rosaura?

Pedro y Tita se aman. Pedro va a pedir la mano de Tita pero por una tradición familiar Tita no puede casarse. La madre de Tita le ofrece a Pedro que se case con Rosaura, la hermana de Tita. Pedro acepta. A Tita se le rompe el corazón.

¿Hizo bien Pedro casándose con Rosaura?

Con tu grupo escribe las razones con las que apoyas tu postura

Si

No

Novela: *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel

2.1.6 Participar en la novela

Como actividad que se realiza una vez terminada la lectura total del texto, la participación en la novela gira en torno al lector y su reacción hacia la novela. Las actividades que se reseñan aquí son solo un ejemplo de lo que se puede hacer, ya que hay infinitas maneras de trabajar una lectura involucrando al lector. La forma de hacerlo dependerá del nivel e intereses de los alumnos y del objetivo que pretenda alcanzar el profesor. En este tipo de actividades se puede practicar la expresión e interacción orales al igual que la

destreza escrita. Si se desea dar un toque más actual, se puede proponer que los alumnos escriban un correo electrónico, un tuit, o un WhatsApp a algunos de los personajes. Las actividades se realizan primero individualmente y después se ponen en común. Se utiliza la novela *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel para ejemplificar. En la actividad 36, el lector entra en la historia y habla con los personajes. Aquí se da rienda suelta a la imaginación y a la curiosidad desde el punto de vista del alumno.

Actividad 36. Hablando con los personajes. Eres un personaje más de la historia. Si tú pudieras hablar con Tita, Pedro, Rosaura, John Brown y Mamá Elena por separado, ¿qué le dirías a cada uno de ellos?

A Tita:

A Pedro:

A John:

A Mamá Elena:

A Rosaura:

En la actividad 37, el lector se convierte en protagonista, se le pide que asuma el papel de uno de los personajes y que explique qué hubiera hecho diferente.

Actividad 37. Qué hubieras hecho tú si . . . Elige a un personaje (por ejemplo, Tita) y explica qué hubieras hecho tú en su lugar con relación al resto de los personajes.

A. Pedro:

B. John:

C. Mamá Elena:

D. Rosaura:

La actividad 38 es una entrevista donde los alumnos trabajan en parejas. Uno toma el rol del periodista y el otro el de uno de los personajes.

Actividad 38. Trabaja con un compañero. Haz una entrevista a uno de los personajes de la novela y pregúntale dos cosas que te gustaría saber de ellos. Uno va a ser el entrevistador y el otro el entrevistado.

Entrevista a: _____

Periodista	Personaje
Pregunta 1: _____	Respuesta 1: _____
Pregunta 2: _____	Respuesta 2: _____
Etc.	

2.1.7 Valorar la novela

Se recomienda recoger la opinión de los alumnos al final de cada novela. Esta retroalimentación servirá para programar futuras clases y determinar si se continúa o no con las mismas lecturas. Para hacer esto, basta con desarrollar un pequeño cuestionario, algo similar al de la actividad 39.

Actividad 39. Valoración de la novela

Ya has leído la novela y puedes opinar sobre ella. Tu opinión es muy importante. Por eso, se agradece que valores la experiencia que has tenido al leer la lectura.
1 = menos; 5 = más

	1	2	3	4	5
1 ¿Te ha gustado la novela? ¿La has disfrutado?					
2 ¿Ha estado a un nivel de lengua adecuado?					
3 ¿La recomendarías a otros estudiantes?					

Aunque las actividades sugeridas hasta ahora en este capítulo se han basado en textos de ficción, se pueden aplicar y adaptar a cualquier tipo de texto.

3 Guía para el diseño de actividades

La Tabla 9.1 sirve para que el profesor determine las características de la tarea que va a diseñar y reflexione cómo la va a llevar a cabo.

TABLA 9.1 Puntos para pensar en el diseño de tareas.

<i>Título:</i>	<i>Autor:</i>
Tipos de texto: <ul style="list-style-type: none">• Literario ____• Informativo ____• Comercial ____• Personal ____• Realía ____• Otro: ____	Tipo de material: <ul style="list-style-type: none">• Auténtico ____• Pedagógico ____ Modalidad de lectura: <ul style="list-style-type: none">• Lectura intensiva ____• Lectura extensiva ____• Lectura rápida y global ____• Lectura rápida y selectiva ____
Nivel: <ul style="list-style-type: none">• Inicial (A) ____• Intermedio (B) ____• Avanzado (C) ____	Lectura: <ul style="list-style-type: none">• En casa ____• En clase ____
Duración: (Cuántas sesiones se necesita para trabajar el texto): <ul style="list-style-type: none">• X minutos ____• X días ____• Una semana ____• Un mes ____• Todo el semestre ____	
Dinámica de trabajo: ¿Cómo trabajan los alumnos? <ul style="list-style-type: none">• Individualmente ____• En grupo ____• Toda la clase ____• Mixto. Depende de la actividad ____	
Destrezas que se van a trabajar: <ul style="list-style-type: none">• Comprensión lectora ____• Comprensión oral ____• Expresión escrita ____• Expresión oral ____• Interacción ¿oral o escrita? ____	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Lingüísticos: léxico____, gramática ____• De contenido: información del texto ____• Culturales ____• Comunicativos ____• Otro ____	
Material necesario: <ul style="list-style-type: none">• PowerPoint ____• Visuales: ilustraciones, dibujos ____• Internet, etc. ____• Otro ____	
Actividades antes de leer <ul style="list-style-type: none">• Objetivo: ¿qué actividades vas a utilizar?:<ul style="list-style-type: none">• Introducir el tema ____• Proveer conocimientos ____• Activar esquemas ____• Presentar vocabulario ____• Animar a leer, etc. ____	

Título:

Autor:

- **Descripción:** ¿cómo lo vas a hacer?
 - A través del título ____
 - Con imágenes ____
 - Presentando palabras clave ____
 - Haciendo preguntas, etc. ____

Actividades sobre la lectura:

- **Objetivo:** asegurarse de que entienden (contenido)____, trabajar lengua (forma)____
- **Descripción:** ¿cómo lo vas a hacer?
 - Emparejar ____
 - Ordenar ____
 - Contestar preguntas ____
 - Construir la historia, etc. ____

Actividades después de leer:

- **Objetivo:** valorar____, modificar el texto____
- **Descripción:** ¿cómo lo vas a hacer? Debatir, escribir, dibujar, etc.
 - Opinar ____
 - Adaptar el texto ____
 - Cambiar el texto ____
 - Debatir, etc. ____

4 Consideraciones pedagógicas: diseño de actividades

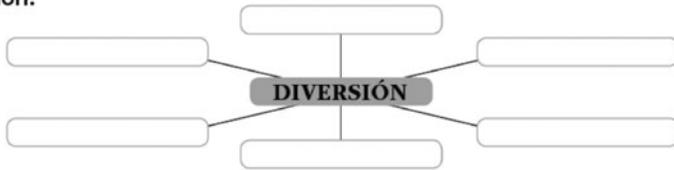
- Las actividades de prelectura deben ser breves.
- Para trabajar el texto, diseña actividades que sean variadas y que te sirvan para detectar comprensión, trabajar con la información y lengua del texto y para promover la reacción del alumno.
- Selecciona el tipo de actividades atendiendo a tus propósitos y a las posibilidades e intereses de tus alumnos.

Preguntas y discusión

- 1 De las tres etapas de lectura, ¿cuál consideras la más importante, preparar al alumno para la lectura (antes), comprobar que ha comprendido (sobre/durante) o darle la oportunidad de expresar su opinión (después)?
- 2 ¿Qué actividades te parecen más complicadas de hacer: las de antes, sobre o después de la lectura? ¿Por qué crees que es así?
- 3 Se ha señalado que un mismo texto tiene múltiples maneras de trabajarse, siendo todas buenas y aceptables. A continuación se proporcionan tres lecturas (actividad 40, 41 y 42) con sus respectivas actividades extraídas del manual de español *Diverso*². Revísalas e identifica cuál es el objetivo de cada una de ellas (p. ej., activar los esquemas, presentar vocabulario, extraer las ideas principales, comprobar comprensión, expresar opinión, etc.), después discute las conclusiones a las que has llegado con tu compañero. ¿Se te ocurren otras actividades sobre esas lecturas?

Actividad 40. ¿Es necesaria la diversión?

3 A En grupos, completad el mapa mental con palabras que asociáis con la diversión.



B Lee este artículo de una revista para jóvenes y relaciona las siguientes frases con el párrafo correspondiente.

- A Hay cosas que son gratis y muy divertidas.
- B Hay muchos tipos de diversión.
- C La diversión es necesaria para poder trabajar.
- D Es necesario realizar pequeñas actividades, también en el trabajo.
- E Cuando nos divertimos, el tiempo pasa más deprisa.

¿Es necesaria LA DIVERSION?

1 La diversión es esencial en nuestras vidas porque el cuerpo y la mente necesitan descansar y recargar energías. Además, las pausas en el trabajo y el estudio son también muy importantes porque generan más productividad e inspiran la creatividad.

2 Hay muchas actividades que nos pueden ayudar a realizar un descanso divertido en nuestra rutina de trabajo o estudios, que de otra manera resulta muy aburrida. En muchas sociedades la vida es demasiado sedentaria y por eso necesitamos incorporar el movimiento para nuestra salud.

3 Estas actividades incluyen todo tipo de deportes o bailes, leer, ver películas, asistir a un concierto, jugar a videojuegos, hacer fotografía y todo tipo de actividades sociales, como chatear con los amigos, salir de compras, etc.

4 Por otra parte, la diversión cambia la percepción del tiempo. Cuando sentimos que el tiempo «vuela», es seguramente porque lo estamos pasando bien. En cambio, cuando nos aburrimos, pasa muy lentamente. Este proceso tiene lugar en el cerebro porque se estimula la amígdala (lugar donde residen las emociones) con la dopamina, una sustancia química que produce el cerebro.

5 Y no debemos olvidar que la diversión no tiene por qué costar dinero. Es verdad que hay lugares especiales de diversión, entre ellos están los parques de atracciones, que son caros, pero también podemos hacer actividades más baratas, o totalmente gratis, como ir a una playa, dar un paseo por el parque o quedar en casa con los amigos. Lo más importante es estar acompañado, no estar solo.

C Lee estas frases extraídas del texto anterior. Expresa acuerdo o desacuerdo y da tu opinión.

- 1 La diversión es esencial en nuestras vidas.
Estoy de acuerdo. Creo que divertirse es muy importante para sentirse feliz.
- 2 En muchas sociedades la vida es demasiado sedentaria y por eso necesitamos incorporar el movimiento para nuestra salud.
- 3 La diversión cambia la percepción del tiempo. Cuando sentimos que el tiempo «vuela» es seguramente porque lo estamos pasando bien.
- 4 Cuando nos aburrimos, (el tiempo) pasa muy lentamente.
- 5 La diversión no tiene por qué costar dinero.
- 6 Lo más importante es estar acompañado, no estar solo.

Actividad 41. El acoso escolar

Acoso

1 A ¿Sabes qué es el acoso? ¿Qué tipo de acoso refleja la fotografía?

B Lee el siguiente texto publicado en un periódico: ¿qué tipo de texto es?

- | | | | |
|---------------------------|--------------------------|---------------|--------------------------|
| 1 Un artículo informativo | <input type="checkbox"/> | 3 Un informe | <input type="checkbox"/> |
| 2 Una carta al director | <input type="checkbox"/> | 4 Una noticia | <input type="checkbox"/> |

ACOSO ESCOLAR

Vivimos en un mundo en el que muchos adolescentes han sufrido alguna vez *bullying*. Hay jóvenes que a diario sufren amenazas e insultos, lo que hace que su vida se convierta en un verdadero calvario. Además, [...] solo salen a la luz un 20% de los casos, y solo trascienden los que implican violencia física, ignorando el maltrato psicológico. ¿Se ponen medios para evitarlos o simplemente se les da carta blanca a los acosadores por el hecho de ser niños? Deberían inculcarse valores como la tolerancia y el respeto y, además, endurecer las sanciones; estos hechos no son chiquilladas. Hay que lograr que el *bullying* forme parte del pasado. **Marina Jiménez**

www.elpais.com

C Las palabras y expresiones de la izquierda aparecen en el texto. Relaciónalas con las de la derecha según su significado.

- 1 amenaza
- 2 insulto
- 3 calvario
- 4 salir a la luz
- 5 poner medios
- 6 dar carta blanca
- 7 sanción
- 8 chiquillada

- a hacerse público / publicarse
- b castigo para corregir una mala acción
- c sufrimiento
- d palabras que anuncian un daño
- e algo muy negativo que se dice de alguien
- f ofrecer soluciones
- g cosas de niños
- h autorizar, permitir

D Señala cuáles de las siguientes informaciones corresponden a lo que dice el autor del texto.

- 1 La mayoría de los adolescentes han sufrido acoso escolar alguna vez.
- 2 El acoso escolar tiene poca difusión, comparado con otros abusos.
- 3 Solo son noticia los casos en los que hay violencia física.
- 4 La sociedad debería dar carta blanca a los acosadores.

LÉXICO

El acoso

- amenaza / amenazar
- insulto / insultar
- agresión verbal / agredir verbalmente
- abuso / abusar
- denuncia / denunciar
- violencia física / verbal
- recibir maltrato físico / psicológico
- sufrir una agresión
- ser víctima de acoso
- presentar una denuncia
- pegar a alguien
- perseguir a alguien
- reírse de alguien

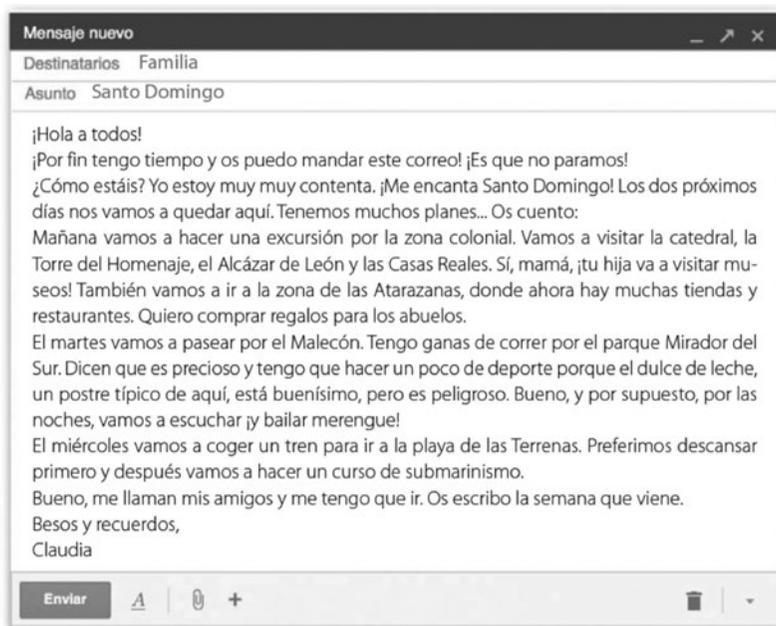
Actividad 42. Planes

2 A ¿Qué sabes sobre la República Dominicana? Coméntalo con tus compañeros.

Está en el Caribe.

B Claudia está en la República Dominicana de vacaciones y escribe un correo electrónico a su familia. Lee el correo y después contesta a las preguntas.

- 1 ¿Dónde está ahora?
- 2 ¿Adónde va después?
- 3 ¿Con quién está?



C Vuelve a leer el correo y ordena estos planes de Claudia en los tres días.

- a Voy a ir a correr por el parque.
- b Vamos a visitar la catedral.
- c Vamos a descansar.
- d Voy a visitar un museo.
- e Vamos a coger un tren.
- f Vamos a pasear por el Malecón.
- g Vamos a escuchar y ¡bailar merengue!
- h Vamos a hacer una excursión.
- i Voy a ir a comprar regalos.
- j Vamos a hacer un curso de submarinismo.

Noviembre		
lunes 15	martes 16	miércoles 17
1.º <i>b</i>	1.º _____	1.º _____
2.º _____	2.º _____	2.º _____
3.º _____	3.º _____	3.º _____
4.º _____		

Lecturas de interés

Las siguientes fuentes contienen numerosos ejemplos de actividades que se pueden emplear con diferentes tipos de textos. En concreto el de Collie y Slater (2001) sugiere ideas de cómo trabajar los distintos géneros. El capítulo 11 de Moreno García (2011) y Alonso Belmonte, I. y Fernández Agüero, M. (2006) también

presentan numerosas actividades interesantes. Si se trabaja con la lectura extensiva, se recomienda a Bamford y Day (2004). Para reflexionar cómo encaja la lectura en la planificación de una unidad didáctica consultar Alonso (2019) y para revisar cómo integrar la literatura en el contexto de L2, Biedma Torrecillas (2007) es una buena opción.

Anexo 9.1 Qué hacer y qué no hacer en el diseño de actividades de comprensión lectora

A continuación se presentan algunos consejos que permitirán diseñar buenas actividades de comprensión. Recuerda que gran parte de la dificultad de un texto reside en la tarea que le asignamos al alumno.

Sobre las instrucciones

- 1 No deben dejar lugar a la interpretación. Deben ser claras, breves y guiar al lector en la tarea.
- 2 Deben especificar la agrupación de trabajo o dinámica de grupo, o si es actividad oral o escrita.
- 3 No deben contener palabras desconocidas. Hay que asegurarse que comprenden las instrucciones.

Sobre las actividades

- 1 Las actividades para activar el conocimiento previo deben ser cortas, relevantes y que motiven a leer el texto.
- 2 Las actividades sobre la lectura deben centrarse en tres aspectos: contenido (información, historia, cultura), lengua (vocabulario, estructuras, gramática), opinión (reacción personal).
- 3 Las actividades de contenido y comprensión deben preceder a las actividades lingüísticas (p. ej., de rellena huecos, estructuras). Por último, vendrán las de opinión.
- 4 Se aconseja que las preguntas aparezcan en el orden en que ocurren los sucesos en el texto, y lo mismo debe aplicarse a las actividades de vocabulario.
- 5 Piensa en el tipo de actividad que tendría sentido hacer si tú fueras el alumno.
- 6 Si la tarea tiene más de una actividad, debe haber fluidez y transición entre una actividad y otra.
- 7 Las actividades deben ayudar a comprender el texto y ser lo más “realistas” posibles. Alejarse de aquellas que no aportan nada (“*busy work*”) y que requieren un trabajo arduo y tedioso.

- 8 No utilizar preguntas calcadas del texto o preguntas que se puedan contestar por lógica y conocimiento del mundo, para las cuales no es necesaria la lectura del texto.
- 9 En las preguntas de respuestas alternativas (verdad y falso), hay que evitar el uso de adverbios (de cantidad, modo, etc.), que hacen ambigua la pregunta.
- 10 Si las ayudas visuales no favorecen la comprensión, distraen. Si este es el caso, se aconseja no usarlas.

10

LA LECTURA A PRUEBA

La evaluación de la comprensión lectora

Objetivos del capítulo

Este capítulo trata de cuestiones básicas a tener en cuenta en el diseño de pruebas de evaluación de la comprensión lectora. También aborda el papel de la evaluación como herramienta de aprendizaje y presenta los formatos de evaluación más comunes en los modelos tradicionales y alternativos de evaluación. Por último, se presentan las pautas que se aconseja considerar al formular preguntas de comprensión y se describen algunos elementos que pueden favorecer, o no, la comprensión de un texto.

Reflexiona

- 1 ¿Cuál consideras que es el propósito de la evaluación en la enseñanza de una lengua y en concreto en la comprensión lectora?
- 2 ¿Cuántos tipos y formatos de evaluación conoces?
- 3 ¿Encuentras alguna diferencia entre una actividad de comprensión lectora y una prueba de comprensión lectora?
- 4 Al diseñar pruebas de comprensión lectora, ¿qué tienes en cuenta para seleccionar el formato de la prueba y formular las preguntas?
- 5 ¿Qué opinas de dejar al alumno contestar las preguntas de una prueba de comprensión con el texto delante?
- 6 ¿Ves algún beneficio en utilizar varios textos cortos en lugar de uno extenso cuando se está evaluando la comprensión lectora?

1 La evaluación como herramienta de aprendizaje

El término *evaluación (assessment)* implica varios conceptos y propósitos. Por un lado, evaluar es examinar y determinar la habilidad del estudiante al realizar una cierta tarea, en este caso, comprender un texto. La evaluación así entendida es parte

integral de modelos tradicionales tanto como alternativos o innovadores. Estos se analizan más adelante.

Pero la evaluación también tiene otro propósito, el más importante y del que no siempre se es consciente: servir de retroalimentación, tanto al alumno como al profesor. En este sentido, si se investiga el procedimiento por el que el alumno ha llegado a la respuesta requerida, la evaluación se convierte en una herramienta valiosa en el proceso de aprendizaje. El profesor debe ser consciente de este papel formativo de la evaluación (Aebersold y Field 1997; Nuttall 2005; Grabe 2009; Alonso 2012) ya que, a través de la evaluación, se recoge información sobre las carencias y necesidades de los alumnos. Basándonos en Alonso (2012), se presentan a continuación cinco pasos que permiten hacer de la evaluación una instancia formativa:

- 1 **Observar.** Se comienza prestando atención a los errores que han cometido los alumnos en una actividad o prueba de comprensión.
- 2 **Analizar.** Se analizan los errores, se clasifican y se intenta averiguar por qué los han cometido. (*¿Será que no han entendido la pregunta por desconocimiento de alguna palabra? ¿Habrán entendido el concepto cultural que se menciona?* etc.).
- 3 **Detectar y planificar.** Una vez detectada la posible causa del error (*no saben extraer la idea principal, no han podido inferir*, etc.) es el momento de tomar decisiones y planificar cómo se va a ayudar al alumno. Dependiendo del origen del problema, así será nuestra planificación y puesta en marcha.
- 4 **Practicar.** Se realizan actividades para practicar las carencias detectadas y favorecer la interacción del alumno con el texto.
- 5 **Observar.** Se vuelve al punto primero para averiguar si se ha subsanado el problema.

Para que la evaluación se convierta en una herramienta de aprendizaje efectiva para el alumno, las preguntas de comprensión deben estar bien diseñadas, han de favorecer la interacción del lector con el texto y presentar una oportunidad más para aprender (Day y Park 2005). No hay que quedarse en una corrección superficial, sino analizar el proceso por el que el alumno ha llegado a la respuesta elegida (Nuttall 2005). A continuación, se resaltan algunas pautas en el diseño de pruebas de evaluación para aplicar en los diferentes formatos y modelos evaluativos más comunes.

2 Modelos tradicionales de evaluación y sus formatos

Los modelos tradicionales de evaluación incluyen las pruebas de nivel, de rendimiento, de diagnóstico y de dominio, cada una de las cuales responde a fines diferentes. *Las pruebas de nivel* son las que identifican el nivel de lectura de un estudiante (p. ej., tiene un nivel de lectura inicial, medio, etc.). *Las pruebas de rendimiento* se centran en lo que el alumno ha progresado y ha aprendido en cierto periodo de instrucción. Un ejemplo son las pruebas al final de un capítulo, de un libro (p. ej., ha comprendido el texto) o el examen final de un curso. Estas pruebas informan al alumno, le dan una nota y ayudan al profesor a orientar su instrucción. Por otro lado, *las pruebas de diagnóstico* tienen como objetivo determinar los puntos fuertes y débiles del alumno (p. ej., sabe inferir, extrae la idea general, etc.). Estas pruebas deben examinar, más de una vez, una misma destreza para poder crear un perfil del alumno en el que se pueda apreciar un

patrón determinado a través de sus respuestas. Las *pruebas de dominio*¹ miden la destreza del alumno en general, sin relación a un curso o material concretos, por lo cual suelen ser el tipo de verificación que se utilizan en las pruebas estandarizadas.

Los formatos de exámenes más frecuentes en la evaluación tradicional de la comprensión lectora son las preguntas abiertas, las preguntas de respuestas alternativas (Verdadero/Falso) y las preguntas de selección múltiple. También se utiliza la prueba conocida como *cloze test*, que, aunque no es una prueba de lectura en sí, sirve para que el lector compruebe si un texto se corresponde con su nivel de dominio de la L2.

Para ejemplificar y formular los diferentes tipos de preguntas, se emplea aquí el inicio del cuento *Los niños estaban solo*, de Jorge Bucay.

Su madre se había marchado por la mañana temprano y los había dejado al cuidado de Marina, una joven de dieciochos años a la que a veces contrataba por unas horas para hacerse cargo de ellos a cambio de unos pocos pesos.

Desde que el padre había muerto, los tiempos eran demasiado duros como para arriesgar el trabajo faltando cada vez que la abuela se enfermaba o se ausentaba de la ciudad.

Cuando el novio de la jovencita llamó para invitarla a dar un paseo en su coche nuevo, Marina no dudó demasiado. Después de todo, los niños estaban durmiendo como cada tarde, y no se despertarían hasta las cinco. Apenas escuchó la bocina cogió su bolso y descolgó el teléfono.

(Comienzo de *Los niños estaban solos* de Bucay)

2.1 Preguntas abiertas

Las preguntas abiertas giran, por lo general, en torno al qué, quién, cuándo, dónde y cómo de la historia. El aspecto positivo de este tipo de preguntas es que son fáciles de formular, aunque la calificación es más compleja pues no se especifican ni se establecen a priori las respuestas correctas; carecen de clave de respuestas. Además, estas preguntas mezclan las habilidades de comprensión y de escritura, por lo que es posible que el alumno aun sabiendo la respuesta no sepa cómo expresarla por escrito, o incluso es posible que su respuesta sea solo parcialmente correcta.

Actividad 1. Lee las siguientes preguntas abiertas sobre el cuento de Bucay. ¿Ves algún problema en ellas? Explica y menciona cómo las mejorarías.

- 1 ¿Por qué Marina fue a cuidar a los niños?
- 2 ¿Por qué Marina dejó a los niños solos?
- 3 ¿Qué les pasó a los niños?
- 4 ¿Cuándo ocurrió la historia?

Se observa que en la actividad 1, las preguntas de 1 a 3 tienen varias respuestas posibles, lo que puede constituir un problema a la hora de evaluar. Por ejemplo, en la pregunta

1 es posible dar dos razones: porque la madre tenía que trabajar o porque la abuela no estaba. La pregunta 2 también se puede responder de más de una manera: porque su novio la invitó a salir, porque quería ver el coche nuevo, porque los niños estaban durmiendo y ella no pensaba que les pasaría nada, porque tomó precauciones, etc. Similar es el caso de la pregunta 3 y la 4. En esta última, se puede aducir como respuesta que por la tarde o cuando los niños dormían. Por lo tanto, con preguntas como estas, es recomendable especificar el número de razones que se espera que mencionen los alumnos y otorgar puntos parciales si no se dan todas las respuestas requeridas.



Recuerda. Siempre hay que tener cuidado con la formulación de las preguntas, es decir, que no se puedan contestar por simple lógica, conocimiento del mundo, igualdad con el texto o que sean respondidas en algunas de las otras preguntas.

2.2 Preguntas de respuestas alternativas: de sí/no, verdadero/falso

El formato de respuestas alternativas consiste en formular una pregunta y dar dos opciones de respuesta: una verdadera y otra falsa. Lo positivo de estas pruebas es su facilidad y rapidez de corrección. Sin embargo, tienen la desventaja de que permiten un 50% de probabilidad de que el alumno acierte al azar, aunque esto se puede evitar si se pide que se justifiquen las respuestas aludiendo a la parte del texto de donde se extrae la idea. También se reduce, por probabilidad matemática, el factor suerte si se añade una tercera opción de “no se menciona”.

En el formato de verdadero/falso, aunque más fáciles de construir si se comparan con las de selección múltiple, hay que tener cuidado de que la respuesta falsa esté bien diseñada: que no sea una respuesta obviamente incorrecta o que la pregunta pueda ser parcialmente correcta. Siguiendo a Cohen (1994), las siguientes son algunas consideraciones para el diseño de preguntas de alternativas:

- evitar determinantes tales como *todo, siempre, nunca, algunas veces*;
- poner solo una idea por pregunta; si hubiera más de una, ambas alternativas deben ser verdaderas o falsas;
- usar un lenguaje preciso, sin ambigüedades;
- la longitud de las oraciones debe ser la misma para las verdaderas y las falsas;
- parafrasear las ideas del texto para evitar la similitud ortográfica/fonética;
- las respuestas deben ser inferencias.

Actividad 2. Lee las siguientes preguntas de verdadero y falso y señala si ves algún problema en ellas. Explica los motivos.

- 1 Marina se fue con su novio mientras los niños dormían. Verdadero Falso
- 2 Curiosamente, ese día los niños dormían por la tarde. Verdadero Falso

En la actividad 2, la segunda pregunta puede ser problemática porque, por un lado, es cierto que los niños estaban durmiendo cuando se fue Marina, pero, por otro, podría verse como falsa al utilizar el adverbio “curiosamente” que, además de ser subjetivo, implica que normalmente no dormían por la tarde, lo cual es falso pues lo hacían siempre (“como cada tarde”).

2.3 Preguntas de selección múltiple

Las preguntas de selección múltiple presentan varias respuestas aparentemente posibles, siendo solo una de ellas la categóricamente correcta. Las demás son distractores que deben formularse con cuidado, pues si son ilógicos, absurdos o no creíbles, el alumno podrá responder sin tener que comprender, sino que solo por eliminación. También se deben evitar los distractores que sean parcialmente correctos. Si el formato contiene cuatro distractores, la probabilidad de respuestas correctas por el azar se reduce al 25%. Lo positivo es que son pruebas rápidas de completar y calificar. Formular buenas preguntas de selección múltiple es difícil e implica bastante tiempo, esfuerzo y práctica, pero si están bien hechas, son bastante fiables (Nation 2009). Cohen (1994) presenta una serie de consideraciones para el diseño de preguntas de selección múltiple:

- usar distractores relacionados con el texto;
- debe evitarse preguntas que se puedan contestar por sentido común, sin necesidad de leer el texto;
- hay que parafrasear las ideas del texto para evitar la similitud y evitar copiar las palabras originales;
- no deben insertarse distractores falsos (ni errores ortográficos) ni que expresen exactamente lo contrario al texto;
- ofrecer cuatro opciones/distractores y de longitud similar (esto es lo ideal).

Actividad 3. Lee las siguientes preguntas de selección múltiple y señala si ves algún problema en ellas. Explica cómo lo solucionarías.

- 1 Marina es:
 - a La hermana
 - b La vecina
 - c La niñera
 - d Ninguna de las anteriores
- 2 ¿Por qué la madre llamó a Marina?
 - a Porque no podía cuidarlos ella.
 - b Porque a los niños les gustaba jugar con ella.
 - c Porque la abuela no estaba.
 - d Porque tenía que trabajar.

En la actividad 3 se observa que en la segunda pregunta, las respuestas a, c, y d son posibles, por lo tanto, la pregunta está mal diseñada. Habría que modificar dos de las posibles respuestas para dejar una sola opción posible.

Rupp, Ferne y Choi (2006) sugieren que la medición de la comprensión lectora a través de pruebas de selección múltiple está determinada por el diseño de las preguntas y la selección del texto y que los tests estandarizados (este es el formato más usado) tienen mucho de “resolver problemas” más que de asignar significado al texto y comprender. Nuttall (2005) menciona que algunos investigadores consideran que la habilidad de contestar preguntas en este formato no se corresponde con la habilidad de leer y comprender, por lo que no se considera la manera más natural de evaluar la comprensión. Sin embargo, los formatos verdadero/falso y selección múltiple, evalúan “limpiamente” el trabajo del alumno, siempre y cuando las preguntas estén bien diseñadas.

Actividad 4. Usa el resto del cuento de Bucay. Diseña preguntas de selección múltiple y verdadero-falso. Después comparte con tu grupo tus preguntas y distractores.

2.4 Cloze test

La prueba de *cloze test* se considera como representativa del dominio general de una lengua, implica producción y entra en juego el vocabulario y la gramática. Por esta razón, no se considera en sí una prueba apropiada para medir la comprensión lectora (Grabe 2009). Es muy útil, sin embargo, para determinar la legibilidad o dificultad de un texto (Aebersold y Field 1997) desde la perspectiva del alumno.

Un *cloze test* es una prueba donde se eliminan palabras de un texto cada cierto número de palabras (después de cada 5, 6, 7, 10, etc., palabras) y el alumno, mientras lee el texto, debe rellenar los espacios con la palabra apropiada, teniendo en cuenta la información que hay en el texto para predecir la palabra eliminada. El número de huecos puede variar, dependiendo de la longitud del texto y de la ratio de palabras eliminadas que se seleccionen, pero para que este test tenga fiabilidad, el texto dado debe incluir entre 40 y 50 espacios (palabras eliminadas) y la ratio de eliminación debe ser fija (ser constante en todo el texto). Cuando se trata de un texto corto (unas 200 palabras), entre 20 y 30 huecos también es aceptable (Bordón 2000). Debe recordarse que el inicio del texto debe quedar siempre intacto para que el lector cuente con un contexto mínimo. La ventaja de los *cloze test* es que son fáciles de crear.

Como se ha mencionado, aunque no es una prueba de lectura en sí, es útil para aconsejar al alumno sobre qué nivel de lectura puede empezar a leer por

su cuenta. Para esto se le da una serie de textos breves (de unas 200 palabras) de diferente dificultad, yendo de los más fáciles a los más difíciles, y se crea un *cloze test*. El alumno debe escribir la palabra que considera apropiada en los huecos del texto. Un acierto a partir del 70% indica que el libro está dentro del nivel de lectura del alumno (Alderson 2000). La actividad 5 muestra una prueba de *cloze test*.

Actividad 5. Prueba de *cloze test* donde se elimina una palabra de cada cinco.

Su madre se había marchado por la mañana temprano y los había dejado al cuidado de Marina, una joven de dieciocho _____ a la que a veces _____ por unas horas para hacerse _____ de ellos a cambio de _____ pocos pesos. Desde que el _____ había muerto, los tiempos eran _____ duros como para arriesgar el _____ faltando cada vez que la _____ se enfermaba o se ausentaba _____ la ciudad.

Cuando el novio _____ la jovencita llamó para invitarla _____ dar un paseo en su _____ nuevo, Marina no dudó demasiado. _____ de todo, los niños estaban _____ como cada tarde, y no _____ despertarían hasta las cinco. Apenas _____ la bocina cogió su bolso _____ descolgó el teléfono.

(Comienzo de *Los niños estaban solos* de Bucay)

La desventaja de esta prueba, aparte de medir otras habilidades y conocimientos (lingüístico, por ejemplo), es que es más complicada de calificar. La corrección del *cloze test* puede obedecer a diferentes criterios: a) la respuesta exacta como aparece en el texto original o b) una respuesta alternativa que resulte aceptable. Nation (2009) indica que ambos métodos llevan a los mismos resultados. Al utilizar esta prueba para medir la comprensión lectora, no se deben penalizar los errores de ortografía o gramática, aunque sí se debe procurar que la categoría de la palabra sea gramaticalmente correcta. Cuando se utiliza en programas donde hay varios evaluadores, debe hacerse una clave de posibles respuestas que se puedan aceptar como correctas.

El *cloze test* tiene diversidad de formatos, pero para nuestro fin, se puede utilizar también el *cloze combinado*, que usa la selección múltiple en lugar del espacio en blanco. Esta opción reduce la posibilidad de varias respuestas total o parcialmente correctas y se centra en la identificación en vez de la producción. Lo negativo de esta modalidad de test es que cambia tanto el aspecto del texto que el formato mismo, plagado de espacios, puede distraer e incomodar al lector. La actividad 6 presenta un *cloze test* de selección múltiple.

Actividad 6. Cloze test de selección múltiple.

Su madre se había marchado por la mañana temprano y los había dejado al cuidado de Marina, una joven de dieciochos

_____ (1) a la que a veces _____ (2) por unas horas

- | | |
|----------|---------------|
| a. meses | a. contrataba |
| b. años | b. trabajaba |
| c. vidas | c. llevaba |

para hacerse _____ (3) de ellos a cambio de _____ (4) pocos pesos.

- | | |
|-------------|----------|
| a. trabajar | a. los |
| b. cargo | b. estos |
| c. cuidado | c. unos |

Otra variante es el *cloze selectivo con ratio variable*, donde el profesor elimina las palabras que considera oportunas sin seguir la eliminación sistemática después de un número fijo de palabras. En este sentido la actividad es muy similar a la de *rellenar huecos*.

Nation (2009) compara los *cloze test* con los test de selección múltiple y aporta los datos de la Tabla 10.1. Esta muestra cuál es el porcentaje de comprensión que se requiere en una prueba de este tipo para que el texto sea apto para una lectura independiente, para trabajar la lectura en clase o si es demasiado difícil. Los datos apuntan a que la prueba *cloze test* debe tener un mínimo de 44% de aciertos y la de selección múltiple un mínimo del 75% para considerarse en el nivel del alumno.

TABLA 10.1 Relación entre tipo de prueba, promedio de comprensión y dificultad del texto.

	<i>Apto para lectura independiente</i>	<i>Apto para trabajarla en clase</i>	<i>Demasiado difícil. Frustrante</i>
Cloze test	Sobre 53% Ideal > 70%	44%-53%	< 44%
Selección múltiple	90%	44%-53%	< 75%

Actividad 7. Utiliza el resto del cuento de Bucay y elabora un *cloze test*. Después determina cómo vas a calificarlo.

Actividad 8. Convierte el *cloze test* de la actividad 5 en un *cloze test* de selección múltiple. ¿Qué distractores vas a usar?

2.5 Otras pruebas de evaluación

Existen otras maneras de evaluar la comprensión de textos, por ejemplo, relacionando una imagen o un título con un texto, o emparejando la idea principal con un párrafo. También se puede transferir información del texto a una tabla, ordenar segmentos de un texto que se ha dividido en partes, completar oraciones y resumir, entre otros.

Al revisar estos formatos de evaluación, cabe preguntarse cuál es la diferencia entre las pruebas de comprensión y las actividades de lectura que se han presentado en el capítulo 9. La realidad es que las mismas actividades que se utilizan para trabajar la comprensión lectora se pueden utilizar para evaluarla. Lo que determina su función es el momento en que se presentan las preguntas al alumno. Cuando estas se dan antes de leer el texto, se convierten en actividades cuyo objetivo es dirigir la atención del alumno a lo que es importante en el texto y facilitar así la comprensión. Cuando esas mismas preguntas se introducen después de que el alumno haya leído el texto, se convierten en preguntas evaluativas (Alonso 1994).

Actividad 9. Prepara una prueba de evaluación usando algunas de las propuestas que se mencionan en el apartado 2.5.

3 Fiabilidad, validez y viabilidad

Cuando se diseña una prueba o examen, hay una serie de rasgos que se deben considerar. Un buen examen debe ser fiable, válido y práctico en su administración y en su calificación. Se describen estos rasgos a continuación.

3.1 Fiabilidad

Para asegurarnos de que un test cumple el rasgo de fiabilidad (*reliability*), es decir, que los resultados del test son consistentes, se repiten, en sucesivas administraciones, el alumno debe estar familiarizado con el formato del test y el tipo de preguntas. Es importante que las instrucciones sean claras y cortas y que las preguntas resulten fáciles de entender. El profesor debe prestar atención a que en las preguntas e instrucciones

no haya palabras desconocidas o gramática compleja ya que no comprender las instrucciones puede ser causa de una respuesta incorrecta. Finalmente, cuantas más preguntas contenga la prueba, más fiables serán los resultados.

3.2 Validez

Para que un test tenga validez (*validity*), es decir, mida y evalúe lo que se espera medir – en este caso la comprensión lectora – contestar a las respuestas debe requerir *comprender el texto*. Hay que evitar formular preguntas que se puedan contestar por el conocimiento que tenga el lector del tema y del mundo.

Actividad 10. Lee las siguientes preguntas sobre el cuento de Bucay y señala si ves algún problema con el rasgo de validez:

- 1 Como hubo un incendio en la casa los niños estaban en peligro. V F

La pregunta de la actividad 10 no cumple con el criterio de validez, pues no hace falta leer y comprender el texto original para contestar acertadamente. La respuesta es de sentido común ya que se sabe que cuando hay un incendio, se está en peligro.

Actividad 11. Contesta las siguientes preguntas y señala si ves algún problema con el rasgo de validez:

“María es una persona muy enfioble. Tiene los ojos cárdeos y la boca masca”.

- 1 ¿Cómo es María?
- 2 ¿Cómo tiene los ojos María?

De la misma manera, las preguntas de la actividad 11 violan el criterio de validez si el lector puede contestar las preguntas simplemente identificando la información facilitada en el texto de la pregunta, aunque no se comprenda la respuesta (p. ej., María es enfioble. Tiene los ojos cárdeos).

Una manera de comprobar si las preguntas requieren leer y entender el texto es dárselas a un nativo hablante – o a un hablante de alto dominio en la lengua – para que las conteste sin haber leído el texto.

3.3 Viabilidad

La viabilidad (*viability*) hace referencia a que la calificación del test tiene que ser fácil de realizarse al igual que las respuestas. Para conseguirlo, hay que pensar en cómo contestarán los alumnos a las preguntas y en cómo se corregirán sus respuestas. El test también debe medir la consecución de las metas del curso y basarse en las tareas

que se han estado practicando. La limitación del tiempo, el desconocimiento de lo que se espera del test y motivos personales pueden producir ansiedad en el alumno. Para reducirla, se recomienda que el alumno conozca de antemano el formato del test y que este sea similar al que se hace en clase.

4 Formular preguntas de comprensión.

Tipos de preguntas

Otra cuestión importante es cómo formular las preguntas de comprensión. Existen básicamente tres tipos de preguntas:

- de comprensión literal;
- de reinterpretación y/o inferencia;
- de opinión personal.

Según estén formuladas las preguntas, así será el nivel de dificultad y de comprensión necesario para responderlas. Óptimamente, la prueba ideal de comprensión lectora debe contener variedad de preguntas, ir en progresión creciente de dificultad y seguir el orden en que la información aparece en el texto (no es cuestión de poner la “zancadilla” a nuestros alumnos, sino de darles la oportunidad de que puedan demostrar lo que han entendido). Las preguntas deben cubrir información general, de detalle y de inferencia, teniendo en cuenta que lo que más se recuerda es la información interesante y relevante para el lector (Brantmeier 2006b). Estos tres tipos de preguntas se conjugan con los formatos de preguntas (abiertas, verdadero o falso y selección múltiple), aunque las preguntas de opinión personal solo requieren el formato de pregunta abierta. Con respecto a la secuenciación, se aconseja comenzar por las preguntas de comprensión general antes que las de detalle y terminar con las de opinión.

4.1 Preguntas de comprensión literal

Son aquellas cuyas respuestas implican una comprensión literal del texto, es decir, entender el significado explícito o *leer las líneas* (Cassany 2011b). Estas preguntas son las que entrañan menor dificultad, y, por cierto, las que incentivan la simple copia de lo que dice el texto. La actividad 12 presenta preguntas que requieren comprensión literal.

Actividad 12. Lee los siguientes fragmentos de textos con sus correspondientes preguntas y respuestas (entre paréntesis). ¿Queda evidente qué es una pregunta de comprensión literal?

“Su madre se había marchado por la mañana temprano . . .”

1 ¿Cuándo se marchó su madre? (Por la mañana temprano).

“. . . Marina, una joven de dieciochos años . . .”

2 ¿Cuántos años tiene Marina? (Dieciocho).

“Cuando el novio de la jovencita llamó para invitarla a dar un paseo en su coche nuevo . . .”

3 ¿Para qué llamó el novio? (Para invitarla a dar un paseo en su coche nuevo).

“Apenas escuchó la bocina cogió su bolso y descolgó el teléfono”.

4 ¿Qué hizo Marina cuando escuchó la bocina? (Cogió su bolso y descolgó el teléfono).

“. . . cada vez que la abuela . . . se ausentaba de la ciudad . . .”

5 La abuela se ausenta de la ciudad. V/F (Verdadero).

“Después de todo los niños estaban durmiendo . . .”

6 Los niños estaban despiertos. V/F (Falso. Estaban durmiendo).

4.2 Preguntas de reinterpretación y de inferencia

Estas preguntas entrañan más dificultad que las preguntas literales pues implican comprender el significado implícito del texto, o lo que es lo mismo, *leer entre líneas* (Cassany 2011b). La reinterpretación y las inferencias obligan a manipular la información literal del texto, por lo cual la respuesta a la pregunta de reinterpretación e inferencia no está explícitamente dada en el texto, sino que puede encontrarse en varios lugares y el lector tiene que hacer las conexiones correspondientes. Además, las inferencias tienen en cuenta lo que no está explícitamente expresado en el texto, por lo que el lector tiene que deducir las respuestas a partir de la información que aparece a lo largo del texto. Para inferir es necesario entender el significado literal pero este se debe combinar con el conocimiento y las intuiciones del lector. Las respuestas a estas preguntas no deben ser ambiguas, sino ser claramente correctas o incorrectas (Day y Park 2005). La actividad 13 presenta algunos ejemplos de preguntas de inferencia e interpretación y la información en que se puede basar el alumno para contestarlas. También se indican diferentes maneras de formular preguntas sobre una misma idea.

Actividad 13. Lee los siguientes fragmentos de *Los niños estaban solos* y sus correspondientes preguntas. Las respuestas y las claves para ellas están en paréntesis. Al finalizar la revisión de las preguntas, piensa si sabrías realizar preguntas de reinterpretación e inferencia.

“Marina, una joven de dieciocho años a la que a veces contrataba por horas para hacerse cargo de ellos a cambio de unos pocos pesos”.

1 Marina es niñera. V /F (Verdadero. Se desprende por los datos a través del texto).

2 Marina trabajaba todo el día. V/F (Falso. La contrataban por unas horas).

“Desde que el padre había muerto, los tiempos eran demasiado duros como para arriesgar el trabajo faltando cada vez que la abuela se enfermaba o se ausentaba de la ciudad . . .”.

- 1 Los niños son huérfanos/no tienen padre. V/F (Verdadero. Se infiere porque el texto dice que el padre había muerto).
- 2 La madre no trabaja. V/F (Falso. Los tiempos eran duros para arriesgarse a perder el trabajo).
- 3 Marina es la única persona que cuida de los niños. V/F (Falso. Trabaja a veces, cuando la abuela está enferma o no está).
- 4 La abuela es la que generalmente cuida de los niños. V/F (Verdadero. Pero hoy no puede, o está enferma o no está).
- 5 ¿Por qué llama la madre a Marina para cuidar a los niños? (Porque la abuela no está disponible).
- 6 ¿Quién se ocupaba de cuidar a los niños normalmente? (La abuela).

“. . . Marina no dudó demasiado. Después de todo, los niños estaban durmiendo como cada tarde, y no se despertarían hasta las cinco”.

- 1 Los niños tenían la costumbre de dormir por la tarde. V/F (Verdad. Después de todo, los niños estaban durmiendo como cada tarde).
- 2 Marina salió con su novio a la hora de la siesta. V/F (Verdad. Los niños estaban durmiendo como todas las tardes . . . hasta las cinco de la tarde).
- 3 ¿Cuándo ocurrió la historia? (Por la tarde, sobre las cinco).

4.3 Preguntas de opinión

Las preguntas de opinión engloban las preguntas de predicción, las personales y las de evaluación, que indagan en la perspectiva del lector con relación al punto de vista del autor, o lo que Cassany denomina *leer tras las líneas* (2006). Aquí las respuestas siempre serán correctas, pues muestran la reacción del lector a la información que facilita el texto. No obstante, se les puede pedir a los alumnos que apoyen sus reacciones con los hechos expresados en el texto. Estas preguntas de extensión son apropiadas para la etapa de *después de leer* y sirven de base para la práctica de la producción oral o escrita. Aquí hay unos ejemplos.

4.3.1 Predicción

Contestar preguntas de predicción implica entender el texto y aplicar el conocimiento que tiene el lector sobre el tema para predecir qué podría pasar después. Las preguntas de predicción se pueden hacer durante la lectura – el lector verificará si su predicción ha sido la correcta cuando continúe leyendo – o después de la lectura.

4.3.2 Preguntas personales

Las preguntas personales son las que piden la reacción del lector sobre el texto, indagando sobre su opinión, sentimientos, gustos, etc. Las respuestas a este tipo de preguntas se basan exclusivamente en la subjetividad del lector.

4.3.3 Preguntas de evaluación o juicio evaluativo

Este tipo de preguntas hace que el lector juzgue la historia o algún suceso de ella. Para contestar a este tipo de preguntas, el estudiante usa la comprensión literal del texto y, por necesidad, su conocimiento del tema.

Actividad 14. Las siguientes son preguntas de opinión. Identifica cuál sería de predicción, posición personal o de juicio evaluativo.

- 1 ¿Crees que la madre va a contratar a Marina de nuevo para cuidar a sus hijos?
- 2 ¿Qué harías tú si fueras la madre de los niños?
- 3 Marina dejó a los niños solos porque tomó todas las precauciones posibles que pudo pensar para que no les pasara nada. ¿Es Marina una joven inconsciente por dejar a los niños solos?

Actividad 15. Diseña preguntas de comprensión sobre un texto de tu elección teniendo en cuenta las pautas mencionadas.



Recuerda. Para elaborar pruebas de comprensión lectora hay que determinar las ideas centrales del texto, el objetivo de la prueba, el número de preguntas y el tipo de evaluación que se va a utilizar (p. ej., selección múltiple, verdadero/falso, preguntas abiertas, emparejar, señalar, etc.).

5 Diseñar pruebas de comprensión lectora: puntos para pensar

Diseñar una buena prueba de comprensión lectora es difícil. Requiere tiempo, experiencia y toma de decisiones importantes. Las siguientes consideraciones provienen de distintas fuentes (Alderson 2000; Borbón 2000; Nuttall 2005; Singhal 2006; Anderson 2009; Nation 2009; Cohen 1994) y de nuestra propia experiencia, y nos hacen reflexionar sobre otros factores importantes que considerar para diseñar una prueba de lectura adecuada.

5.1 La selección y la extensión del texto

La selección del texto es esencial y, para ello, hay que tener en cuenta los factores que pueden interferir con la comprensión. Es importante evitar que el texto contenga conceptos gramaticales y culturales con los que los alumnos no estén familiarizados. Se recomienda elegir textos interesantes, de extensión apropiada y que no den lugar a interpretaciones ambiguas del contenido. El nivel de lengua también debe ser el apropiado, para lo cual se debe prestar atención a cómo se presenta el contenido – de forma concreta, abstracta – y al nivel de léxico y sintaxis.

Otra consideración relacionada con la selección del texto es la longitud del mismo, por lo que habrá que determinar si se prefiere usar varios textos cortos en vez de uno largo. El uso de varios textos de diferentes temas reduce la posibilidad de que el conocimiento o desconocimiento del tema influya en las respuestas. Asimismo, será factible ofrecer variedad de géneros y será más fácil preparar preguntas que se centren en la idea principal. El problema de usar un solo texto es que a veces “se exprime” demasiado.

5.2 Poder consultar el texto durante las respuestas

Otra cuestión importante es si debemos permitir que tengan los alumnos el texto delante al contestar las preguntas. Si las preguntas se basan exclusivamente en la comprensión general, no existe la necesidad de que el alumno tenga el texto delante cuando las contesta. Sin embargo, si hay preguntas de detalle, es necesario asegurarse de que las respuestas erróneas no se deben a que el lector no ha podido recordar la información. Se debe evitar entrar en la duda de si el problema es de comprensión o de memoria (Alderson 2000). Por ejemplo, en un nivel inicial, si el tipo de pregunta consiste en rellenar cuadros con la información del texto, que suelen ser detalles, el lector debe poder consultarlos.

5.3 Las preguntas en L1 o L2

En este tema hay polémica. Por una parte, permitir que las preguntas de comprensión estén en la L1 permite cerciorarse de que el lector ha entendido las preguntas y descartar así que las respuestas erróneas se deban a que no hayan entendido lo que tienen que hacer. Por otra parte, si las preguntas en L2 están en el nivel lingüístico del lector, entenderlas es también una muestra de su competencia lectora. La investigación ha mostrado que permitir que el lector utilice su L1 en las pruebas de comprensión muestra claramente lo que puede comprender (Brantmeier 2006a). Hay expertos que consideran que cuando los alumnos no tienen la competencia lingüística para discutir el texto en la L2, es posible hacerlo en la L1 bajo la premisa de que la calidad de la discusión por sí misma tiene valor (Nuttall 2005). Evidentemente, si el objetivo es también practicar la lengua meta, no es recomendable expresar las preguntas en L1.

5.4 *El tiempo de la prueba*

Se aconseja calcular el tiempo que se necesita para realizar la prueba sin prisas. El docente no debe imponer un tiempo arbitrario, por lo cual tendrá que contar con su experiencia y, obviamente, haber probado el examen con otros estudiantes de manera de que pueda marcar un estándar de tiempo realista. Está claro que el alumno debe tener tiempo suficiente para leer y contestar las preguntas, de esta forma sus respuestas representarán solo lo que en realidad puede hacer. Sin embargo, no se puede ignorar que existe una cierta relación entre tiempo, habilidad y preparación. Figueras Casanovas y Puig Soler (2013) aconsejan redactar de seis a ocho preguntas para un texto con una extensión de 300 palabras aproximadamente.

5.5 *El uso del diccionario*

Existen diferentes posturas con respecto al uso del diccionario cuando se lee. Por un lado, la investigación en esta área ha demostrado que el uso de este recurso alarga el tiempo de lectura, parte del cual se emplea en consultar el diccionario y no en leer, que así se interrumpe el proceso de lectura, que agrega carga cognitiva innecesaria y que no aporta grandes beneficios (Nesi y Meara 1991), por lo cual no se aconseja. De igual manera, se puede pensar que el uso del diccionario invalida las pruebas de comprensión justamente porque interfiere en lo que se mide (una de las estrategias lectoras es inferir el significado a partir del contexto). Sin embargo, Alderson (2000) afirma que “para reducir el efecto del conocimiento del vocabulario para medir la comprensión lectora, puede ser buena idea permitir a los estudiantes compensar la carencia de vocabulario consultando el diccionario” (99, traducción propia). Nuestra postura es que si el texto se corresponde con el nivel del lector en la L2 (que debe estarlo), el diccionario no debe consultarse mientras se realiza la lectura. Se sugiere el diccionario para tareas de traducción, de escritura o con la práctica de la lectura intensiva, pero no para medir la comprensión lectora.

5.6 *Corrección de respuestas abiertas*

Los test de comprensión lectora deben medir la capacidad del alumno de entender el texto. Por eso, si la respuesta es correcta y demuestra comprensión, no se debe penalizar por errores de lengua que el alumno haya podido cometer al escribir la respuesta. Ya que este formato implica varias habilidades, las respuestas abiertas se consideran muy útiles en la práctica de la comprensión lectora, pero no tanto en su evaluación.

Actividad 16. Discute con tu compañero tu punto de vista sobre la utilidad de las recomendaciones que se dan en este apartado a la hora de evaluar la comprensión lectora. ¿Con cuáles estás de acuerdo y con cuáles no? ¿Tendrías alguna otra recomendación?

6 Modelos alternativos de evaluación centrados en el estudiante

La evaluación también se puede realizar de manera informal por medio de métodos alternativos centrados en el estudiante y que atienden a las diferencias individuales. Aebersold y Field (1997) y Singhal (2006) mantienen que involucrar al alumno en el proceso de evaluación estimula el aprendizaje porque se convierte entonces en una evaluación centrada en el estudiante y en el proceso de aprender; la evaluación es progresiva y no implica ningún tipo de amenaza o intimidación. Algunos de los modelos alternativos de lectura más usados se presentan a continuación.

6.1 Diarios

Los diarios consisten en notas – *entradas* – sobre el material leído en las que el lector refleja su impresión sobre la lectura y hace conexiones con su vida o con otros textos. Se considera que los diarios son útiles para comprobar y mostrar comprensión (Singhal 2006). La desventaja de este método es que reaccionar a los diarios implica mucho tiempo para el profesor, que aunque no corrige la forma, sí tiene que responder al contenido de lo escrito.

Para este tipo de evaluación el profesor debe proveer una serie de expresiones que ayudarán al alumno y que dependerán del tipo de lectura y objetivo del diario. Por ejemplo, si se trata de un diario donde el lector expone su opinión sobre lo leído, el profesor puede dar claves de cómo usar ciertas expresiones para opinar y argumentar:

El texto trata sobre . . .
Desde mi punto de vista, el texto es
Lo que me ha gustado más del texto es . . .
Lo que no me ha gustado o me ha gustado menos es . . .
(No) Lo recomiendo porque . . .

La ventaja es que el contenido del diario se adapta al nivel del alumno a través de las preguntas que haga el profesor (Aebersold y Field 1997). En el nivel inicial e intermedio, las entradas pueden consistir en contestar alguna pregunta (p. ej., *¿Qué piensas sobre la lectura?*) y, en niveles más altos, recontar la historia, criticar y evaluar², etc.

6.2 Registro de lectura

La evaluación a través de un registro de lectura es sumamente útil con la lectura extensiva. El lector apunta y lleva control del material leído tanto en casa como en clase. Los apartados del registro pueden incluir cualquier aspecto que el profesor considere importante: opinión, comprensión, nivel de dificultad, disfrute y recomendación, tiempo de lectura, etc. (ver capítulo 8).

6.3 La autoevaluación

La autoevaluación revela cómo el alumno percibe su propio desempeño en clase. Es un método debatible ya que algunos dudan que los lectores puedan y sepan evaluar su propia comprensión lectora. Otros creen que un balance entre este método alternativo y la evaluación cuantitativa tradicional es una buena combinación (Anderson 2009). La mayor ventaja que se ha observado en la autoevaluación es que hace que el alumno sea consciente y que reflexione sobre su aprendizaje, lo que promueve el desarrollo de la conciencia metacognitiva y la toma de responsabilidad sobre el propio aprendizaje. Además, se ha sugerido (Aebersold y Field 1997) que a veces la propia percepción del alumno es más precisa que la del profesor. Por ejemplo, puede ser que el alumno no participe oralmente en las clases, pero que esté siguiendo la discusión y pensando sobre ello. Grabe (2009) manifiesta que cuando el alumno se autoevalúa y observa su propio progreso, se está utilizando la evaluación como instrumento de aprendizaje. De hecho, la investigación ha encontrado una correlación positiva entre la autoevaluación de la habilidad lectora y el disfrute de la lectura (Brantmeier 2006b). Cohen (1994) presenta cuestionarios donde el estudiante puede evaluar su propia habilidad lectora.

6.4 Portafolios

El portafolio muestra el trabajo que ha realizado el alumno durante el curso y su aprendizaje, lo que permite al profesor evaluar su progreso. El contenido dependerá del nivel del estudiante y del tipo de lectura y actividad. Algunos de los elementos que se incluyen en un portafolio son los diarios, tareas, exámenes, pruebas, resúmenes, autoevaluación, registro de lectura, etc.

6.5 Evaluación de los compañeros

Este método funciona muy bien si se hace trabajo en grupo para discutir las lecturas. Cuando el alumno sabe que va a ser evaluado por su compañero, pone más interés y esfuerzo; es una manera de cooperar con el grupo. Pero este tipo de evaluación no mide la comprensión sino el esfuerzo y la voluntad.

Actividad 17. ¿Cuál de estos modelos alternativos de evaluar la comprensión lectora has utilizado? ¿Cuál es tu opinión? ¿Conoces otras que no se mencionen aquí?

7 Factores que intervienen en la comprensión lectora

Anderson (2009), siguiendo a Alderson (2000), resalta que al igual que existen diferentes tipos de textos, hay diferentes tipos y grados de comprensión. Esta afirmación es cierta porque un mismo texto se puede comprender de diversas

maneras dependiendo del lector. En líneas generales, hay factores que pueden favorecer la comprensión lectora o dificultarla, tales como el tipo de preguntas (literales, de inferencia, de opinión), la destreza que se mide (comprensión lectora, expresión escrita, etc.), el poder tener la lectura a la mano mientras contestan a las preguntas (¿es memoria o comprensión?) y la extensión del texto, entre otros. Pero, como se ha apuntado, la comprensión de un texto no depende exclusivamente de los factores que lo acompañan, sino que también dependen del propio lector y del conocimiento que tiene del tema, la lengua y el tipo de texto (Nuttall 2005). El propósito de la lectura, el interés y la motivación también serán importantes. Grabe (2009) presenta las destrezas necesarias para comprender un texto:

- 1 Leer con fluidez y reconocer automáticamente las palabras.
- 2 Conocer el vocabulario.
- 3 Tener conocimiento de la morfología, sintaxis y la organización del discurso.
- 4 Ser capaz de distinguir las ideas principales de las secundarias.
- 5 Saber hacer inferencias y usar las estrategias lectoras.
- 6 Tener habilidad de resumir y hacer una lectura crítica.



Recuerda. La comprensión lectora no solo depende de factores intrínsecos al texto (conocer la lengua y el léxico), cognitivos (saber algo del tema) y afectivos (estar interesados y motivados para leer), sino también de factores externos que elige el profesor (uso de L1 o L2, uso del diccionario, tiempo de la prueba, etc.).

8 Consideraciones pedagógicas: diseñar pruebas de comprensión lectora

- Determina las ideas en las que quieres centrar la comprensión del texto, estipula el número de preguntas que admite el texto y determina el tipo de preguntas que vas a utilizar (abiertas, alternativas, etc.)
- Para formular las preguntas:
 - considera el nivel de tus alumnos, su familiaridad con el tema, cómo se expresa el contenido (de forma concreta o abstracta) y la complejidad de la lengua;
 - las preguntas deben ser variadas y comprobar comprensión general, ideas principales, secundarias e inferencia;
 - no utilices las mismas palabras del texto, reformula la idea para elaborar la pregunta;
 - se aconseja realizar las preguntas siguiendo el orden del texto;
 - las preguntas deben estar basadas en la información del texto, nunca en el conocimiento que el lector pueda tener sobre el tema.
- Asegúrate de que las instrucciones y la redacción de las preguntas son claras.

Preguntas y discusión

- 1 ¿Qué opinas de la evaluación como herramienta de aprendizaje en la comprensión lectora? ¿Crees que es fácil llevarla a cabo? ¿La utilizas?
- 2 Alderson plantea la cuestión de que cuando un texto no se comprende puede deberse a un *problema de comprensión* o a un *problema de lengua*. ¿Puedes explicar a qué se refiere Alderson con esto? ¿Cómo se podría verificar de cuál de los dos se trata?
- 3 De los formatos de evaluación presentados, ¿cuáles has usado? ¿Cuáles consideras más beneficiosos para tus alumnos? ¿Cuáles prefieres y por qué?
- 4 ¿Conoces otros métodos de evaluación que no se hayan mencionado?

Lecturas de interés

Para aquellos lectores interesados en profundizar en los diferentes aspectos relacionados con la evaluación de la lectura en L2, se recomienda consultar los libros de Alderson (2000) y Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen y Ullakonoja (2015) junto con el capítulo de Eguiluz Pacheco y Eguiluz Pacheco (2004). Para el tema de la autoevaluación y de la evaluación alternativa se puede consultar Faltis (1995) y Gardner (1996). Para las pautas de evaluación en L2 en general, consultar Figueras Casanovas y Puig Soler (2013) y para contrastar la evaluación en Europa y Estados Unidos ver Antón (2019). En contexto bilingüe se aconseja examinar Clinton (2014).

En el contexto de L1 se puede consultar Ramos y Cuadrado (2006) para revisar instrumentos de evaluación relacionados con el conocimiento fonológico en español y Sellés, Martínez, Vidal-Abarca y Gilabert (2008) para examinar las habilidades que se ponen en marcha al leer.

11

FOMENTAR LA LECTURA

Componentes afectivos

Objetivos del capítulo

El presente capítulo trata de los factores afectivos que favorecen el gusto por la lectura y de aquellos que lo impiden. Para esto, se examina la importancia de una actitud positiva y de la motivación para leer como elementos claves en la promoción de esta destreza. Se pone especial atención, por un lado, al factor *disfrute* como propulsor de sentimientos positivos hacia la actividad lectora y, por otro, se aborda la necesidad de contar con acceso fácil a textos variados en las tres etapas de desarrollo de la comprensión lectora. Por último, se hace referencia a la esencial implementación y fomento de la lectura en los programas de lengua desde los niveles iniciales.

Reflexión

- 1 ¿Les gusta leer a tus estudiantes? ¿Cómo lo sabes?
- 2 ¿Qué factores favorecen la lectura en L2?
- 3 ¿Qué factores obstaculizan la lectura en L2?
- 4 ¿Qué se podría hacer para fomentar el gusto por la lectura?

1 Factores que promueven o interfieren en la lectura

Se sabe que los factores afectivos, es decir, los sentimientos y emociones que experimenta el alumno cuando está aprendiendo una lengua (ansiedad, frustración, grado de autoestima, actitud y motivación), influyen directamente en el aprendizaje y que, por lo tanto, serán de suma importancia (Arnold 2011). El Marco reconoce estas variables bajo la rúbrica de *competencia existencial*.

Una vez demostrada la importancia de la lectura en la adquisición de una lengua, una función clave del profesor será fomentar el gusto por la lectura, lo que se verá facilitado si se reconocen dos factores fundamentales en tal tarea: motivación para leer y actitud positiva hacia la lectura. En el extremo opuesto se encuentran la ansiedad

y la frustración, reacciones emocionales que son consecuencia directa de una lectura nefasta. Este es el caso cuando se emprende la lectura sin llegar a entender lo que se lee.

2 Fomentar el interés y la motivación por la lectura

La motivación es lo que hace al alumno querer leer – o no. Aunque cada lector tendrá sus propias razones para *querer leer*, son en última instancia las experiencias positivas con la lectura las que van a favorecer el surgimiento de la motivación y, obviamente, las negativas van a bloquearla. Day y Bamford (1998) mencionan dos factores principales implicados en la motivación por la lectura: la expectativa de éxito (*expectancy of success*) y el valor que le asigne el lector a la tarea de leer.

La *expectativa de éxito* es la medida en que el lector cree que puede abordar una determinada lectura y entenderla, es decir, que puede realizarla con éxito. Si estima que puede llegar a entender lo leído, tendrá mejor disposición para leer. De lo contrario, evitará la tarea lectora o la emprenderá obligado, de mala manera y fracasará en el intento. La confianza en la habilidad lectora es decisiva para fortalecer la variable afectiva (Hong 2007). En este sentido, se debe puntualizar, además, que una buena expectativa de éxito – que disponga positivamente a leer – debe también corresponderse con la competencia del aprendiz como lector y con el nivel que entrañe el material de lectura. Este debe ajustarse al nivel de competencia en L2 del lector.

Otra variable es el *valor de la lectura*, que viene dado por la actitud del lector hacia la tarea de leer (p. ej., es buena, placentera, ayuda en la adquisición de la lengua, etc.) y por cómo el lector valora la lectura en el contexto sociocultural en que se desenvuelve (familia, amigos, sociedad).

De los cuatro factores que intervienen en la motivación para leer, a saber, destreza lectora, material, actitud hacia la lectura en L2 y valoración de esta destreza en el contexto sociocultural del lector, Day y Bamford (1998) mencionan el *material* y la *actitud* como los factores más significativos al intentar motivar al lector a que lea. La Figura 11.1,



FIGURA 11.1 Factores que intervienen en la motivación para leer.

basada en estos autores, presenta los componentes que inciden en la motivación para leer en L2.

Por lo tanto, la motivación hacia la lectura empieza con una actitud positiva y con un material adecuado, conceptos que se examinan a continuación.

Actividad 1. Discute con tu compañero qué otros factores podrían influir en el deseo de leer.



Recuerda. La motivación para leer se ve favorecida si el lector tiene a su disposición el material adecuado que lo “enganche” a leer.

2.1 Desarrollar una actitud positiva hacia la lectura

La variable *actitud* es un constructo teórico complejo que se define en tres niveles: lo que siente el lector, es decir, las emociones que experimenta al leer (nivel afectivo); lo que piensa, es decir, las creencias personales sobre la lectura, por ejemplo, la opinión de si esta destreza favorece o no el aprendizaje de una lengua (nivel cognitivo); y lo que hace, es decir, si el lector es proactivo y busca oportunidades para leer, por ejemplo, si compra libros, va a la biblioteca, etc. (nivel conativo). De todos, el nivel de mayor impacto en el desarrollo de la actitud hacia la lectura es el afectivo (Yamashita 2004). Asimismo, la actitud será positiva cuando el alumno desarrolle sentimientos positivos porque disfruta la lectura, le gusta y entiende cuando lee.

Day y Bamford (1998) mencionan otros factores que intervienen en la actitud: las experiencias previas que haya podido tener el aprendiz en la lengua meta, su actitud hacia la lectura en su L1, el grado de dominio de la L2, valoración de la cultura y la sociedad de la L2, sentirse cómodo en clase o simplemente llevarse bien con los compañeros. Sin embargo, se considera el disfrute de la lectura el factor de más peso (ver Figura 11.2).

Una característica importante de la actitud es que puede alterarse con facilidad, por lo que si el lector tiene una actitud negativa hacia la lectura, se debe averiguar

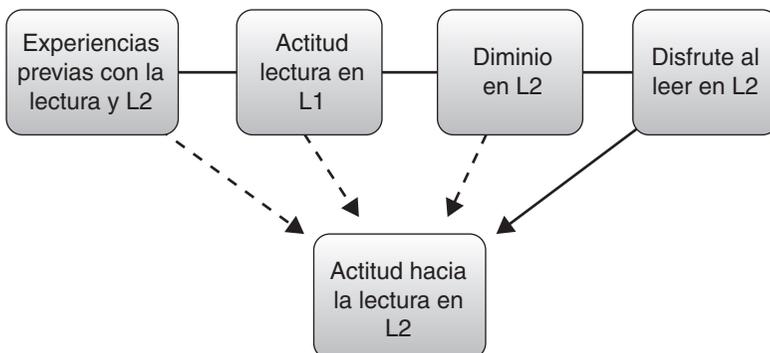


FIGURA 11.2 Factores que promueven una actitud positiva hacia la lectura en L2.

la causa e intentar modificarla. La investigación apunta a que una sola experiencia agradable (p. ej., el lector comprueba que comprende el texto) es suficiente para reemplazar una actitud negativa o neutra por una positiva (Day y Bamford 1998; Kim y Krashen 2000; Ujii y Krashen 2002; Yoo 2002; Hitosugi y Day 2004; Rodrigo 2011; Liburd y Rodrigo 2012; Chiang 2016).

Vale preguntarse entonces cómo se puede modificar la actitud de manera rápida y eficaz en el aula o en un programa de lenguas. A este respecto, algunos estudios han concluido de manera convincente que la práctica de la lectura en su modalidad extensiva es una de las mejores estrategias para promover una actitud positiva hacia la destreza lectora y fomentar el hábito de lectura. Esto se logra cuando la lectura:

- es el fin último,
- se realiza en un ambiente de baja ansiedad,
- se corresponde con el nivel del alumno,
- ha sido una opción personal.

Además, se ha establecido que una actitud positiva hacia la lectura en la L1, si existe, se transfiere a la L2 (Day y Bamford 1998; McKenna 1994; Kim 2003; Yamashita 2004, 2007). De esta forma, los aprendientes ya proclives a la lectura en L1 estarán mejor dispuestos a desarrollarla – o, simplemente, a aplicarla – también en L2, y viceversa. Esto implica que para averiguar la actitud de nuestros estudiantes hacia la lectura en la lengua meta, se puede empezar determinando cuál es la actitud hacia la lectura en la L1. Con este fin, se puede usar el siguiente *cuestionario de lectura* (ver Tabla 11.1) que indaga sobre la experiencia lectora y la actitud hacia la lectura en L1.

TABLA 11.1 Cuestionario: experiencia lectora y actitud hacia la lectura en L1.

Nota: en este cuestionario, cuando dice “lectura”, se refiere a la “lectura por placer”, es decir, el tipo de lectura que se hace cuando lees una novela en tu tiempo libre, no como tarea de clase.						
No sé	Nunca	Raramente	A veces	A menudo	Siempre	
0	1	2	3	4	5	
1. ¿Te gusta leer en tu lengua materna (L1)?	0	1	2	3	4	5
2. ¿Te consideras un buen lector en L1?	0	1	2	3	4	5
3. ¿Con qué frecuencia lees novelas en L1?	0	1	2	3	4	5
4. ¿Disfrutas cuando lees en tu L1?	0	1	2	3	4	5
5. ¿Con qué frecuencia compras libros en L1?	0	1	2	3	4	5
6. ¿Con qué frecuencia sacas libros de la biblioteca?	0	1	2	3	4	5
7. ¿Con qué frecuencia lees revistas o periódicos?	0	1	2	3	4	5
8. ¿Con qué frecuencia lees novelas?	0	1	2	3	4	5
9. ¿Con qué frecuencia lees cómics?	0	1	2	3	4	5

Actividad 2. Administra el cuestionario de la Tabla 11.1 a tus alumnos e informa sobre qué experiencia han tenido con la lectura en su lengua materna. ¿Les gusta leer? ¿Disfrutaban el momento de la lectura? ¿Qué opinión tienes de ellos como lectores?

De igual manera, si el profesor está familiarizado con los gustos y preferencias de sus alumnos, le será más fácil guiarlos en la selección de los textos. Para establecer el tipo de lectura que podría interesarles leer en español, se indaga por sus preferencias en L1 (ver Tabla 11.2).

Actividad 3. Basándote en el cuestionario de la Tabla 11.2, averigua qué tipo de lectura les gusta a tus alumnos.

2.1.1 La importancia de disfrutar de la lectura

Los estudios que tratan de la incidencia de la lectura sobre las variables afectivas son contundentes en sus conclusiones: disfrutar de la experiencia de leer fomenta una actitud positiva hacia la lectura y promueve la confianza del alumno en su habilidad lectora (Elley 1991; Pilgreen y Krashen 1993; Cho y Krashen 1994, 2002; Dupuy 1997; Rodrigo 1997, 2011; Day y Bamford 1998; Yoon 2002; Hitosugi y Day 2004; Hong 2007; Rodrigo, Greenberg y Segal 2014). Entonces, con el factor *disfrute* como determinante en el desarrollo de una actitud positiva hacia la lectura, cabe preguntarnos qué hace que el lector se deleite con un texto. Las dos variables que parecen incidir más directamente en el disfrute de la lectura son el *interés en el tema* y el *sentido de logro* por haber comprendido. Nuestra hipótesis es que, dependiendo de la etapa del desarrollo de la L2 y de la comprensión lectora en que se encuentre el alumno, así tendrá más o menos peso cada uno de estos aspectos. El desarrollo de la destreza lectora ocurre de manera gradual, como se explica más adelante.

TABLA 11.2 Cuestionario: ¿Qué te gusta leer?

Marca los temas o géneros que lees en tu L1 por diversión o el tipo de películas que te gustan:	
Acción y aventura _____	Misterio e intriga _____
Biografías _____	Romance _____
Comedia _____	Terror _____
Fantasia _____	No ficción _____
Historias policíacas _____	Otro: _____

Anderson (2008) menciona dos propósitos de lectura que representan un continuo por el que pasa el lector: este comienza aprendiendo a leer y termina leyendo para aprender.

Para el *lector inexperto*, el que aún está “aprendiendo” a leer en la L2, el disfrute de la lectura se desencadena cuando experimenta un sentido de logro al comprenderla. El hecho de que el lector considere que puede realizar con éxito la lectura le provocará un sentido de autoconfianza y una sensación de control de su aprendizaje, que la investigación ha señalado como sumamente importante al inicio de la experiencia lectora, mostrando que aquellos lectores que comprenden son los que disfrutan la lectura (Cole 2003; Rodrigo 2011; Chiang 2016). Además, Rodrigo pudo constatar que aquellos lectores inexpertos que comprendían la lectura, automáticamente consideran el texto interesante.

Para el *lector experto*, el que lee para aprender y dispone ya de un cierto dominio de la lengua meta (ya la ha aprendido, ahora la está “puliendo”), disfrutar la lectura ya no es una cuestión de alcanzar confianza en su destreza lectora y de sentirse orgulloso por comprender el texto, sino que se vincula con “sentirse atrapado por la lectura”. Esto ocurre cuando el *input* es atrayente, cautivador y envuelve al lector, concepto que Krashen (2011c) ha denominado como *compelling input*. En esta línea, Csikszentmihalyi (1991) ha propuesto el concepto de *flow* (“dejarse llevar”), que se puede definir como una cierta relación afectiva con el texto y que surge cuando el lector se sumerge en la lectura hasta el punto de que pierde la noción del tiempo y no quiere abandonar la lectura, e incluso a veces se puede olvidar de que está leyendo en su L2. Figura 11.3 presenta esta propuesta.

 **Recuerda.** Hay que procurar que el alumno tenga una experiencia placentera con la lectura, que la comprenda y la disfrute. Los beneficios afectivos de la lectura se observan a corto plazo.

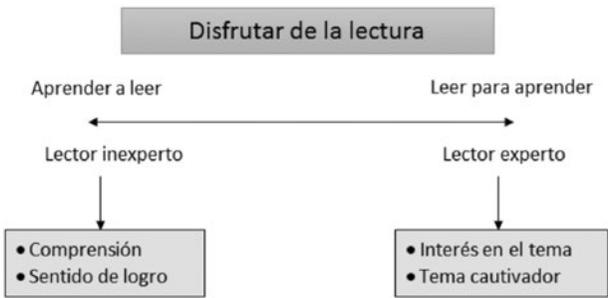


FIGURA 11.3 Elementos que inciden en el disfrute de la lectura según competencia del lector.



FIGURA 11.4 La importancia de la biblioteca.

2.2 Disponer de acceso fácil a un material variado

Para que la lectura tenga éxito, hay que considerar la adecuación del texto al interés del lector y a su nivel de lengua. Rodrigo, Greenberg y Segal (2014) constataron que, para fomentar esta destreza y alcanzar un hábito lector, no es suficiente solo tener una actitud positiva y motivación para leer, sino que se debe disponer de una adecuada colección de material, una “buena biblioteca”, que le permita al alumno fácil acceso a un material variado, que, además, pueda escoger libremente según sus intereses personales. En efecto, la biblioteca es crucial y marca el inicio de todo un proceso: una experiencia agradable en la lectura la cual se incentiva cuando el lector tiene la opción de seleccionar un material (por género, tema y nivel de la lectura) que se ajuste a sus preferencias y competencia en la L2. La posibilidad de seleccionar el material favorece el disfrute de la lectura (alienta el interés y la confianza del aprendiz en su habilidad lectora), lo que a su vez promueve una actitud positiva que finalmente conduce a la motivación para leer. Un alumno motivado, va a leer más, lo que le permitirá desarrollar un hábito de lectura que hará del aprendiz un lector independiente y experto que podrá adquirir, entre muchas otras cosas, la lengua leyendo (ver Figure 11.4).



Recuerda. Todo empieza con un buen libro. La biblioteca debe ofrecer al lector la oportunidad de seleccionar el texto adecuado.

3 Otros factores que fomentan la lectura

Hill (1997), Cole (2003) y Brantmeier (2005) vislumbran otros factores que potencian también la lectura y que están relacionados con el tema, el texto y las actividades. Es evidente que, si el tema es del interés del lector y la lengua está a su nivel, va a favorecer que este quiera leerlo. Se ha constatado también lo conveniente

TABLA 11.3 Otros factores que fomentan la lectura.

<i>Tema</i>	Familiar, relevante, de interés
<i>Texto</i>	Percibido como real
<i>Nivel</i>	Que permita la comprensión
<i>Actividades</i>	Significativas e interesantes

de que el lector esté familiarizado con el tema del texto y que pueda relacionarlo con sus experiencias personales. Igualmente es positivo que el lector perciba el texto como real y las actividades de lectura como significativas e interesantes (ver Tabla 11.3).

La experiencia demuestra que los lectores que han entendido y disfrutado la lectura se sienten orgullosos de poder leer en L2 y que les gusta tanto compartir sus experiencias como difundir sus logros. Se recomienda, entonces, actividades que vayan encaminadas a exponer la opinión de los lectores de alguna manera diferente y divertida. Un ejemplo es el *booktrailer* y el *booktuber* (Rovira Collado 2015a), que, aunque han surgido en el ámbito de L1, se pueden adaptar al contexto de L2.

El *booktrailer* es una iniciativa que busca incentivar la lectura y que se considera un recurso y estrategia didáctica muy útil por servir de gancho para captar lectores (Montaner y López 2016). Consiste en presentar a un grupo de lectores suscritos – lo que se ha dado en llamar *comunidad de lectores* – un libro a través de un vídeo corto a manera de avance y desde el punto de vista del lector. Las características de un *booktrailer* son la brevedad y el propósito de interesar al posible lector. Las siguientes pautas de trabajo se han adaptado de Montaner y López para adaptarse al aula:

- 1 Se trabaja en grupos. Cada grupo escoge un libro por consenso.
- 2 Cada lector lee el libro por su cuenta, pero entre todos se escribe una sinopsis (sin desvelar el final).
- 3 A partir de la sinopsis, se decide qué imágenes y música acompañarán al video.
- 4 Se elabora un guión verbal y gráfico (*storyboard*) de la secuencia que se trabajará en el *booktrailer*.

Domínguez Vizcay (2014) indica que, aunque el *booktrailer* es una herramienta muy efectiva, se enfrenta al desafío que imponen sus propias características: contar una historia en no más de dos minutos, de forma clara y lo suficientemente interesante como para despertar el gusto y el interés por un libro determinado y, en última instancia, por la lectura. Pero justamente estos son los factores que hacen interesante la actividad.

Mientras que el *booktrailer* tiene como objetivo “abrir el apetito del futuro lector”, el *booktuber* quiere “informar y opinar sobre el libro” mediante una reseña grabada en video de los componentes atractivos y motivantes de título escogido. En L1 hay *booktubers* que enganchan a los lectores con sus breves programas donde comparten sus libros favoritos. Más iniciativas de este tipo se discuten en el capítulo 12.

4 Factores negativos: ansiedad y frustración

Los textos que le imponen retos desmedidos al lector no contribuyen en absoluto a fomentar el gusto por la lectura. Exponer al lector a un texto que esté más allá de sus posibilidades es contraproducente, pues desencadena ansiedad – expresada como desmotivación y frustración. Con el filtro afectivo (Krashen 1985) en sus grados más altos, se crea una barrera que impide la adquisición de la lengua. Se ha constatado incluso un tipo de ansiedad lectora en la L2 que se da separadamente de la ansiedad general por aprender una lengua. Saito, Horwitz y Garza (1999) trabajando con alumnos de nivel inicial en diferentes lenguas (francés, ruso y japonés), aplicaron la *Escala de ansiedad de lectura en una lengua extranjera* y concluyeron que el nivel de ansiedad lectora dependía de la percepción que tenían los lectores del nivel de dificultad del texto, resultados que también se corroboraron en español (Young 2000). Así, cuanto más difícil lo percibían, más alto era el nivel de ansiedad que mostraban. Ante esto, la buena noticia es que también pudieron establecer que las actividades de prelectura no solo ayudan a activar o proveer el conocimiento previo necesario para una mayor comprensión del texto, sino que contribuyen además a reducir la ansiedad del lector y, por tanto, a motivar a leer y ayudar a que el alumno tome control de su propio aprendizaje (Vazaka 2009).

5 Fomento de la lectura y el desarrollo de la competencia lectora

Para fomentar la lectura y desarrollar la destreza lectora, el alumno debe ir incrementando progresivamente el nivel de dificultad de los textos conforme pasa por las tres etapas del desarrollo de la comprensión lectora. Como se ha dicho, la lectura, en última instancia, debe llevar al lector a convertirse en un lector independiente y estratégico:

- 1 *Etapas inicial y de contacto:* el lector comienza leyendo textos simples, de tema familiar y vocabulario frecuente. Suele tener contexto visual. Aquí el docente debe guiar al alumno.
- 2 *Etapas de afianzamiento y desarrollo:* el lector ya empieza a leer de manera más independiente, pone en práctica las estrategias de lectura que ha desarrollado en la etapa anterior y sigue desarrollándolas.
- 3 *Etapas de consolidación y expansión:* el lector ya tiene confianza en su destreza lectora y es capaz de enfrentarse a textos más complejos. Ya se le puede considerar un lector independiente.

Cada etapa suele relacionarse con textos de características muy específicas que entrañan más o menos dificultad según el nivel de abstracción, la complejidad léxica y sintáctica, la familiaridad del lector con el tema y el género.

Sin pretender ahondar en la prescripción, puesto que existen excepciones a la regla, se propone aquí comenzar con *realia* (material auténtico que también puede

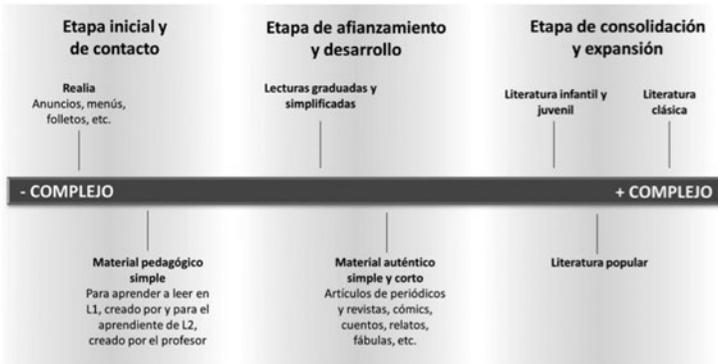


FIGURA 11.5 Progresión del material de lectura desde los niveles iniciales a los avanzados.

Extraído de Sustituir por: Rodrigo 2019

ser sencillo), seguir con textos simples y cortos (este material puede ser pedagógico o auténtico si es de un tema familiar y contiene ayuda visual), continuar con lecturas graduadas (para comenzar a practicar la lectura en su modalidad extensiva) y finalizar con distintos tipos de literatura (infantil y juvenil, popular y clásica) y novelas destinadas a un público nativo hablante. Siendo conscientes de que lo que importa es que el texto no exceda significativamente el nivel de comprensión del lector, la Figura 11.5 ilustra la progresión recomendada anteriormente. Como se dijo, esta es solo orientativa.

5.1 La lectura desde los niveles iniciales: Serie leamos

La lectura – en su modalidad extensiva – debería practicarse desde los niveles iniciales. En realidad, tal recomendación, consistente con la investigación, no está exenta de retos: es difícil encontrar textos que potencien la comprensión en lectores con un dominio mínimo de la L2. No obstante, se ha demostrado que el lector inexperto sí puede emprender la tarea de leer con éxito (Rodrigo 2015 y 2017; Rodrigo y Garrett-Rucks 2016).

La investigación ha establecido que los textos ilustrados facilitan la comprensión porque las imágenes ayudan a construir significado (Serafini 2011, 2012; Vera Millalén 2015) y, además de hacer el texto más atractivo, han demostrado motivar a la lectura (Mayer y Sims 1994; Kress 2003; Vera Millalén 2015) convirtiendo al texto en un material más apetecible. Por lo tanto, como herramientas que facilitan la comprensión y la interacción del lector con el texto, las ilustraciones e imágenes constituyen un recurso pedagógico altamente útil y deseado en los niveles iniciales.

Un ejemplo del tipo de textos que funciona con lectores inexpertos se encuentra en un innovador proyecto pedagógico en el que los estudiantes adoptan los roles de autores e ilustradores – con el profesor como editor – trabajando todos en equipo en la creación de un texto hecho a la medida del lector, de sus intereses y de su nivel de lengua. En lo puntual, el proyecto consiste en que aprendices (alumnos) de nivel

intermedio escriben historias personales o ficción de autoría propia para estudiantes de niveles inferiores o similares – o lectores sin experiencia con la lectura.

La innovación del proyecto reside en que los cuentos están producidos, escritos e ilustrados por miembros de la comunidad (estudiantes-autores) para los miembros de la misma comunidad (estudiantes-lectores). Además, las historias están ilustradas por estudiantes – en este caso de arte – que le dan vida a los cuentos a través de ilustraciones que contextualizan gráficamente una historia original en pos de una comprensión exitosa.

Una gran ventaja del material producido es que la complejidad léxica y sintáctica se controla de forma natural, pues el estudiante-autor escribe la historia con la lengua que conoce (que es restringida) habiendo recibido la recomendación previa de no usar el diccionario (a no ser que la historia exigiera el uso de alguna palabra o expresión en particular).

La metodología para la creación de cuentos escritos así, por y para estudiantes de la lengua, se basa en lo que se conoce como el Acercamiento de la experiencia lingüística (*Language Experience Approach*), una aproximación a la enseñanza de la lectura en L1 cuyo propósito es echar mano de las experiencias personales, el vocabulario y las estructuras de los propios alumnos en la creación del material de lectura (Rigg 1981). En L2, esta iniciativa metodológica ha resultado útil con jóvenes y adultos que estudian inglés (Dixon y Nessel 1983; McQuillan y Tse 1999), adultos que estudian francés (Dupuy y McQuillan 1997) y español (Rodrigo 2013a).

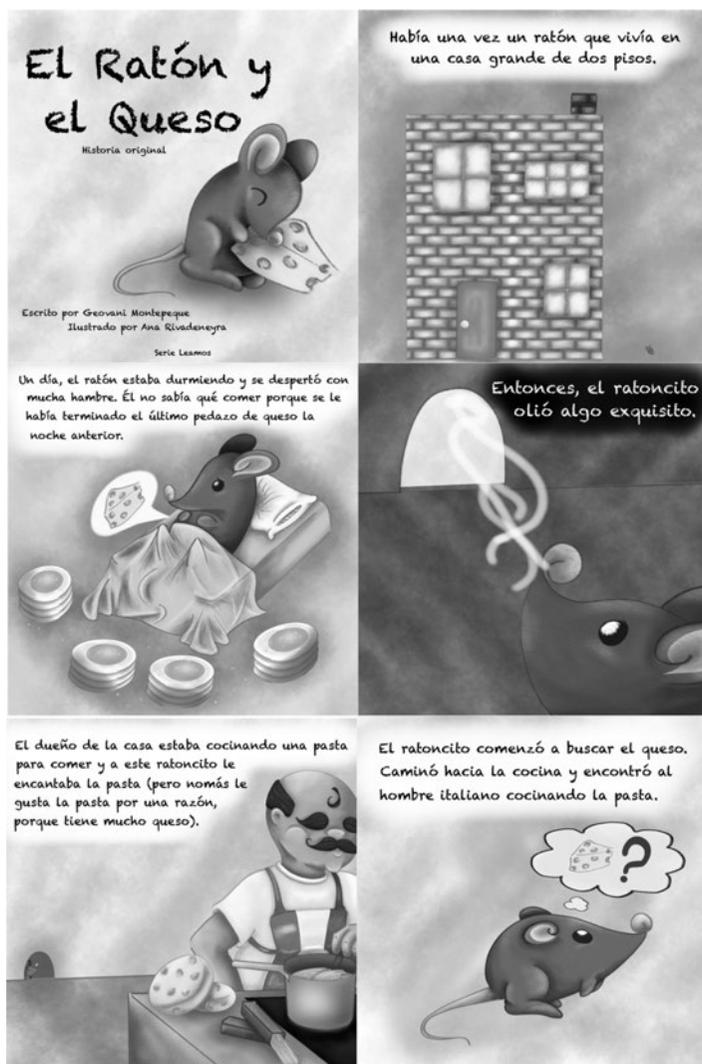
En español, este proyecto se ha materializado en la *Serie leamos*, cuyo objetivo último es la creación de una biblioteca virtual para lectores iniciales, que irá incrementando sus títulos progresivamente. Las historias de la serie son originales, pero también contiene adaptaciones de cuentos clásicos a los que se les puede haber agregado un final inesperado. La investigación ha mostrado que el hecho de que el lector conecte con el autor es un factor importante para fomentar el interés por la lectura (Cole 2003; Brantmeier 2006b). Esto podría implicar que el simple hecho de que el estudiante-autor escriba sobre historias reales, de su propia vida, o de invención propia que quiera compartir, podría también promover el interés del estudiante-lector por leer la historia que ha escrito un compañero. De hecho, Rodrigo (2015), analizando el efecto de estos cuentos en las variables afectivas en lectores iniciales e intermedios, encontró que tanto los autores como los lectores disfrutaron las historias a la vez que las encontraron interesantes y comprensibles. Constató, además, un aumento de la motivación para seguir leyendo este tipo de material. Es posible, en consecuencia, que la identificación del lector-estudiante con el autor-compañero haya influido en la apreciación positiva de los cuentos, sin duda, una línea de trabajo que queda abierta para futuras investigaciones.

Los cuentos se pueden descargar gratis de la siguiente página <http://wlc.gsu.edu/leamos-collection>. Queda hecha y abierta la invitación a nuestros lectores a colaborar en el proyecto. Los detalles están disponibles en el enlace dado.

Algunos de los textos de la serie están en hipertexto, formato digital que le da la opción al alumno de leer la historia, consultar el léxico a su discreción y escuchar la narración. Una observación interesante es que habitualmente el lector inicial

prefiere leer los textos en hipermedia mientras que el lector de nivel intermedio los prefiere en papel (Rodrigo y Garrett-Rucks 2016). Esto tiene pleno sentido si se considera que el lector inicial necesita más ayuda léxica, y que el uso del texto en formato hipermedia, con la posibilidad de variados recursos de consulta simultánea, facilita la tarea de manera significativa, cómoda y sin distraer la lectura con pausas innecesarias.

A continuación, se presentan las primeras páginas de un texto de la *Serie leamos*, en este caso, una historia original titulada *El ratón y el queso*, escrita por un alumno de nivel intermedio de español e ilustrada por estudiantes de arte.



Actividad 4. Ve a la página web de la *Serie leamos* y echa un vistazo a los materiales.

- 1 ¿Qué opinas de los cuentos? ¿Consideras que tus alumnos iniciales o lectores inexpertos disfrutarán la lectura? ¿Por qué?
- 2 Escoge un cuento, trabajálo con tu clase y pregúntales si les ha gustado y por qué. ¿Han coincidido sus reacciones con tus consideraciones iniciales?

6 Consideraciones pedagógicas: fomentar el gusto por la lectura

- Averigua la actitud hacia la lectura en L1. Actúa en consecuencia.
- Pon a disposición del lector material variado (en temas, géneros y niveles) a través de bibliotecas virtuales, tradicionales o con la creación de material propio. Da libertad de elección.
- Crea oportunidades de experimentar “el gusto por la lectura” incluyendo en las clases la práctica de la lectura por placer: lectura individual en clase, lectura en voz alta (guiada por el profesor), círculos literarios, etc.
- Asegúrate de que la lectura se convierte en una experiencia agradable.
- Dale oportunidad al lector a que exprese sus opiniones sobre el texto.

Preguntas y discusión

- 1 ¿Qué factores afectivos consideras más importantes para fomentar la lectura en L2?
- 2 ¿Estás de acuerdo con que la actitud hacia la lectura es fácil de cambiar?
- 3 Ahora que conoces los factores que intervienen en el fomento de la lectura, prepara un plan para aplicar con tus alumnos.
- 4 ¿Has puesto en práctica algunas de las actividades que fomentan la lectura? ¿Sabes de alguna otra?
- 5 ¿Consideras que la motivación es la causa de leer o es el resultado del sentimiento de logro por haber leído?
- 6 ¿Qué opinas de la *Serie leamos*? ¿Te gustaría participar en el proyecto y que los cuentos de tus alumnos formaran parte de la biblioteca en línea? ¿Por qué?
- 7 ¿Cuáles dirías que son las características que diferencian al lector inicial, intermedio y avanzado en relación con la destreza lectora?

Lecturas de interés

Para investigar más sobre aspectos afectivos y motivación se aconseja leer a Dörnyei y Ushioda (2011) y Arnold (1999). Para informarse sobre cómo la llamada *gamificación* (enseñanza a través del juego) puede motivar y conocer sus dinámicas, se recomienda consultar Pujolà y Herrera (2018). Para conocer cómo fomentar la lectura en los más pequeños, consultar Lockwood, M. (2008) y Cerrillo, Larrañaga, y Yubero (2002).

Anexo 11.1 Cuestionario de actitud hacia la lectura y hábito lector en L2

Instrucciones. Lee las siguientes oraciones y señala el número que mejor describa tu experiencia. No hay respuestas correctas o incorrectas.

1-nunca	2-rara vez	3-ocasionalmente	4-usualmente	5-siempre
---------	------------	------------------	--------------	-----------

Nivel afectivo: lo que siente.

1 Me gusta leer en español.	1	2	3	4	5
2 Me relajo y disfruto cuando leo en español.	1	2	3	4	5
3 Leer en español es divertido.	1	2	3	4	5
4 Me gusta leer revistas en español.	1	2	3	4	5
5 Me gusta leer comics en español.	1	2	3	4	5
6 Me gusta leer novelas en español.	1	2	3	4	5
7 Siento ansiedad cuando leo en español.	1	2	3	4	5
8 Leer en español me aburre.	1	2	3	4	5
9 Leer en español me cansa.	1	2	3	4	5
10 Leer en español es difícil.	1	2	3	4	5
11 Leer en español es frustrante.	1	2	3	4	5
12 Tengo problemas al leer en español.	1	2	3	4	5

Nivel cognitivo: lo que piensa.

1 Leer en español me ayuda a aprender la lengua.	1	2	3	4	5
2 Leer en español enriquece mi vocabulario.	1	2	3	4	5
3 Leer en español me aporta conocimiento.	1	2	3	4	5
4 Leer en español desarrolla mi comprensión lectora.	1	2	3	4	5
5 Leer en español mejora mi ortografía y escritura.	1	2	3	4	5
6 Leer en español asienta mi gramática.	1	2	3	4	5

Nivel de comportamiento: lo que hace.

1 Leo en español todos los días porque me gusta.	1	2	3	4	5
2 Leo en español porque es parte del curso y tengo que hacerlo.	1	2	3	4	5
3 Leo en español cuando no tengo otra cosa que hacer.	1	2	3	4	5
4 Voy a la biblioteca para sacar libros en español.	1	2	3	4	5

5 Voy a la librería para comprar libros en español.	1	2	3	4	5
6 Aunque esté ocupado, saco tiempo para leer en español.	1	2	3	4	5
7 Me gustaría poder leer independientemente y en silencio un rato en clase cada día.	1	2	3	4	5

12

NUEVOS HÁBITOS DE LECTURA

Lectura digital y recursos en línea

Objetivos del capítulo

Este capítulo contiene dos partes bien definidas. La primera discute cómo el uso de Internet y los nuevos medios digitales (tabletas digitales, periódicos y libros en línea, blogs, foros, etc.) influyen en una nueva forma de leer, en lo que se denomina *nueva literacidad*. En esta sección, también se repasan las características de la lectura digital y se señalan los hallazgos de la investigación a este respecto. La segunda parte presenta la lectura digital como herramienta de aprendizaje, aportando enlaces a portales que sirven de apoyo al profesor en la enseñanza de la lectura en español LE/L2 y al alumno como práctica de esta destreza.

Reflexiona

- 1 ¿Sabes exactamente a qué se refiere la nueva literacidad?
- 2 ¿Lees de la misma manera un texto digital y uno en papel? ¿Qué características tiene cada uno de ellos? ¿Cuál prefieres y por qué?
- 3 ¿Consideras que las nuevas tecnologías y los dispositivos digitales de lectura pueden cambiar la manera en que el lector se enfrenta al texto? ¿En qué sentido?
- 4 ¿Qué otros aspectos de la enseñanza están cambiando con las nuevas tecnologías?
- 5 ¿Cuál consideras que es la mayor ventaja y desventaja de usar la tecnología en las clases de español LE/L2?

1 La literacidad digital: una nueva forma de leer

El siglo XXI irrumpe y transcurre en la era de la tecnología, que incide ahora en todos los ámbitos humanos y, por lo tanto, introduce también nuevas prácticas lectoras. La lectura se está acomodando así a las demandas tecnológicas propias de los tiempos y de las nuevas generaciones. Como resultado, ha surgido una nueva forma de leer

impuesta por el formato electrónico de los textos: se habla ahora de *multiliteracidad*. Oficializando el nuevo concepto, el New London Group (1996), un grupo de investigadores internacionales, acuñó este término para referirse a una manera diferente de abordar la lectura intentando establecer un acercamiento pedagógico que atienda a las nuevas condiciones y sus consecuencias. Dupuy y Michelson (2014) explican que los principios de esta nueva pedagogía se fundamentan en el hecho de que la asignación del significado es multimodal y viene dada por claves lingüísticas (vocabulario, sintaxis, coherencia, etc.), visuales (lugares, escenarios, colores), auditivas (sonidos, música, ruido), gestuales (expresión, movimiento del cuerpo, vestuario) y espaciales (contexto histórico, cultural o social). Hoy en día, debido a la incorporación masiva de las redes sociales, blogs, wikis, etc., a la vida diaria, el propio concepto de literacidad (saber leer y escribir) se ha extendido y se habla con frecuencia creciente de multiliteracidad (saber leer y escribir en un contexto digital). Sin duda, en estos momentos, el concepto de multiliteracidad refleja la realidad actual (Borsheim, Merritt y Reed 2008; Ching-Wen, Pearman y Farha 2012).

Es un hecho que la tecnología ha cambiado nuestra forma de interactuar y comunicarnos, lo que ahora, más que nunca, se realiza a través de mensajes escritos que, obviamente, hay que leer. Cassany (2005) sostiene que la noción de *multiliteracidad* implica leer diversos textos en múltiples formatos y hacerlo casi simultáneamente, por ejemplo, pasando de un correo, a un blog o a alguna otra fuente de información más general. Ha denominado esa forma de leer “zapping de la lectura”. Como también señala este autor, cada una de estas formas de leer implica un propósito, un tema e incluso hasta más de una lengua. Cassany utiliza el término de *literacidad electrónica* o *digital* y señala diversas formas de interactuar con el texto, las cuales pueden ser simultáneas (chats, mensajes de texto, juegos de simulación, tuits, WhatsApp) o no (web, correo electrónico, blogs, Facebook, etc.). En realidad, el lector digital tiene hoy a su alcance géneros electrónicos que no existían hasta hace poco. Así, a la nueva generación de lectores, que va a la par de los avances en literacidad electrónica, se le denomina *nativos digitales* (Cordero *et al.* 2015).

Lo de las nuevas generaciones suena a cambio, pero tal vez resulte más adecuado hablar de evolución. Vaca Uribe, Hernández y Hernández (2006) señalan que las semejanzas entre los textos digitales y los *estáticos* no residen únicamente en el hecho de que compartan el mismo sistema gráfico. Ambos medios comparten, de alguna manera, la *hipertextualidad*, entendida esta como la lectura no secuencial de un texto en el cual existen enlaces que vinculan de manera simultánea al lector a otras fuentes de información, por lo general, otros textos digitales. La hipertextualidad no es un concepto nuevo. También se observa en los textos impresos – en papel – donde se hace referencia a otros textos, como en el caso de la bibliografía o las notas a pie de página, con la diferencia de que el acceso a ese otro texto, también impreso, no es inmediato, como lo es con un texto *hipermedia en línea*.

En cuanto a la lectura como proceso, cabe preguntarse si en uno y otro caso se alcanza la interpretación y asignación de significado de manera semejante. Walsh (2006), analizando las diferencias y similitudes en el procesamiento de la lectura digital y en papel y basándose en tres tipos de textos – novela (texto), libro ilustrado

(imágenes) y texto hipermedia (texto e imágenes) – hace notar que el significado de la lectura de una novela viene dado por la interpretación de las palabras, el del libro ilustrado por la interpretación de las imágenes y otros códigos visuales y que, en el texto hipermedia, el lector elige el camino de la lectura dependiendo de sus intereses interpretándola a medida que combina texto e imagen. En todos los casos anteriores se da la interacción entre el lector y el texto (evocado por las palabras, las imágenes o ambas) y existen predicciones y activación de esquemas en la interpretación del texto. La diferencia es el *medio* por el que se desencadena la predicción y asignación de significado.

2 Textos digitales o electrónicos

Hoy en día, leer ya no implica papel. Los formatos de lectura han cambiado, y cada vez se encuentran más textos digitales debido al creciente acceso a las nuevas tecnologías. Coiro (2003) nos habla de tres tipos de lectura *en línea* – textos no lineales, textos interactivos y textos multimodales – que, señala, definen a su vez lectura digital como no lineal, multimodal y con enlaces que llevan a otras lecturas, imágenes, vídeo, audio e interacción. Vaca Uribe *et al.* (2006) y Vera Millalén (2015) resaltan los criterios para catalogar los textos electrónicos de la siguiente manera:

- *Temporalidad de la comunicación*: tiempo real (*chat*: conversar por escrito) o no (cualquier texto digitalizado).
- *Hipertextualidad del texto*: texto sin enlace, con enlace interno, externo o ambos.
- *Modalidad discursiva*: unimodal (solo texto), multimodal (lenguaje escrito, hablado, gráficos, imágenes, estático) y multimedia (vídeo y sonido).
- *Interactividad*: con o sin ella (chat, web, correo, periódicos, etc.).

2.1 Características de la lectura digital

La lectura digital se diferencia en algunos aspectos de la lectura tradicional o estática en cuanto que requiere una serie de destrezas propias que no son necesarias al abordar textos convencionales. El caso más claro es el de disponer de un conocimiento mínimo de la tecnología y saber navegar por la red (Coiro 2003). Pero que el lector sea competente en las estrategias de búsqueda por la red no es suficiente, pues debe saber localizar y seleccionar información clave, sin perderse en la información irrelevante para la tarea. Huang (2009) observa que una buena destreza de navegación por Internet ayuda al lector en la comprensión ya que facilita una búsqueda efectiva de información en el momento en que se necesita.

En los textos multimodales, el lector también debe ser capaz de comprender e interpretar las imágenes, gráficos, visuales, sonidos, etc., (Hartman 2000; Walsh 2006). Esto supone también una intertextualidad, es decir, el lector debe ser capaz de seleccionar información, relacionarla y organizarla a partir de múltiples fuentes (Henaó Álvarez 2006).

2.1.1 Ventajas de la lectura digital

Para que el uso de las nuevas tecnologías resulte eficaz, hay que corroborar que el alumno sabe interactuar con ellas. Aunque suponga una tarea adicional, ese entrenamiento se traducirá en beneficios, ya que la lectura digital promueve la capacidad de relacionar conceptos (Rodríguez Zaldívar, Gallar Pérez y Barrios Queipo 2015). A pesar de que la investigación aún está en desarrollo, ya se han apuntado algunas características de la lectura digital, tales como su inmediatez, accesibilidad y rapidez. A continuación, se aborda la lectura en su dimensión general y, luego, su creciente potencial y aplicación en la enseñanza y aprendizaje de una L2.

Una de las características de lo que se ha dado en llamar *Web 3.0* es que el usuario no es pasivo, como ocurría antes, o con la *Web 1.0*, sino que se convierte en usuario que puede contribuir, crear y manipular información apoyándose en múltiples medios. Así, el lector cobra autoría y adquiere el control sobre la lectura (Valmont 2002; Consalvo 2005; Hedgcock y Ferris 2009; Jacobs y Farrell 2012), especialmente con el uso de hipertextos, donde realiza una lectura no lineal que desafía la forma tradicional de leer: al hacer clic sobre una palabra se ve y se oye la definición, una ilustración o la traducción, o incluso dirige al lector a otra página.

Con todo su potencial multidimensional, la ayuda del contexto visual favorece la construcción más expedita de inferencias entre el texto escrito y las imágenes (Mayer y Sims 1994). Se han alcanzado, incluso, puntualizaciones relevantes, como, por ej., que, en el contexto multimedia, el audio no es de mucha ayuda si no está acompañado de imágenes (Park y Kim 2011).

Esta nueva concepción de lectura a través de recursos multimodales promueve formas de aprendizaje mucho más activas y dinámicas (Kress y Van Leeuwen 2016), y no nos sorprende que la generación del milenio (*millennials*), como nativos digitales, prefieran este tipo de textos (Vera Millalén 2015). Además, con el lector ahora con un rol más activo y protagonista, la lectura en línea se acomoda mejor a los distintos estilos de aprendizaje (Akbulut 2008).

Es precisamente esta una de las ventajas que se han mencionado en la investigación: las nuevas formas de leer favorecen que el lector pueda sacar mayores beneficios al poder implementar mejor sus diferentes estilos de aprendizaje (Chang, Pearman y Farha 2012). Incluso como mantiene Akbulut, se puede potenciar la lectura ya que puede ofrecer información sobre el tema para suplir la carencia de conocimiento previo del lector. Es decir, los textos digitales ponen rápidamente a disposición del nuevo lector recursos clave para la comprensión – glosas, ilustraciones y contexto (Liu 2015) – todo lo cual se amplía y fortalece con la introducción del texto multimodal (hipermedia), que ofrece anotaciones, traducción inmediata, enlaces relevantes, audio, vídeo, ilustraciones, gráficos, etc.

Las ventajas también se perciben en el costo de producción e implementación, que por lo general son más bajos cuando se trata de textos electrónicos (Kujawski Taylor 2011), aspecto que Jacobs y Farrell (2012) llevan a discusión en el contexto de la lectura extensiva y sus amplias aplicaciones de nuevas formas de aprender (por ejemplo, haciendo clic en busca de definiciones y glosarios digitales de acceso

inmediato). Queda claro que la lectura digital puede ser la respuesta al problema del posible coste de la puesta en marcha de modalidades pedagógicas, por ejemplo, la lectura extensiva.

En cuanto a lo que contribuye la lectura digital en L2, Chang, Pearman y Farha (2012) también notan que la tecnología acerca más a otras culturas y que ayuda al aprendiente a participar con mayor facilidad y más activamente con los hablantes nativos de la L2. Sin duda, la red ofrece nuevas formas – o tal vez simplemente las optimice – de acercarse al aprendizaje de una L2. En realidad, como señalan Anderson (2003) y Kujawski Taylor (2011) al hablar de accesibilidad, la lectura en línea se ha convertido en una fuente de *input* de valor incalculable para los estudiantes de idiomas, y las nuevas tecnologías son hoy parte central de los manuales de lenguas extranjeras. En definitiva, la investigación, como ya se mencionó, está en desarrollo. Parece muy necesario seguir observando.



Recuerda. La lectura digital favorece la comprensión de forma más personalizada según las necesidades y preferencias del lector.

2.1.2 Desventajas de la lectura digital

La lectura digital puede implicar ciertos aspectos poco beneficiosos también. Para empezar, leer en pantalla es física y mentalmente más fatigante: cansa la vista por el brillo y el resplandor que desprende la pantalla (Jabr 2013). Para paliar estas consecuencias, se ha introducido el *e-ink*, que es una especie de papel electrónico – un formato de pantalla – que se supone que tiene los mismos efectos en la vista que el papel tradicional. Además, se ha planteado que la pantalla hace desaparecer el placer de disponer de un libro físico, sensación que añoran muchos lectores que se han educado con el formato de la impresión en papel.

Con todo, es posible que la mayor desventaja radique en efectos cognitivos potencialmente limitantes, tales como el *efecto mariposa* (Giordano 2004), por el cual el lector puede perderse al navegar y saltar de enlace en enlace, lo que puede hacer que se aleje de su objetivo, además de exigir mayor atención (Trahtemberg 2000). Se ha advertido también que la lectura digital puede disminuir la imaginación al usar imágenes y restarle atención al mensaje verbal (Rodríguez *et al.* 2015).

En cuanto a los textos como producto, existe también la posibilidad de que ofrezcan menos calidad, por no tener que pasar necesariamente por un proceso de edición riguroso, aspecto que dependerá, como advierte Vaca Uribe *et al.* (2006), de las fuentes de publicación (por ejemplo, revistas electrónicas, wiki, blogs personales, etc.).

Por último, la lectura digital requiere siempre de un dispositivo, por ejemplo, un ordenador, y estar conectado a Internet, dos requisitos que por ahora todavía demandan un cierto coste que no todo el mundo se puede permitir.

2.2 Preferencia de formato: quién los usa y cuándo se usan

Con ventajas y desventajas en el tapete, es un hecho que la lectura en formato electrónico o digital es cada vez más popular (Coiro 2003). Se ha notado su aumento entre adultos (Pew Internet 2012), que leen en tabletas, *e-books*, ordenadores, teléfonos inteligentes (*smartphones*) y que lo hacen por placer, trabajo, o simplemente para informarse (lectura de noticias). La lectura digital también ha llegado al aula a través de libros de texto digitales, ordenadores portátiles (*laptops, notebooks*) y la mayor disponibilidad de *wifi*, etc. Cassany (2014) apunta a las “clases digitales” como práctica cada vez más frecuente en la enseñanza de la lectoescritura en L1 en la escuela secundaria, pero también es práctica común en las clases de español como lengua extranjera.

En estos contextos, la investigación se ha topado también con ciertas tendencias no exentas de interés. Tsai (2016) observa que la preferencia de formato de lectura está relacionada con el nivel de competencia en la lengua meta. Así, aquellos usuarios de lengua con alta competencia prefieren los textos en papel mientras que los de menor competencia optan más por los textos electrónicos (Vo, Cox, Rodrigo y Garrett-Rucks 2016). Por su parte, Mizrachi (2015) encuentra que se prefiere el texto en papel sobre el electrónico si el propósito es aprender o desarrollar habilidades. Foasberg (2014) y Longhurst (2003) notan que existe una tendencia hacia la lectura en papel cuando se trata de lectura académica y hacia los textos electrónicos para cuando no lo es. Cabe plantearse, entonces, si en realidad la lectura electrónica no es más que una forma – más atractiva – de introducir a las nuevas generaciones a la lectura. La investigación y el tiempo lo dirán.

2.3 Lectura digital y la comprensión

La investigación en este campo, de lectura y comprensión, admite que sus resultados no son concluyentes. Por un lado, se ha comprobado (Garland 2000; Kujawski Taylor 2011) que la lectura en papel y en pantalla tienen resultados de comprensión equivalentes pero que se diferencian en cómo y cuánto los lectores recuerdan la información, siendo la lectura tradicional la que facilita la transferencia de información a la memoria a largo plazo con más eficacia (Jabr 2013). Por otro lado, la investigación también apunta a que los aprendices de L2 comprenden y retienen mejor con una lectura digital. La mayor comprensión de la lectura digital se ve favorecida así por la facilidad y rapidez en encontrar información desconocida y relevante al texto usando enlaces (Kress 2003; Akyel y Ercetin 2009; Castek *et al.* 2011; Garrett-Rucks, Howles y Lake 2015) y por la contextualización del texto a través de imágenes (Blake 2008).

Cabe preguntarse, entonces, si la lectura digital efectivamente contribuye en el contexto pedagógico. La investigación parece primero desconfiar, luego abrazar y, por último, adoptar la lectura digital con cautela, pero a la vez con resultados muy alentadores.

Estudiando textos en línea, Kang (2014) confirma la relevancia de estos textos y atribuye su mayor efectividad a factores tales como la flexibilidad cognitiva de

los lectores, la estética visual, la experiencia con la tecnología, la posibilidad de escoger modalidad lectora y las experiencias previas con la lectura en línea, entre otros. Asimismo, Huang (2014), comparando varios factores de la comprensión lectora según modalidad en línea y en papel, constató que el grupo que leía en línea superaba al que leía en papel. Henao Álvarez (2002) también defiende la mayor efectividad de la lectura digital y concluye que los textos hipermedia en L1 superan a los tradicionales en cuanto a su potencial para ser comprendidos y recordados y en la facilidad de acceso al diccionario. La explicación la encuentra en las teorías de Paivio (1991), que mantienen que cuando la información se procesa por más de un canal, el aprendizaje es mayor porque se generan más trayectorias cognitivas, que se utilizan luego para extraer la información de la memoria. Los estudios de Henao, con estudiantes de secundaria, llegan a la conclusión de que los nuevos formatos textuales potencian la comprensión.

En cuanto al papel de la lectura digital en L2, se considera ya un hecho que el texto hipermedia favorece el aprendizaje y la comprensión lectora de la lengua meta entre los aprendices jóvenes, en particular entre los *millennials*, más acostumbrados a construir el significado apoyándose en estímulos visuales y auditivos (Serafini 2011, 2012).



Recuerda. Aunque no existen resultados concluyentes todavía, parece que los textos electrónicos favorecen una mayor comprensión en lectores no competentes, por el uso de imágenes y la posibilidad de buscar información rápida y relevante a través de enlaces.

2.4 Lectura digital y estrategias de lectura

Una vez más, la investigación no parece llegar a resultados consistentes. Por un lado, hay quienes afirman que las destrezas lectoras empleadas en los textos estáticos no se aplican o no se transfieren a los textos en línea (Murray y McPherson 2005). Pero la conclusión opuesta también parece bien respaldada. Se ha mantenido que el procesamiento de la información es similar cuando se abordan los dos tipos de texto y que las estrategias de lectura que se practican son similares (Vaca Uribe *et al.* 2006; Akyel y Ercetin 2009; Kang 2014; Vera Millalén 2015; Taki 2016). Parece ser que, cómo se integre al lector a la nueva modalidad de lectura es esencial (Anderson 2003a). Así, cuando el texto se corresponde con el nivel del lector, entonces los patrones de lectura son similares, si es que no idénticos, en los dos formatos tanto con lectores de L1 como de L2 (Eskey 2005; Kang 2014). La investigación, entonces, avanza y evoluciona pero, sin duda, pone al docente en una posición esencial en los nuevos procesos de aprendizaje.

2.5 Lectura digital y velocidad lectora

Una de las grandes diferencias entre los dos formatos radica en la velocidad de lectura. Se ha estimado que los textos en papel se leen con una rapidez entre un 10%

y un 30% mayor que los textos digitales, observación que también se ha confirmado en L1 (Kurniawan y Zaphiris 2001; citado en Anderson 2003a). Una de las posibles explicaciones es la que aporta Tindale (2005), para quien en la lectura en línea intervienen otros factores, tales como saber navegar en la red, la organización de las páginas, etc. Es decir, estas tareas adicionales hacen que se lea un poco más lento (Kang, Wang y Lin 2009).

2.6 Lectura digital y motivación

Desde los primeros estudios sobre la relación entre lectura digital y motivación, se ha mantenido que los profesores son conscientes de que el uso de la tecnología en la comprensión lectora motiva a los alumnos en el proceso de leer (Brantmeier 2003; Al-Seghayer 2016) y que la lectura digital parece estimular más (Moody, Justice y Cabell 2010). Además, el hecho de que el lector en el contexto de la Web 3.0 se haya convertido en un usuario activo, que puede contribuir, crear y manipular la información, es un aspecto que motiva ya que el estudiante actúa como “autor” en cierto modo (Consalvo 2005, en Chang, Pearman y Farha 2012).

En realidad, los textos electrónicos tienen un gran potencial pedagógico. Numerosos investigadores (Chun y Plass 1996; Serafini 2011; Vera Millalén 2015, entre otros) mencionan que los textos ilustrados con las nuevas tecnologías, además de facilitar el proceso lector, son más atractivos y que promueven el placer por la lectura. Un texto narrativo multimodal, sostiene Vera Millalén, es mucho más atrayente y motivador que su versión plana o monomodal, por lo cual también se recomienda su implementación con textos graduados, que, como se ha visto en los capítulos anteriores, ocupan un lugar significativo en la enseñanza de lengua. Esta idea se está llevando a cabo en el proyecto de la *Serie leamos*, reseñada en el capítulo anterior, donde los estudiantes se convierten en autores y lectores de historias de textos en formato de hipertexto (Rodrigo y Garrett-Rucks 2016).

Una de las características de los hipertextos es que atienden mejor a los intereses del lector pues este decide qué enlaces seguir. Así, el hipertexto requiere de un lector más activo en cuanto debe planificar su estrategia de búsqueda y navegar de acuerdo con sus intereses, gustos y conocimientos (Rodríguez *et al.* 2015). Con los hipertextos, el lector puede incluso configurar su propio texto y dispone de la libertad de crear una historia en un proceso mucho menos pasivo que el que permite un texto estático.

Actividad 1. La investigación no aporta resultados concluyentes al comparar la lectura digital y en papel. Desde tu experiencia personal, compara cómo la lectura digital y en papel se comportan con relación a: tu velocidad lectora, uso de estrategias, motivación para leer, comprensión y retención.

3 Lectura digital como herramienta de aprendizaje. La Web 3.0 y la enseñanza de lenguas

Rovira Collado (2015b) propone las redes sociales (*social media*) como una herramienta didáctica para fomentar la lectura y trabajar la comprensión desde distintas perspectivas, por ejemplo, el *microblogging* y la literatura infantil y juvenil. Con esta nueva herramienta, de práctica de la lectura a través de las redes sociales, hay que distinguir entre las redes horizontales (se crea un perfil dentro de una red concreta, por ejemplo, Facebook) y las redes verticales (agrupan a los usuarios según intereses concretos, por ejemplo, Ning). Dentro de estas últimas se encuentran los *microblogs*, tales como Twitter, de discusión breve y uso de etiquetas (conocidas como *hashtags*) para agrupar temas. Otros recursos disponibles en la red son la revista *Babar*, que ofrece una sección de redes sociales sobre libros, y *Goodreads*, que publica una lista de los libros más leídos, pudiendo el usuario calificar las obras y sugerir futuras lecturas. También está la red de *Literaturas SM*, que ofrece una de las listas más completas de redes sociales de lectura en español con comentarios de libros, reseñas, etc.: www.literaturasm.com/Redes_sociales_de_libros.html y www.lecturalia.com/.

Con la expansión y difusión de redes sociales de lectura ha surgido también una nueva manera de interacción entre los lectores: la *lectura social* y el *booktuber* (vídeo-reseña). Estas nuevas plataformas de difusión de la lectura permiten que la comunicación sea más inmediata y a la vez interactiva, por lo cual los lectores o lectores-autores pueden intercambiar y compartir valoraciones y comentarios sobre las lecturas, hacer recomendaciones, etc. Hasta ahora, los principales usuarios de esta modalidad de lectura son jóvenes y se realiza en el contexto de L1. Sería muy interesante, además de motivador, implementar tal práctica en el contexto de L2. Vislumbrando, tal vez, tales potenciales, Piscitelli (2010, citado en Rovira Collado 2015b) consideraba ya a Facebook como una herramienta de alfabetización digital.



Recuerda. Las redes sociales y las plataformas digitales son herramientas excelentes que permiten compartir experiencias lectoras, hablar de los libros que más han gustado, recomendar lecturas, etc.

3.1 Tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) y Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Chang, Pearman y Farha (2012) indican que las redes sociales, los wiki y los blogs son algunas de las herramientas de la Web 3.0 más usadas en el contexto de L2.

En las *redes sociales* los usuarios comparten e intercambian experiencias a través de herramientas de Internet tales como Facebook, Twitter, MySpace (personal), LinkedIn (profesional) y Second Life (mundo virtual).

Facebook es una plataforma que sin duda permite enfocarnos en la promoción de la lectura al poder interactuar con mucha frecuencia con multitud de lectores que comparten gustos, o que crean perfiles específicos, comentan obras, son parte de un club de lectura, etc. Como señala Rovira Collado (2015b), todas estas dinámicas van a favorecer el desarrollo de la competencia lectora.

Wiki es una herramienta excelente para proyectos en grupo que, como enciclopedia abierta, permite que los usuarios contribuyan o editen el contenido.

Los blogs son una herramienta de “auto publicación” accesible a cualquiera (Downes 2009) y que agrupa por lo general a aprendientes con intereses comunes. Entre los beneficios que se les han atribuido está que permiten a los alumnos utilizar la lengua con un propósito auténtico. Se ha observado también que aumentan la motivación para producir un buen trabajo y el interés por la interacción y retroalimentación de los compañeros favoreciéndose así la literacidad digital. Son una buena plataforma para compartir ideas y explorar nuevos conceptos. Se ha reconocido, además, su potencial en la práctica de la lectura (Ching-Wen, Pearman y Farha 2012). *YouTube* es también una herramienta muy poderosa para promocionar la lectura a través de los *booktubers*.

Actividad 2. ¿Has usado algunas de las herramientas de la Web 3.0 en tus clases para practicar la lectura? De ser así, ¿qué experiencia has tenido? ¿Cuál te ha parecido más útil? De no haberlas usado, ¿te gustaría hacerlo? ¿Por qué?

3.1.1 *El club de lectura como herramienta digital*

En esta sección se reseñan algunas iniciativas digitales que buscan aprovechar las nuevas tecnologías con el objetivo de optimizar el tratamiento de la información y el aprendizaje.

Estas redes sociales de lectura ya se emplean con éxito en L1.

Leoteca es una plataforma para fomentar la lectura en L1 que funciona muy bien con todo tipo de público. Sería deseable que este tipo de iniciativas se pusieran en práctica en el contexto del aprendizaje de L2 de manera de que los aprendices y usuarios, en este caso del español, puedan compartir experiencias lectoras, hablar de los libros que más les han gustado, recomendar otros, etc. La idea es explotar las tecnologías en línea para que formen parte de un grupo de lectura, sin fronteras físicas, donde estudiantes de distintas partes del globo se pongan en contacto con el fin de leer en español y compartir experiencias con la lectura en la lengua meta. Tal plataforma, como red social destinada a estudiantes del español de todo el mundo, sería una manera atractiva de incrementar la motivación de los lectores. Sería muy beneficioso ponerla en práctica en el contexto de español LE/L2.

Cassany (2011) nos informa que *FanFic.es* es un portal en el que el lector se convierte en autor escribiendo historias de ficción sobre los libros y temas que le

interesan. Esta iniciativa ha surgido como respuesta a la popularidad de los libros de sagas (por ejemplo, de Harry Potter, *Crepúsculo*, etc.), con los cuales el lector se engancha a la lectura y, al concluirla, *tiene mono* de más historias. En este portal, los lectores pueden intercambiar sus historias, disponibles para todas las edades y temas, incluyendo aquellas para un público exclusivamente adulto. Actividades como la creación de un *booktrailer* (ver capítulo 11) son un claro ejemplo de cómo la tecnología de la información y la comunicación (TIC) puede ayudar a fomentar la lectura.

En definitiva, es un hecho que la tecnología y la red han cambiado la manera en que se comunica el ser humano y, como resultado, han surgido nuevas formas de literacidad. Cabría preguntarse si en realidad es necesario hacer el esfuerzo de integrar las nuevas tecnologías en la labor docente. La experiencia muestra que incluso en lugares donde estas tecnologías se encuentran ampliamente disponibles, algunos todavía tienen reservas. Sin embargo, no hay que olvidar que las nuevas generaciones han crecido con la tecnología digital y que prefieren expresarse en el contexto virtual: son nativos digitales (Prensky 2001). Por esto, no es casualidad que los blogs y los wikis tengan amplia difusión entre los nativos digitales si se considera que la manera de aprender de estos es diferente a cómo han aprendido los que no han nacido en la era digital.

Se puede concluir con las siguientes afirmaciones: la Web 3.0 se considera una herramienta propicia para la enseñanza de lenguas, aumenta significativamente la autenticidad, reduce la ansiedad al aumentar la motivación y ofrece altos niveles de flexibilidad para adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje (Jee 2010). Resulta evidente que esta nueva tecnología también aumenta exponencialmente la exposición del aprendiz al input y que es el docente quien lo ordena y lo dispone para hacer posible que se convierta en comprensible y que finalmente se aprenda. Por eso, anotábamos antes que las nuevas tecnologías también ponen al docente en un rol central y esencial.

Actividad 3. Diseña una actividad adaptada al nivel de tus alumnos que implique el uso de alguna de las herramientas digitales que se han presentado.

4 Recursos en línea para practicar la lectura

A continuación, se presentan una serie de enlaces que pueden servir para la práctica de la lectura, incluyendo la lectura extensiva, en el aula. Los recursos se clasifican en dos apartados: material de lectura y material de apoyo para el profesor.

4.1 Las bibliotecas digitales y el material de lectura en línea

- 1 **Biblioteca digital internacional para niños (*International Children's Digital Library*):** biblioteca de libros electrónicos dirigidos a niños de 3 a 13 años, pero que pueden servir para estudiantes de L2. Hasta la fecha contiene

- 168 libros de varios temas y extensión. La selección del libro se puede hacer por edad, nivel, género y personajes. Existe la opción de ampliar el texto para que se pueda ver mejor. www.childrenslibrary.org/icdl/SimpleSearchCategory?ilang=Spanish
- 2 **Children's books forever:** colección ilustrada de libros en español dirigida al público infantil. Los libros pueden descargarse en PDF. También ofrecen versiones en otros idiomas. www.childrensbooksforever.com/childrenpages/Spanish.html
 - 3 **Biblioteca.org.ar:** colección de libros en español disponibles para descargar en la forma de PDF. La mayoría son de nivel avanzado. www.biblioteca.org.ar/titulot.asp?texto=a&tipo=3
 - 4 **El huevo de chocolate:** página dirigida a los niños; contiene cuentos, lecturas de literatura española adaptadas, fábulas y poesía. Las lecturas son variadas en tema y en extensión y tienen muchos elementos culturales. Cuentos para niños: www.elhuevodechocolate.com/cuentos.htm
 - 5 **Lecturas interactivas:** este portal es muy informal, pero tiene varias lecturas cortas que se clasifican según la edad (de niños a adultos). Las lecturas contienen preguntas de comprensión y sus respuestas. www.aplicaciones.info/lectura/lectura.htm#lec
 - 6 **Qué de libros:** aquí se puede descargar una gran variedad de libros gratis, organizados por tema, género, nivel y autor. La página tiene publicidad, y si no se tiene cuidado, se puede acceder muy fácilmente a páginas no deseadas. www.quedelibros.com/
 - 7 **Proyecto Sherezade:** se define como un “espacio virtual para promover el intercambio de narraciones entre hispanohablantes mediante la publicación de cuentos inéditos y las opiniones de sus lectores”. Está radicado en una universidad de Canadá. Contiene más de 150 cuentos de autores de 25 países, incluida una sección de “cuentos para aprender en español” con sus respectivas actividades interactivas. Este sitio tiene cuentos de nivel intermedio e intermedio-avanzado que se pueden incluso escuchar y algunos están animados. Además, hay ejercicios de comprensión para cada cuento. Se publican nuevos cuentos cada mes. <http://home.cc.umanitoba.ca/~fernand4/>
 - 8 **Proyecto Gutenberg:** tiene más de 50 libros en español, en html y en otros formatos. Está organizado alfabéticamente por autor y los libros pueden descargarse e imprimirse gratis. www.gutenberg.org/browse/languages/arp
 - 9 **El Aleph:** se trata de un club de lectura donde los usuarios intercambian mensajes, editoriales y reseñas. Requiere registrarse. Contiene gran cantidad de libros para descargar, muchos de ellos gratuitamente. www.elaleph.com/
 - 10 **Garabato:** contiene más de 600 cuentos cortos, tradicionales y actuales, clasificados por orden alfabético. Piden la colaboración de quien quiera anexas otro cuento. Es un sitio muy bueno de lectura que el profesor puede adaptar a sus necesidades. Incluye lecturas infantiles, teatro, vídeos y audiocuentos en *You Tube*, cuentos en imágenes y pictogramas (un juego donde hay que remplazar la foto con una palabra para completar la historia), trabalenguas, poesía, etc. <http://pacomova.eresmas.net/>

- 11 **Hada luna:** aquí se encuentra una variedad de mitos, leyendas y cuentos clásicos. No hay necesidad de descargarlos. Además, no se ve publicidad dentro de los cuentos ni de las páginas. Incluye información sobre los cuentos de varias culturas, así que abre puertas a conocimientos interculturales. www.hadaluna.com/
- 12 **Biblioteca Digital Ciudad Seva-Cuentos:** tiene disponible una selección de cuentos clásicos para estudiantes de nivel intermedio y avanzado. www.ciudadseva.com/bibcuent.htm
- 13 **El Cuentacuentos:** hay una lista de cuentos famosos (p. ej., Peter Pan, Shrek) con fotos. <http://personales.mundivia.es/llera/cuentos/cuentos.htm>
- 14 **Cuentos cortos latinoamericanos:** presenta los mejores cuentos de América Latina para adolescentes. www.servicioskoinonia.org/cuentoscortos/
- 15 **Los mejores cuentos:** aquí hay cuentos divididos por género, edad y país. Cada cuento presenta el nivel de aceptación a través de estrellas (cinco máximo). La página acepta aportaciones. Algunos cuentos tienen actividades. www.losmejorescuentos.com/cuentos/cuentos.php?o=fecha
- 16 **En Cuentos:** este sitio no solo tiene cuentos de temas diferentes, sino que también se pueden encontrar cuentos para lectores de todos los niveles. www.encuentos.com/
- 17 **Cuentos y leyendas para niños:** es una página del Ministerio de Educación y Ciencia español con cuentos y leyendas ilustrados por niños. Contiene actividades interactivas. <http://ntic.educacion.es/w3//recursos2/cuentos/>
- 18 **Go Comics:** es un sitio que ofrece cómics de Estados Unidos traducidos al español. www.gocomics.com/explore/espanol

4.1.1 Lecturas pedagógicas para alumnos de español LE/L2

Para jóvenes y adultos:

- 1 **Serie Leamos:** es una biblioteca virtual con cuentos para alumnos de nivel inicial e intermedio. Los cuentos son originales y están escritos *por* y *para* estudiantes de español e ilustrados por estudiantes de arte y diseño. Algunos están en hipertexto y contienen audio. Los títulos se van añadiendo cada año y se acepta contribuciones. <http://wlc.gsu.edu/leamos-collection/>
- 2 **Fresh Linguas:** en esta página se puede encontrar divertidas lecturas graduadas dirigidas a jóvenes y adultos. Las lecturas están ilustradas y contienen actividades con apoyo didáctico. www.freshlinguas.com/
- 3 **eBBI Books:** esta página tiene una serie de cuentos pedagógicos en español disponibles en formato de aplicación para móvil; se descargan de forma individual. Cada libro tiene imágenes y opciones de traducción de palabras y narración en voz. Ofrece variedad de géneros: horror, misterio y crimen con temas para adultos, tales como violencia, drogas, etc. Son de nivel intermedio y avanzado. <https://itunes.apple.com/mk/app-bundle/learn-spanish-3-ebbi-books/id951427502?mt=8>
- 4 **Lecturas paso a paso:** esta página pertenece al Instituto Cervantes y contiene lecturas de tres niveles: básico, intermedio y avanzado. Ofrece actividades de pre

y pos lectura, así como una ficha didáctica y descripción de la lectura. <http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>

- 5 **CIDEB:** el catálogo de esta editorial es muy útil pues presenta el tema de las novelas y muestras de audio. Las lecturas vienen acompañadas de material pedagógico que se puede descargar gratis: actividades de lectura y comprensión lectora junto con vocabulario y notas culturales. www.blackcat-cideb.com/5-spanish-catalogue

Para adolescentes:

- 6 **CPLI: Command Performance Language Institute:** las lecturas van dirigidas a adolescentes en la escuela secundaria. Los personajes son niños y el argumento es sumamente simple, utilizan palabras de alta frecuencia, cognados, repetición y estructuras simples. [//cpli.net/foreignlanguage/spanish.html](http://cpli.net/foreignlanguage/spanish.html)
- 7 **ELI publisher:** esta editorial se centra sobre todo en el público adolescente de nivel de secundaria. Las lecturas son interactivas: el lector determina cómo se desarrolla la historia según las decisiones que va tomando. [www.elien línea.com](http://www.elienlinea.com), www.elireaders.com
- 8 **TPRS Publishing Inc.:** presenta novelas escritas para alumnos de secundaria, pero alguna de ellas pueden utilizarse con un público joven y adulto. www.tprstorytelling.com. En <https://miracanyon.com> también se pueden encontrar interesantes libros para un público joven.

4.1.2 Material de lectura: periódicos y textos informativos

- 1 **Cibercentro:** esta página da acceso a todos los periódicos en español. www.cibercentro.com/
- 2 **Noticias fácil:** recopila noticias de distintos tipos, completamente al día. Todas las noticias son de lectura fácil: lenguaje sencillo e información al grano. El aspecto de este portal también es sencillo, claro y de fácil uso. Tiene distintas secciones: noticias, biblioteca (en la que se listan artículos con distintos niveles de dificultad), agenda, encuestas y vocabulario (donde se pueden consultar las definiciones de palabras, frases, empresas, etc., mencionadas en los artículos). www.noticiasfacil.es/ES/NOTICIAS/Paginas/default.aspx
- 3 **Practicar español:** material didáctico digital para practicar la lectura a partir de noticias de actualidad de la agencia EFE. Las noticias están adaptadas. Contiene texto, audio, video y ejercicios. www.practicaespanol.com
- 4 **Newsela:** página de libre acceso que contiene noticias de actualidad de diferentes temas y niveles. El alumno puede leer la misma noticia en diferentes niveles de dificultad. También tiene material pedagógico para el profesor. <https://newsela.com/text-sets/#/spanish>
- 5 **Foreign Language Library on line:** este sitio tiene artículos sobre diversos temas. Algunos incluyen audio. www.thefllo.com/articles.cfm?view=language&language=Spanish

- 6 **News in Slow Spanish Latin:** App con material pedagógico que ofrece noticias de actualidad de diferentes países de Latinoamérica en forma de audio y PDF. Sirve para practicar la audición y la lectura. Se puede leer los textos sin la voz narrativa. www.newsinslowspanish.com/latino/

4.2 Recursos para profesores

- 1 **Centro virtual Cervantes:** tiene todo tipo de material didáctico y formativo para el profesor. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/default.htm>
- 2 **Todoele:** enlace con actividades de lectura para practicar lectura intensiva. Los textos están divididos por niveles y cada texto tiene una ficha con información sobre los objetivos lingüísticos y culturales de la actividad, más una detallada información sobre el desarrollo de la actividad. Incluye la guía didáctica, el texto y las actividades. En esta página el docente puede encontrar múltiples enlaces para el profesor. www.todoele.net/literatura/literatura_list.asp
- 3 **Revista Materiales y Revista Mosaico:** es un material didáctico para la enseñanza del español publicado por el Ministerio de Educación de España y sus Consejerías en distintas sedes. Cada revista está dedicada a un tema que se desarrolla a través de distintas actividades y que tienen diferentes niveles.
www.mecd.gob.es/canada/publicaciones-materiales/material-didactico.html
www.mecd.gob.es/francia/publicaciones-materiales/material-didactico/Materiales-clase-ELE.html
www.mecd.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html
- 4 **Tecla (Reino Unido):** es un portal del Reino Unido en colaboración con el gobierno español. Cada mes, publican tres lecturas de diferentes niveles: básico, intermedio y avanzado. El nivel básico en ocasiones puede ser complejo. Las lecturas van acompañadas de actividades adaptables. Los temas y vocabulario son de España netamente. Por lo general ofrecen temas interesantes. www.mecd.gob.es/reinounido/publicaciones-materiales/publicaciones.html
- 5 **Storyjumper:** este sitio ofrece una colección de libros en español, aunque el aprendiz también puede hacer su propio libro en la página. Hay muchos libros en contextos culturales como México, Argentina, etc. También hay libros de fábulas populares. Los libros no son gratis, pero cuestan muy poco. Sin embargo, crear un libro es gratis. www.storyjumper.com/book/search/lang-es
- 6 **Lectorati:** es una aplicación en español de red social para que los lectores puedan conectarse. Está disponible en IOS y Android, como App o sitio web. No hay libros para leer, solo es una aplicación social para calificar y elegir libros, y añadirlos a su lista de “libros por leer”. También se pueden ver comentarios de otros lectores. La mayoría de los títulos son de nivel avanzado e incluyen libros en español y algunos traducidos del inglés. www.lectorati.com/

Actividad 4. De los recursos para profesores que se han indicado, ¿cuál conocías?, ¿cuál consideras más apropiado y útil para tus clases?, ¿cuál te ha parecido más interesante? Explica tus razones.

Actividad 5. Indaga qué otros recursos en Internet encuentras interesantes para practicar la lectura con tus alumnos.

5 Consideraciones pedagógicas: recursos digitales

- Pon la tecnología al uso de tus necesidades.
- Asegúrate de que todos tus alumnos tienen acceso a ella.
- Ajústate al perfil y preferencias de tus alumnos.
- Investiga en la web para ofrecer nuevas alternativas con regularidad.

Preguntas y discusión

- 1 ¿Crees que la lectura digital sobrepasará a la lectura tradicional con el tiempo? ¿Por qué?
- 2 ¿Qué ventajas ves en la lectura en línea en relación con la lectura tradicional en papel? ¿Algún inconveniente?
- 3 ¿Has utilizado alguno de estos recursos digitales con tu clase? ¿Cuál ha sido tu experiencia?

Lecturas de interés

Para una revisión general sobre lo que son nuevas formas de leer se puede consultar Lankshear y Knobel (2011) junto con Ware (2017). En el contexto de español EL/L2, consultar Yanguas (2013) y Munday (2009). Para el uso de la tecnología en la alfabetización de niños se recomienda Cohen y Cowen (2007) y Harrison, Dwyer y Castek (2014). Para una perspectiva histórica de aspectos concernientes al futuro de la lectura, su investigación, práctica y enseñanza, ver Hoffman y Goodman (Eds) (2009). Para analizar propuestas didácticas dentro de la pedagogía de la multiliteracidad, véase Paesani, Allen y Dupuy (2015). Para el uso de la tecnología aplicada específicamente a la lectura en L2, consultar Liaw e English (2017).

NOTAS A LOS CAPÍTULOS

Notas: Capítulo introductorio

- 1 El nivel Pre-A1 y parte del nivel C1 son traducción propia. Los descriptores de la edición del Marco (2017) aún no estaban traducidos.

Notas: Capítulo 2

- 1 Versión en inglés

Aoccdrnig to a rscheearch at Cmabrigde Uinervtisy, it deosn't mtttaer in waht oredr the ltteers in a wrod are, the olny iprmoetnt tihng is taht the frist and lsat ltteer be at the rghit pclae. The rset can be a toatl mses and you can stll raed it wouthit porbelm. Tihs is bcuseae the huamn mnid deos not raed ervey lteter by istlef, but the wrod as a wlohe.

Notas: Capítulo 3

- 1 Los hablantes de herencia cultural son aquellos que han aprendido la lengua en un contexto familiar pero no en la comunidad que habla la lengua. Un ejemplo de hablantes de herencia son los nacidos en EEUU de padres hispanos.
- 2 La prueba de *cloze test* es una prueba de competencia general de la lengua que consiste en eliminar al azar una palabra de cada 7 o 10 (en realidad, la proporción de palabras eliminadas se deja a la elección del profesor, pero debe ser uniforme en todo el texto. También se pueden seguir criterios semánticos o gramaticales para eliminar palabras). La labor del alumno en el *cloze test* es leer e insertar la palabra que considere adecuada. En el capítulo 10, dedicado a la evaluación, se explican con más detalle diferentes tipos de *cloze test*.
- 3 La instrucción directa implica el aprendizaje consciente de la lengua a través del estudio de las reglas y su práctica hasta que se convierten en automáticas.

Notas: Capítulo 5

- 1 Estas cifras no coinciden con las indicadas en inglés como L2. Laufer (1992, citado en Nation 2002) mantiene que un lector necesita como mínimo 3000 familias de palabras para leer textos auténticos.

- 2 El corpus del español (2016) contiene casi dos billones de palabras registradas procedentes de 21 países de habla hispana y donde se puede hacer comparaciones dialectales. www.corpusdelespanol.org/

Notas: Capítulo 6

- 1 El material real que se utiliza en las clases de español como L2 es lo que se conoce como *realia*. Mochón Ronda (2005) ya señala que el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes incluye este concepto dentro del término “autenticidad”. Es necesario resaltar que los *realia* constituyen formas de texto (anuncio, folleto, menú, entrada, boleto de lotería, etc.), pero también pueden ser artefactos u objetos que surgen y se utilizan en la lengua meta y que se llevan al aula como material representativo de la lengua y cultura de la que son parte (aunque hoy en día, con la ventaja del *Internet*, el profesor ya no tiene que traer al aula el objeto físico, pudiendo mostrarlo en *Internet*, p. ej., una moneda, una bandera, etc.).
- 2 Si un lector hace origami regularmente, no lo leerá de forma tan intensiva como el que lo hace por primera vez. Todo depende del propósito, de la intención y del destinatario.

Notas: Capítulo 7

- 1 Se han incluido estas editoriales porque son las que publican este tipo de material y porque están activamente presentes en congresos y conferencias de español LE/L2. A la fecha de publicación del presente libro, una búsqueda en *Internet* de editoriales que publiquen lecturas graduadas en español no da nuevas editoriales.

Notas: Capítulo 9

- 1 El profesor debe asegurarse de que los alumnos conocen las palabras. Si no las conocen, debe explicárselas o pedirles que las busquen en el diccionario.
- 2 Alonso, E. *et. al.* 2016. *Diverso*. SGEL

Notas: Capítulo 10

- 1 Examen de dominio de español como lengua extranjera con reconocimiento internacional: DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) del Instituto Cervantes. Título oficial que acredita la competencia en el español con validez indefinida. La prueba tiene seis niveles que siguen las directrices del MCER (2002). CELU (*Certificado de Español Lengua y Uso*) del Consorcio Interuniversitario ELSE (*Español como Lengua Segunda o Extranjera*), Argentina. Avalado por el Ministerio de Educación y Cancillería de Argentina. Tres niveles: Básico, Intermedio y Avanzado. El SIELE (*Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española*) es un examen digital que certifica el grado de competencia en español. Está promovido y avalado por el Instituto Cervantes, la Universidad de Salamanca, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Buenos Aires. Consta de cuatro pruebas: comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión e interacción escritas y orales.
- 2 La taxonomía de Bloom puede servir para seleccionar el tipo de preguntas según la demanda cognitiva requerida.

BIBLIOGRAFÍA

- Abisambra, I. y V. Rodrigo. 2016. "La novela en un aula de español como lengua extranjera. Didáctica: 'Crónica de una muerte anunciada' de Gabriel García Márquez". *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera* 28: 1–41.
- Acquaroni Muñoz, R. 1996. "Lecturas graduadas: algunas consideraciones para su incorporación a las actividades de clase". *Frecuencia* 1: 18–20.
- Aebersold, J. y M. Field. 1997. *From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Akbulut, Y. 2008. "Predictors of Foreign Language Reading Comprehension in a Hypermedia Reading Environment". *Journal of Educational Computing Research* 39 (1): 37–50.
- Akyel, A. y G. Ercetin. 2009. "Hypermedia Reading Strategies Employed by Advanced Learners of English". *System* 37 (1): 136–152.
- Albadalejo García, M. 2007. "Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica". *Marco ELE: Revista de didáctica español lengua extranjera* 5: 1–51.
- Alderson, J. 1984. "Reading in a Foreign Language: A Reading or a Language Problem?" En *Reading in a Foreign Language*, eds. J. Alderson y A. Urquhart, 1–24. Londres: Longman.
- Alderson, J. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J., E.-L. Haapakangas, A. Huhta, L. Nieminen y R. Ullakonoja. 2015. *The Diagnosis of Reading in a Second or Foreign Language*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Alessi, S. y A. Dwyer. 2008. "Vocabulary Assistance Before and During Reading". *Reading in a Foreign Language* 20 (2): 246–263.
- Allan, R. 2008. "Can a Graded Reader Corpus Provide 'Authentic' Input?". *ELT Journal* 63 (1): 23–32.
- Alonso Belmonte, I. y M. Fernández Agüero. 2006. *Las lecturas en la clase*. Paris: enClave ELE.
- Alonso, E. 1994. *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*. Colección Investigación Didáctica. Madrid y Nueva York: Edelsa, S.A.
- Alonso, E. 2012. *Los componentes y las actividades de la lengua*. Vol. 2 de *Soy profesor/a. Aprender a enseñar*. Colección Investigación Didáctica. Madrid: Edelsa, S.A.
- Alonso, E. 2018 (en preparación). "Planificación de unidades didácticas". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza*

- del español L2*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte. Londres y Nueva York: Routledge.
- Alonso, E., J. Corpas y C. Gamblich. 2016. *Diverso*. Madrid: SGEL.
- Al-Seghayer, K. 2016. "ESL/EFL Instructors' Perceptions of the Importance of Computer-Assisted Reading in L2 Reading Instruction". *Theory & Practice in Language Studies* 6 (9): 1753–1761.
- Álvarez Alberdi, C. 1993. "Técnicas de lectura eficaz". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 18: 83–91.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2006. *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. 3. Edition. Alexandria, VA: ACTFL.
- American Council for the Teaching of Foreign Languages. 2012. "ACTFL Proficiency Guidelines. Reading". www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/spanish/lectura
- Anderson, J. 1995. "How Parents' Perceptions of Literacy Acquisition Relate to their Children's Emerging Literacy Knowledge". *Reading Horizons* 35 (3): 209–228.
- Anderson, N. 1991. "Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing". *The Modern Language Journal* 75 (4): 460–472.
- Anderson, N. 1999a. *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Boston: Heinle & Heinle.
- Anderson, N. 1999b. "Improving Reading Speed: Activities for the Classroom". *English Teaching Forum* 37 (2): 2–5.
- Anderson, N. 2002. *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*. Washington, DC: Eric.
- Anderson, N. 2003a. "Scrolling, Clicking, and Reading English: Reading Strategies in a Second/Foreign Language". *The Reading Matrix* 3 (3): 1–33.
- Anderson, N. 2003b. "Teaching Reading". En *Practical English Language Teaching*, ed. D. Nunan, 67–86. Nueva York: McGraw Hill Publishers.
- Anderson, N. 2004. "Metacognitive Reading Strategy Awareness of ESL and EFL Learners". *The CATESOL Journal* 16 (1): 11–28.
- Anderson, N. 2008a. "Metacognition and the Good Language Learner". En *Lessons from Good Language Learners*, ed. C. Griffiths, 99–109. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, N. 2008b. *Practical English Language Teaching: Reading*. Nueva York: McGraw Hill.
- Anderson, N. 2009. "ACTIVE Reading: The Research Base for a Pedagogical Approach in the Reading Classroom". En *Second Language Reading Research and Instruction: Crossing the Boundaries*, eds. Z. Han y N. Anderson, 117–143. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Anderson, N. 2014. "Developing Engaged Second Language Readers". En *Teaching English as a Second or Foreign Language*, eds. M. Celce-Murcia, D. Brinton y M. Snow, 170–188. 4ª ed. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Anderson, R. y P. Freebody. 1981. "Vocabulary Knowledge". En *Comprehension and Teaching: Research Reviews*, ed. J. Guthrie, 77–117. Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, R. y D. Pearson. 1984. "A Schema-Theoretic View of Basic Process in Reading". En *Handbook of Reading Research*, ed. D. Pearson, 378–455. Nueva York: Longman.
- Anderson, N. y L. Vandergrift. 1996. "Increasing Metacognitive Awareness in the L2 Classroom by Using Think-Aloud Protocols and Other Verbal Report Formats". En *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives*, ed. R. Oxford, 3–18. Manoa: University of Hawai'i Press.

- Antón, M. 2018 (en preparación). "Evaluación". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte. Londres y Nueva York: Routledge.
- Anula, A. 2008. "Lecturas adaptadas a la enseñanza del español como L2: variables lingüísticas para la determinación del nivel de legibilidad". En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)*, eds. S. Pastor Cesteros y S. Roca Martín, 162–170. Campobell, S. L.: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Arnold, J. 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J. 2011. "Attention to Affect in Language Learning". *International Journal of English Studies* 22 (1): 11–22.
- Atwell, N. 2007. *The Reading Zone*. Nueva York: Scholastic.
- Aust, R., M. Kelley y W. Roby. 1993. "The Use of Hyper-Reference and Conventional Dictionaries". *Educational Technology Research and Development* 41 (4): 63–74.
- Baddeley, A. 1990. "The Development of the Concept of Working Memory: Implications and Contributions of Neuropsychology". En *Neuropsychological Impairments of Short-Term Memory*, eds. G. Vallar y T. Shallice, 54–73. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, L. 2002. "Metacognition in Comprehension Instruction". En *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices*, eds. C. Block y M. Pressley, 77–95. Nueva York: Guilford.
- Bamford, J. y R. Day, eds. 2004. *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barcroft, J. 2002. "Semantic and Structural Elaboration in L2 Lexical Acquisition". *Language Learning* 52 (2): 323–363.
- Barcroft, J. 2005. "La enseñanza del vocabulario en español como segunda lengua". *Hispania* 88 (3): 568–582.
- Barcroft, J. 2015a. "El método IBI en la enseñanza del léxico: teoría, investigación y nuevas perspectivas". *Journal of Spanish Language Teaching* 2 (2): 112–125.
- Barcroft, J. 2015b. *Lexical Input Processing and Vocabulary Learning*. Vol. 43 de *Language Learning and Teaching*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Barnes, A., Y. Kim, E. Tighe y C. Vorstius. 2015. "Readers in Adult Basic Education: Component Skills, Eye Movements, and Fluency". *Journal of Learning Disabilities* 50 (2): 180–194.
- Barnett, M. 1989. *More Than Meets the Eyes: Foreign Language Learner Reading*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Beglar, D. y A. Hunt 2014. "Pleasure Reading and Reading Rate Gains". *Reading in a Foreign Language* 26: 29–48.
- Bernhardt, E. 1986. "Reading in a Foreign Language". En *Listening, Reading, Writing: Analysis and Application*, ed. B. Wing 93–115. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Bernhardt, E. 1991. *Reading Development in a Second Language*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bernhardt, E. 2003. "Challenges to Reading Research from a Multilingual World". *Reading Research Quarterly* 38 (1): 112–117.
- Bernhardt, E. 2005. "Progress and Procrastination in Second Language Reading". *Annual Review of Applied Linguistics* 25: 133–150.
- Bernhardt, E. 2011. *Understanding Advanced Second-Language Reading*. Nueva York: Routledge.
- Biedma Torrecillas, A. 2007. "¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua?". *Boletín Millares Carlo* 26: 241–260.

- Birch, B. 2015. *English L2 Reading*. Nueva York: Routledge.
- Blake, R. 2008. *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Bland, J. y C. Lütge, eds. 2013. *Children's Literature in Second Language Education*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Block, E. 1986. "The Comprehension Strategies of Second Language Readers". *TESOL Quarterly* 20 (3): 463–494.
- Bordón, T. 2000. "La evaluación de la comprensión de textos escritos en aprendices de E/LE". *Carabela* 48: 111–139.
- Borsheim, C., K. Merritt y D. Reed. 2008. "Beyond Technology for Technology's Sake: Advancing Multiliteracies in the Twenty-First Century". *The Clearing House: A Journal of Educational Studies, Issues and Ideas* 82 (2): 87–90.
- Brantmeier, C. 2002. "Second Language Reading Strategy Research at the Secondary and University Levels: Variations, Disparities and Generalizability". *The Reading Matrix: An International Online Journal* 2 (3): 1–14.
- Brantmeier, C. 2003. "Does Gender Make a Difference? Passage Content and Comprehension in Second Language Reading". *Reading in a Foreign Language* 15 (1): 1–15.
- Brantmeier, C. 2005. "Effects of Reader's Knowledge, Text Type, and Test Type on L1 and L2 Reading Comprehension in Spanish". *The Modern Language Journal* 89 (1): 37–53.
- Brantmeier, C. 2006a. "The Effects of Language of Assessment and L2 Reading Performance on Advanced Readers' Recall". *The Reading Matrix* 6 (1): 1–17.
- Brantmeier, C. 2006b. "Toward a Multicomponent Model of Interest and L2 Reading: Sources of Interest, Perceived Situational Interest, and Comprehension". *Reading in a Foreign Language* 18 (2): 89–115.
- Brantmeier, C. 2013. "Acquisition of Reading in Second Language Spanish". En *The Handbook of Second Language Acquisition*, ed. K. Geeslin, 466–481. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Brown, G. y G. Yule. 1983. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calero, A. 2010. *Cómo mejorar la comprensión lectora: estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Carbonell, R. 1998. *Lectura rápida: método completo de lectura veloz y comprensiva*. Madrid: Edaf.
- Carpenter, P., A. Miyake y M. Just. 1994. "Working Memory Constraints in Comprehension". En *Handbook of Psycholinguistics*, ed. M. Gernsbacher, 1075–1122. San Diego: Academic Press.
- Carrasquillo, A. y P. Segan, eds. 2013. *The Teaching of Reading in Spanish to the Bilingual Student: la enseñanza de la lectura en español para el estudiante bilingüe*. Nueva York: Routledge.
- Carrell, P. 1983. "Three Components of Background Knowledge in Reading Comprehension". *Language Learning* 33 (2): 183–203.
- Carrell, P. 1984a. "Evidence of a Formal Schema in Second Language Comprehension". *Language Learning* 34 (2): 87–108.
- Carrell, P. 1984b. "Schema Theory and ESL Reading: Classroom Implications and Applications". *The Modern Language Journal* 68 (4): 332–343.
- Carrell, P. 1985. "Facilitating ESL Reading by Teaching Text Structure". *TESOL Quarterly* 19 (4): 727–752.
- Carrell, P. 1987. "Text as Interaction: Some Implications of Text Analysis and Reading Research for ESL Composition". En *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*, eds. U. Connor y R. Kaplan, 47–56. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Carrell, P. 1998. "Can Reading Strategies be Successfully Taught?". *The Language Teacher Online* 22 (2).

- Carrell, P., J. Devine y D. Eskey, eds. 1988. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P. y J. Eisterhold. 1983. "Schema Theory and ESL Reading Pedagogy". *TESOL Quarterly* 17 (4): 553–573.
- Carrell, P. y J. Eisterhold. 1988. "Schema Theory and ESL Reading Pedagogy". En *Interactive Approaches to Second Language Reading*, eds. P. Carrell, J. Devine y D. Eskey, 73–92. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carver, R. 1990. *Reading Rate: A Review of Research and Theory*. San Diego: Academic Press.
- Cassany, D. 2001. "Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición". *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas* 4. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21216/Cassany_GD_2001.pdf;sequence=1.
- Cassany, D. 2005. "Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad". Ponencia presentada en Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad de Concepción, Chile, 24–26 agosto.
- Cassany, D. 2006. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama: Barcelona.
- Cassany, D. 2011a. "Sobre los componentes socioculturales de la lectura en lengua extranjera". En *La lectura en lengua extranjera*, eds. Y. Ruiz de Zarobe y L. Ruiz de Zarobe, 102–127. Vitoria-Gasteiz: Portal Educación.
- Cassany, D. 2011b. "Una buena clase de lectura". En *Pan de lectura del Gobierno de Aragón*, ed. M. Caballud Albiac, 36–41. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Cassany, D. 2013. "Leer en la red y escribir en la red". En *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*, ed. Ana Sacristán, 225–264. Madrid: Ediciones Morata.
- Cassany, D. 2014. "Cinco buenas prácticas de enseñanza con Internet". *Lenguaje y textos* 39: 39–48.
- Cassany, D. y J. Castellà. 2010. "Aproximación a la literacidad crítica". *Perspectiva* 28 (2): 353–374.
- Castek, J., L. Zawilinski, J. McVerry, W. O'Byrne y D. Leu. 2011. "The New Literacies of Online Reading Comprehension: New Opportunities and Challenges for Students with Learning Difficulties". En *Multiple Perspectives on Difficulties in Learning Literacy and Numeracy*, eds. C. Wyatt-Smith, J. Elkins y S. Gunn, 91–110. Nueva York: Springer.
- Castellà, J. 1996. "Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones". *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura* 10: 23–31.
- Cerrillo, P., E. Larrañaga y S. Yubero. 2002. *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Arcadia, 6. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chang, A. 2012. "Improving Reading Rate Activities for EFL Students: Timed Reading and Repeated Oral Reading". *Reading in a Foreign Language* 24 (1): 56–83.
- Chang, C.-W., C. Pearman y N. Farha. 2012. "Second Language Acquisition: Implications of Web 2.0 and Beyond". *Critical Questions in Education* 3 (2): 52–64.
- Chiang, I. -C. N. 2016. "Reading Habits, Language Learning Achievements and Principles for Deep Knowledge". *Linguistics and Literature Studies* 4 (3): 203–212.
- Cho, K. -S. y D. Choi. 2008. "Are Read-Alouds and Free Reading 'Natural Partners'? An Experimental Study". *Knowledge Quest* 36 (5): 69–73.
- Cho, K. -S. y S. Krashen. 1994. "Acquisition of Vocabulary from the Sweet Valley Kids Series: Adult ESL Acquisition". *Journal of Reading* 37 (8): 662–667.
- Cho, K. -S. y S. Krashen. 1995. "From Sweet Valley Kids to Harlequins in One Year". *California English* 1 (1): 18–19.
- Cho, K. -S. y S. Krashen. 2002. "Sustained Silent Reading Experiences among Korean Teachers of English as a Foreign Language: The Effect of a Single Exposure to Interesting, Comprehensible Reading". *Reading Improvement* 38 (4): 170–174.

- Cho, K. -S. y S. Krashen. 2015. "Establishing a Long-Term Reading Habit in English as a Foreign Language: A Case Study". *TESOL International Language Journal* 10 (2): 138–141.
- Chun, C. 2009. "Critical Literacies and Graphic Novels for English-Language Learners: Teaching *Maus*". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy* 53 (2): 144–153.
- Chun, D. y J. Plass. 1996. "Facilitating Reading Comprehension with Multimedia". *System* 24: 503–519.
- Claridge, G. 2005. "Simplification in Graded Readers: Measuring the Authenticity of Graded Texts". *Reading in a Foreign Language* 17 (2): 144–158.
- Claridge, G. 2012. "Graded Readers: How the Publishers Make the Grade". *Reading in a Foreign Language* 24 (1): 106–119.
- Clifton, C., A. Staub y K. Rayner. 2007. "Eye Movements in Reading Words and Sentences". En *Eye Movements: A Window on Mind and Brain*, eds. R. van Gompel, M. Fischer, W. Murray y R. Hill, 341–371. Amsterdam: Elsevier.
- Clinton, A., ed. 2014. *Assessing Bilingual Children in Context: An Integrated Approach*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Cobb T. 2007. "Computing the Vocabulary Demands of L2 Reading". *Language Learning & Technology* 11 (3): 38–63.
- Cohen, A. 1994. *Assessing Language Ability in the Classroom*. 2ª ed. Boston: Heinle & Heinle.
- Cohen, A. 1996. *Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the Issues*. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Cohen, A. 2014. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. 2ª ed. Londres: Routledge.
- Cohen, M. 1999. "What are They Reading?: A Study of the Interests and Habits of Sixth Grade Students". Tesis doctoral, Alaska Pacific University.
- Cohen, V. y J. Cowen. 2007. *Literacy for Children in an Information Age: Teaching Reading, Writing, and Thinking*. Belmont, Canada: Thomson Wadsworth.
- Coiro, J. 2003. "Exploring Literacy on the Internet". *The Reading Teacher* 56 (5): 458–464.
- Cole, J. 2003. "What Motivates Students to Read? Four Literacy Personalities". *The Reading Teacher* 56 (4): 326–336.
- Collie, J. y S. Slater. 2001. *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consalvo, M. 2005. "User-Centered Experiences". En *Internet Research Annual*, eds. N. Consalvo y K. O’Riordan, 9–10. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MEC. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Cordero, K., M. Nussbaum, V. Ibaseta, M. Otaíza, S. Gleisner, S. González y W. Rodríguez-Montero. 2015. "Read Create Share (RCS): A New Digital Tool for Interactive Reading and Writing". *Computers & Education* 82: 486–496.
- Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Crossley, S., D. Allen y D. McNamara. 2012. "Text Simplification and Comprehensible Input: A Case for an Intuitive Approach". *Language Teaching Research* 16 (1): 89–108.
- Crossley, S., M. Louwse, P. McCarthy y D. McNamara. 2007. "What is an Authentic Text: A Computational Analysis of Second Language Reading Texts". *Modern Language Journal* 91 (2): 15–30.
- Crossley, S. y D. McNamara. 2016. "Text-Based Recall and Extra-Textual Generations Resulting from Simplified and Authentic Texts". *Reading in a Foreign Language* 28 (1): 1–19.
- Csikszentmihalyi, M. 1991. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Nueva York: Harper Perennial.

- Cummins, J. 1976. "The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses". *Working Papers on Bilingualism* 9: 1–43.
- Cummins, J. 1979. "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children". *Review of Educational Research* 49 (2): 222–251.
- Cummins, J. 2012. "The Intersection of Cognitive and Sociocultural Factors in the Development of Reading Comprehension among Immigrant Students". *Reading and Writing* 25 (8): 1973–1990.
- Davies, A. 1984. "Simple, Simplified and Simplification: What Is Authentic?" En *Reading in a Foreign Language*, eds. J. Alderson y A. Urquhart, 181–198. Londres: Longman.
- Davies, M. 2006. *A Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners*. Nueva York: Routledge.
- Day, R. y J. Bamford. 1998. *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Day, R., C. Omura y M. Hiramatsu. 1991. "Incidental EFL Vocabulary Learning and Reading". *Reading in a Foreign Language* 7 (2): 541–547.
- Day, R. y J.-S. Park. 2005. "Developing Reading Comprehension Questions". *Reading in a Foreign Language* 17 (1): 60–73.
- De Pablos-Ortega, C. 2019. "Análisis y diseño de materiales didácticos". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte. Londres and Nueva York: Routledge.
- De Vega, M., M. Carreiras, M. Gutiérrez-Calvo y M. Alonso-Quecuty. 1990. *La lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Dixon, C. y D. Nessel. 1983. *Language Experience Approach to Reading (and Writing). Language-Experience Reading for Second Language Learners*. Hayward, CA: The Alemany Press.
- Domínguez Vizcay, A. 2014. "¿Puede un mini vídeo transmitirnos la esencia de un libro?" MasterMarketingDigital.Net.
- Dörnyei, Z. y E. Ushioda. 2011. *Teaching and Researching Motivation*. 2ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.
- Downes, S. 2009. "Blogs in Education". *Half an Hour*. <http://halfanhour.blogspot.com/2009/04/blogs-in-education.html>
- Dubin, F. 1989. "The Odd Couple: Reading and Vocabulary". *ELT Journal* 43 (4): 283–287.
- Dubin, F., D. Eskey y W. Grabe eds. 1986. *Teaching Second Language for Academic Purposes*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Dupuy, B. 1997. "Voices from the Classroom: Students Favor Extensive Reading over Grammar Instruction and Practice, and Give their Reasons". *Applied Language Learning* 8 (2): 253–261.
- Dupuy, B. y S. Krashen, 1993. "Incidental Vocabulary Acquisition in French as a Foreign Language". *Applied Language Learning* 4 (1–2): 55–64.
- Dupuy, B. y J. McQuillan. 1997. "Handcrafted Books: Check This Out!" *The Canadian Modern Language Review* 53 (4): 743–747.
- Dupuy, B., L. Tse y T. Cook. 1996. "Bringing Books into the Classroom: First Steps in Turning College-Level ESL Students Into Readers". *TESOL Journal* 5 (4): 10–15.
- Eguiluz Pacheco, J. y A. Eguiluz Pacheco. 2004. "La evaluación de la comprensión lectora". En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*, eds. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, 1028–1041. Madrid: SGEL.
- Elley, W. 1989. "Vocabulary Acquisition from Listening to Stories". *Reading Research Quarterly* 24 (2): 174–187.

- Elley, W. 1991. "Acquiring Literacy in a Second Language: The Effect of Book-Based Programs". *Language Learning* 41 (3): 375–411.
- Elley, W. 1996a. "Lifting Literacy Levels in Developing Countries: Some Implications from an IEA Study". En *Promoting Reading in Developing Countries*, ed. V. Greaney, 39–54. Newark, DE: International Reading Association.
- Elley, W. 1996b. "Using Book Floods to Raise Literacy Levels in Developing Countries". *Promoting Reading in Developing Countries*, ed. V. Greaney, 148–162. Newark: International Reading Association.
- Elley, W. 2001. *Supplementary Tests of Achievement in Reading*. Wellington, New Zealand: New Zealand Council for Educational Research.
- Elley, W. y F. Mangubhai. 1983. "The Impact of Reading on Second Language Learning". *Reading Research Quarterly* 19 (1): 53–67.
- Ellis, N. y A. Beaton. 1993. "Psycholinguistic Determinants of Foreign Language Vocabulary Learning". *Language Learning* 43 (4): 559–617.
- Eskey, D. 1986. "Theoretical Foundations". En *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*, eds. F. Dubin, D. Eskey y W. Grabe, 3–21. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Eskey, D. 2005. "Reading in a Second Language". En *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, ed. E. Hinkel, 563–580. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Eskey, D. y W. Grabe. 1988. "Interactive Models for Second Language Reading: Perspectives on Instruction". En *Interactive Approaches to Second Language Learning*, eds. P. Carrell, J. Devine y D. Eskey, 223–238. Nueva York: Cambridge University Press.
- Fairclough, M. y S. Beaudrie, eds. 2016. *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching. A Practical Guide for the Classroom*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Faltis, C. 1995. "Building Bridges between Parents and the School". En *Policy and Practice in Bilingual Education*, eds. O. Garcia and C. Baker, 245–257. Clevedon: Multilingual Matters.
- Farrell, T. 2001. "Teaching Reading Strategies: 'It takes time!'" *Reading in a Foreign Language* 13 (2): 631–646.
- Fender, M. 2001. "A Review of L1 and L2/ESL Word Integration Skills and the Nature of L2/ESL Word Integration Development Involved in Lower-Level Text Processing". *Language Learning* 51 (2): 319–396.
- Ferguson, J. y V. Rodrigo. 2016. "Using Extensive Reading in the Spanish Language Classroom". Ponencia presentada en Foreign Language Georgia Association, Augusta, Georgia, 4–5 marzo.
- Ferguson, J. y V. Rodrigo. 2017. "Tips to Implement an Extensive Reading Program at Secondary Level". *New Routes* 61: 32–34.
- Fernández de Morgado, N., C. Mayora Pernía y R. St. Louis. 2016. "Pensamiento crítico y comprensión de la lectura en un curso de inglés como lengua extranjera". *Íkala, revista de lenguaje y cultura* 21 (1): 15–19.
- Fernández, S. 2013. *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*. Colección aula de español. Madrid: Universidad Antonio Nebrija.
- Figueras Casanovas, N. y F. Puig Soler. 2013. *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Biblioteca Edinumen. Claves para la enseñanza del español. Madrid: Edinumen.
- Finkbeiner, M. y J. Nicol. 2003. "Semantic Category Effects in Second Language Word Learning". *Applied Psycholinguistics* 24 (3): 369–383.
- Flurkey, A. y J. Xu. 2003. *On the Revolution of Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Foasberg, N. 2014. "Student Reading Practices in Print and Electronic Media". *College & Research Libraries* 75 (5): 705–723.

- Fraser, C. 2007. "Reading Rate in L1 Mandarin Chinese and L2 English across Five Reading Tasks". *The Modern Language Journal* 91 (3): 372–394.
- Freeman, Y. y D. Freeman. 2009. *La enseñanza de la lectura y escritura en español e inglés: en clases bilingües y de doble inmersión*. 2.^a ed. Portsmouth: Heinemann.
- García, M. 2004. "Using Children's Books in the College Spanish Class". *Texas Papers in Foreign Language Education* 8 (1): 43–66.
- Gardner, D. 2013. *Exploring Vocabulary. Language in Action*. Nueva York: Routledge.
- Gardner, H. 1996. "The Assessment of Student Learning in the Arts". En *Evaluating and Assessing the Visual arts in Education: International Perspectives*, eds. D. Boughton, E. Eisner y J. Ligtvoet, 131–147. Nueva York: Teachers College Press.
- Garland, K. 2000. "Learning and Knowledge Application: Electronic Versus Printed Material". En *CHI '00 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, ed. M. Tremaine, 321–322. Nueva York: ACM.
- Garrett-Rucks, P., L. Howles y W. Lake. 2015. "Enhancing L2 Reading Comprehension with Hypermedia Texts: Student Perceptions". *Computer Assisted Language Instruction Consortium Journal* 32 (1): 26–51.
- Gibson, S. 2008. "Reading Aloud: A Useful Learning Tool?". *ELT Journal* 62 (1): 29–36.
- Gilliam, B., F. Dykes, J. Gerla y G. Wright. 2011. "Silent Reading Manifestations of Adolescent Struggling Readers". *Reading Improvement* 48 (3): 118–127.
- Gilmore, A. 2007. "Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning". *Language Teaching* 40 (2): 97–118.
- Giordano, E. 2004. "Apuntes para una crítica de los medios interactivos. De la degradación cultural al exhibicionismo tecnológico". *Revista iberoamericana de educación* 36: 69–88.
- Godev, C. 2009. "Word-Frequency and Vocabulary Acquisition: An Analysis of Elementary Spanish College Textbooks in the USA". *RLA* 47 (2): 51–63.
- Goodman, K. 1967. "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game". *Literacy Research and Instruction* 6 (4): 126–135.
- Goodman, K. 1982. "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, eds. E. Ferreiro y M. Gómez Palacio, 13–28. Coyoacán: Siglo veintiuno editores.
- Goodman, K. 2006. *Sobre la lectura: una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Goodman, K. y D. Freeman. 1993. "What's Simple in Simplified Language". En *Simplification: Theory and Application*, ed. M. Tickoo, 69–76. Singapore: SEAMEO Regional Language Center.
- Goodman, S. y D. Graddol. 1996. *Redesigning English: New Texts, New Identities*. Vol. 4 de *Open University: The English Language Past, Present and Future*. Londres: Routledge.
- Goodman, Y. 1996. "Revaluing Readers While Readers Revalue Themselves: Retrospective Miscue Analysis". *The Reading Teacher* 49 (8): 600–609.
- Gough, P. 1972. "One Second of Reading". En *Language by Ear and by Eye*, eds. J. Kavanagh y I. Mattingly, 331–358. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Grabe, W. 1988a. "Reassessing the Term 'Interactive'". En *Interactive Approaches to Second Language Reading*, eds. P. Carrell, J. Devine y D. Eskey, 56–70. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. 1988b. "What Every ESL Teacher Should Know about Reading in English". *Anglo-American Studies* 8 (2): 177–200.
- Grabe, W. 2002. "Foundations for L2 Reading Instruction". *The Language Teacher* 26 (7): http://jalt-publications.org/old_tlt/articles/2002/07/grabe.
- Grabe, W. 2009. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Nueva York: Cambridge.

- Grabe, W. y F. Stoller. 2013. *Teaching and Researching Reading*. 2a ed. Londres y Nueva York: Routledge.
- Gutiérrez-Fresneda, R. 2017. “Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector”. *OCNOS Revista de estudios sobre lectura* 16 (2): 17–26.
- Hafiz, F. e I. Tudor. 1989. “Extensive Reading and the Development of Language Skills”. *ELT Journal* 43 (1): 4–13.
- Hafiz, F. e I. Tudor. 1990. “Graded Readers as an Input Medium in L2 Learning”. *System* 18 (1): 31–42.
- Haggan, M. 1991. “Spelling Errors in Native Arabic-Speaking English Majors: A Comparison between Remedial Students and Fourth Year Students”. *System* 19 (1–2): 45–61.
- Han, Z. y A. D’Angelo. 2009. “Balancing between Comprehension and Acquisition: Proposing a Dual Approach”. En *Second Language Reading Research and Instruction. Crossing Boundaries*, eds. Z. Han y N. Anderson, 173–191. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Han, Z. y N. Anderson, eds. 2009. *Second Language Reading Research and Instruction. Crossing Boundaries*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hardy, J. 2013a. “Extensive Reading in Spanish as a Foreign Language and its Effects on Language Proficiency, Reading Habits, Motivation, and Attitudes toward Reading”. Ponencia presentada en Second Extensive Reading World Congress, Seoul, Korea, 14 septiembre.
- Hardy, J. 2013b. “Getting Students to Enjoy Reading in a Foreign Language”. *The Language Educator* 8 (6): 37–39.
- Hardy, J. 2016. “The Effects of a Short-Term Extensive Reading Course in Spanish”. *Journal of Extensive Reading* 4 (3): 47–68.
- Harrison, C., B. Dwyer y J. Castek. 2014. *Using Technology to Improve Reading and Learning. Teacher Created Materials*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Hartman, D. 2000. “What will be the Influences of Media on Literacy in the Next Millennium?”. *Reading Research Quarterly* 35 (2): 281–282.
- Haynes, M. 1993. “Patterns and Perils of Guessing in Second Language Reading”. En *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, eds. T. Huckin, M. Haynes y J. Coady, 46–64. Norwood: Ablex.
- Hedgcock, J. y D. Ferris 2009. *Teaching Readers of English: Students, Texts, and Contexts*. Nueva York: Routledge.
- Henaó Álvarez, O. 2002. *Procesamiento cognitivo y comprensión de textos en formato hipertextual e impreso*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Henaó Álvarez, O. 2006. “Evidencias de la investigación sobre el impacto de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de la lectoescritura”. *Revista educación y pedagogía* 18 (44): 71–87.
- Heredia, R., J. Altarriba y A. Cieślicka, eds. 2015. *Methods in Bilingual Reading Comprehension Research*. Vol. 1 de *The Bilingual Mind and Brain*. Nueva York: Springer.
- Hibbs, B. 2014. “Supporting Language Acquisition through Children’s and Adolescent Literature”. *Arizona Journal of Interdisciplinary Studies* 3: 58–75.
- Hill, D. 1997. “Graded Readers”. *ELT Journal* 51 (1): 57–81.
- Hill, D. 2013. “Survey Review: Graded Readers”. *ELT Journal* 67 (1): 85–125.
- Hill, W. y R. Erwin. 1984. “The Readability of Content Textbooks Used in Middle and Junior High Schools”. *Reading Psychology* 5 (1): 105–117.
- Hitosugi, C. y R. Day. 2004. “Extensive Reading in Japanese”. *Reading in a Foreign Language* 16 (1): 20–39.

- Hoffman, J. y Y. Goodman. eds. 2009. *Changing Literacies for Changing Times. An Historical Perspective on the Future of Reading Research, Public Policy, and Classroom Practices*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Hong, S. 2007. "An Introspective and Retrospective Diary Study of Extensive Reading: A Case Study of French Language Learning". *International Journal of Foreign Language Teaching* 3 (2): 71–77.
- Hornillos, R. y J. D. D. Villanueva Roa. 2015. "La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías". *Porta Linguarum* 23: 139–151.
- Horst, M., T. Cobb y P. Meara. 1998. "Beyond a Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary through Reading". *Reading in a Foreign Language* 11 (2): 207–223.
- Hsieh, S., Y. Jang, G. Hwang y N. Chen. 2011. "Effects of Teaching and Learning Styles on Students' Reflection Levels for Ubiquitous Learning". *Computers & Education* 57 (1): 1194–1201.
- Hsu, Y.-Y. y S.-Y. Lee. 2007. "A Three-Year Longitudinal Study on In-Class Sustained Silent Reading with Taiwanese Junior College Students: Its Effects, Practice, and Difficulties". En *Selected Papers from The Sixteenth International Symposium on English Teaching*, 620–624. Taipei: Crane.
- Huang, H.-c. 2009. "Reading on the Internet: A Case Study". *English Teaching & Learning* 33 (2): 45–93.
- Huang, H.-c. 2014. "Online Versus Paper-Based Instruction: Comparing Two Strategy Training Modules for Improving Reading Comprehension". *RELC Journal* 45 (2): 165–180.
- Hudson, T. 2007. *Teaching Second Language Reading*. Nueva York: Oxford University Press.
- Hulstijn, J. 2001. "Intentional and Incidental Second Language Vocabulary Learning: A Reappraisal of Elaboration, Rehearsal and Automaticity". En *Cognition and Second Language Instruction*, ed. P. Robinson, 258–286. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hu, M. y P. Nation. 2000. "Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension". *Reading in a Foreign Language* 13 (1): 403–430.
- Hunt, A. y D. Beglar. 2005. "A Framework for Developing EFL Reading Vocabulary". *Reading in a Foreign Language* 17 (1): 23–59.
- Hunt, R. y D. Mitchell. 1982. "Independent Effects of Semantic and Nonsemantic Distinctiveness". *Journal of Experimental Psychology* 8 (1): 81–87.
- Hutchinson, T. y A. Waters. 1987. *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jabr, F. 2013. "The Reading Brain in the Digital Age: The Science of Paper versus Screens". *Scientific American* 11: www.scientificamerican.com/article/reading-paper-screens/.
- Jacobs, G. y T. Farrell. 2012. *Teacher's Sourcebook for Extensive Reading*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.
- Janzen, J. 2001. "Strategic Reading on a Sustained Content Theme". En *Understanding the Courses we Teach: Local Perspectives on English Language Teaching*, eds. J. Murphy y P. Byrd, 369–387. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Janzen, J. y F. Stoller. 1998. "Integrating Strategic Reading in L2 Instruction". *Reading in a Foreign Language* 12 (1): 251–269.
- Jee, M. 2010. "Web 2.0 Technology Meets Mobile Assisted Language Learning". *International Association for Language Learning Technology* 41 (1): 161–174.
- Jeon, E. y R. Day. 2016. "The Effectiveness of ER on Reading Proficiency: A Meta-Analysis". *Reading in a Foreign Language* 28 (2): 246–265.
- Jiang, X. y W. Grabe. 2009. "Building Reading Abilities with Graphic Organizers". En *Teaching Reading*, ed. R. Cohen, 25–42. Alexandria, VA: TESOL.

- Jiménez, M. 1980. "Transferencias de las estrategias de la lectura de L1 a L2". *Lenguaje* 11: 55–64.
- Just, M. y P. Carpenter. 1987. *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Kang, H. 2014. "Understanding Online Reading through the Eyes of First and Second Language Readers: An Exploratory Study". *Computers & Education* 73 (1): 1–8.
- Kang, Y., M. Wang y R. Lin. 2009. "Usability Evaluation of E-Books". *Displays* 30 (2): 49–52.
- Khateb, A. e I. Bar-Kochva, eds. 2016. *Reading Fluency: Current Insights from Neurocognitive Research and Intervention Studies*. Vol. 12 de *Literacy Studies: Perspectives from Cognitive Neurosciences, Linguistics, Psychology and Education*. Cham: Springer.
- Kim, H. 2003. "The Effect of Attitude toward Reading and Exposure to Reading on English Competence". *Language Research* 29 (2): 441–471.
- Kim, J. 2012. "A Meta-Analysis of Extensive English Reading Researches". *English Language & Literature Teaching* 18: 85–106.
- Kim, J. y S. Krashen. 2000. "Another Home Run". *California English* 6 (2): 25.
- Koda, K. 1989. "The Effects of Transferred Vocabulary Knowledge on the Development of L2 Reading Proficiency". *Foreign Language Annals* 22 (6): 529–540.
- Koda, K. 2005. *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ko, M. 2005. "Glosses, Comprehension, and Strategy Use". *Reading in a Foreign Language* 17 (2): 125–143.
- Konstant, T. 2007. *Técnicas de lectura rápida: técnicas eficaces para leer más rápido y sacar más provecho a la lectura*. Traducido por C. Ganzinelli. Barcelona: Editorial AMAT.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Nueva York: Pergamon Press.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York: Longman.
- Krashen, S. 1988. "Do We Learn to Read by Reading? The Relationship between Free Reading and Reading Ability". En *Linguistics in Context: Connecting Observation and Understanding*, ed. D. Tannen, 269–298. Norwood, Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Krashen, S. 1989. "We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis". *The Modern Language Journal* 73 (4): 440–464.
- Krashen, S. 1993. "The Case for Free Voluntary Reading". *The Canadian Modern Language Review* 50 (1): 72–82.
- Krashen, S. 1994. "The Pleasure Hypothesis". En *Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics*, ed. J. Alatis, 299–302. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Krashen, S. 1996. "Is Free Reading Always Easy Reading?" *California English* 1 (3): 23.
- Krashen, S. 2003. *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth, Nueva Hampshire: Heinemann.
- Krashen, S. 2004a. *The Power of Reading: Insights from the Research*. Portsmouth, Nueva Hampshire: Heinemann.
- Krashen, S. 2004b. "The Case of Narrow Reading". *Language Magazine* 3 (5): 17–19.
- Krashen, S. 2007. "Extensive Reading in English as a Foreign Language by Adolescents and Young Adults: A Meta-Analysis". *The International Journal of Foreign Language Teaching* 3 (2): 23–29.
- Krashen, S. 2009. "81 Generalizations about Free Voluntary Reading". *IATEFL Young Learners and Teenager Special Interest Group Publication* 1: 1–6.
- Krashen, S. 2010a. "Academic Language Proficiency: Acquired or Learned?" En *Selected Papers from the Nineteenth International Symposium on English Teaching*, 34–43. Taipei: Crane.

- Krashen, S. 2010b. "Does the Power of Reading Apply to All Languages?" *Language Magazine* 9 (9): 24–27.
- Krashen, S. 2010c. "The Goodman/Smith Hypothesis, the Input Hypothesis, the Comprehension Hypothesis, and the (Even Stronger) Case for Free Voluntary Reading". En *Defying Convention, Inventing the Future in Literacy Research and Practice: Essays in Tribute to Ken and Yetta Goodman*, ed. P. Anders, 46–60. Nueva York: Routledge.
- Krashen, S. 2011a. *Free Voluntary Reading*. Westport: Libraries Unlimited.
- Krashen, S. 2011c. "The Compelling (Not Just Interesting) Input Hypothesis". *The English Connection (KOTESOL)* 15 (3): 1.
- Krashen, S. 2013a. "Free Reading: Still a Great Idea". En *Children's Literature in Second Language Education*, eds. J. Bland y C. Lütge, 15–24. Londres: Bloomsbury.
- Krashen, S. 2013b. "Reading and Vocabulary Acquisition: Supporting Evidence and Some Objections". *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1 (1): 27–43.
- Krashen, S. 2013c. *Second Language Acquisition Theory Applications and Some Conjectures*. Ciudad de México: Cambridge University Press.
- Krashen, S. 2015. "Reading Aloud: What to Do and What Not to Do". *Language Magazine*: www.languagemagazine.com/telling-stories/#.Valt1IVdrxQ.twitter
- Krashen, S. y C. Brown. 2007. "What is Academic Language Proficiency?". *STETS Language & Communication Review* 6 (1): 1–5.
- Krashen, S., S.-Y. Lee y J. McQuillan. 2010. "An Analysis of the PIRLS (2006) Data: Can the School Library Reduce the Effect of Poverty on Reading Achievement". *CSLA Journal* 34 (1): 26–28.
- Krashen, S., S.-Y. Lee y J. McQuillan. 2012. "Is the Library Important? Multivariate Studies at the National and International Level". *Journal of Language and Literacy Education* 8 (1): 26–36.
- Krashen, S. y B. Mason. 2015. "Can Second Language Acquirers Reach High Levels of Proficiency through Self-Selected Reading? An Attempt to Confirm Nation's (2014) Results". *International Journal of Foreign Language Teaching* 10 (2): 10–19.
- Kress, G. 2003. *Literacy in the New Media Age*. Abington y Nueva York: Routledge.
- Kress, G. y T. Van Leeuwen. 2016. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Arnold.
- Kujawski Taylor, A. 2011. "Students Learn Equally Well from Digital as from Paperbound Texts". *Teaching of Psychology* 38 (4): 278–281.
- Kurniawan, S. y P. Zaphiris. 2001. "Reading Online or on Paper: Which is Faster?". *Computer* 43 (29): 29–31.
- LaBerge, D. y S. Samuels. 1974. "Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading". *Cognitive Psychology* 6 (2): 293–323.
- Lamme, L. 1976. "Are Reading Habits and Abilities Related?". *The Reading Teacher* 30 (1): 21–27.
- Lankshear, C. y M. Knobel. 2011. *New Literacies*. Nueva York: Open University Press.
- Lantolf, J. y S. Thorne. 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Laufer, B. 1992. "How Much Lexis is Necessary for Reading Comprehension?" En *Vocabulary and Applied Linguistics*, eds. H. Bejoint y P. Arnaud, 126–132. Hampshire: Macmillan.
- Laufer, B. 1997. "The Lexical Plight in Second Language Reading". En *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rational for Pedagogy*, eds. J. Coady y T. Huckin, 20–34. Nueva York: Cambridge University Press.
- Laufer, B. 2003. "Vocabulary Acquisition in a Second Language: Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading? Some Empirical Evidence". *The Canadian Modern Language Review* 59 (4): 567–587.

- Laufer, B. 2005. "Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning". *Eurosla Yearbook* 5 (1): 223–250.
- Laufer, B. y G. Ravenhorst-Kalovski. 2010. "Lexical Threshold Revisited: Lexical Text Coverage, Learners' Vocabulary Size and Reading Comprehension". *Reading in a Foreign Language* 22 (1): 15–30.
- Lazar, G. 1993. *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, J. 1986. "Background Knowledge & L2 Reading". *The Modern Language Journal* 70 (4): 350–354.
- Lee, N. y J. Neal. 1992. "Reading Rescue: Intervention for a Student 'at Promise'". *Journal of Reading* 36 (4): 276–282.
- Lee, S.-Y. 2001. *What Makes it so Difficult to Write*. Taipei, Taiwan: Crane Publishing Company.
- Lee, S.-Y. 2007. "Revelations from Three Consecutive Studies on Extensive Reading". *Regional Language Centre Journal* 38 (2): 150–170.
- Lee, S.-Y. y S. Krashen. 1996. "Free Voluntary Reading and Writing Competence in Taiwanese High School Students". *Perceptual and Motor Skills* 83 (2): 687–690.
- Lee, S.-Y. y S. Krashen. 1997. "Writing Apprehension in Chinese as a First Language". *International Journal of Applied Linguistics* 115 (1): 27–37.
- Lenski, S. y F. Ehlers-Zavala. 2004. *Reading Strategies for Spanish Speakers*. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Leow, R. 1993. "To Simplify or Not to Simplify". *Studies in Second Language Acquisition* 15: 333–335.
- Lerner, I. 2000. "El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE". *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera* 96: 401–408.
- Liaw, M.-L y K. English. 2017. "Technologies for Teaching and Learning L2 Reading". En *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*, eds. C. Chapelle y S. Sauro, 62–76. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Liburd, T. y V. Rodrigo. 2012. "The Affective Benefits of Extensive Reading in the Spanish Curriculum: A 5-week Case Study". *The International Journal of Foreign Language Teaching* 7 (2): 16–20.
- Liu, Y.-T. 2015. "Enhancing L2 Digital Reading for EFL Learners". *English Teaching & Learning* 39 (2): 33–64.
- Llach, A. 2007. "Teaching Language through Literature: The Wasteland in the ESL Classroom". *Odisea* 8: 7–17.
- Lockwood, M. 2008. *Promoting Reading for Pleasure in the Primary School*. Los Ángeles y Londres: Sage.
- Long, D., C. Johns y P. Morris. 2006. "Comprehension Ability in Mature Readers". *Handbook of Psycholinguistics* 2: 801–833.
- Longhurst, J. 2003. "World History on the World Wide Web: A Student Satisfaction Survey and a Blinding Flash of the Obvious". *The History Teacher* 36 (3): 343–356.
- Long, M. y S. Ross. 1993. "Modifications that Preserve Language and Meaning". En *Simplification. Theory, Research and Practice*, ed. M. Tickoo, 29–52. Singapore: Regional Language Centre/Singapore University Press.
- López Prats, E. 2009. "El texto literario en el aula de español como lengua extranjera". Tesis de Maestría, Universidad de Girona.
- MacAlister, J. 2010a. "Investigating Teacher Attitudes to Extensive Reading in Higher Education: Why isn't Everyone Doing it?". *RELC Journal* 41: 59–75.
- MacAlister, J. 2010b. "Speed Reading Courses and Their Effect on Reading Authentic Texts: A Preliminary Investigation". *Reading in a Foreign Language* 22 (1): 104–116.

- MacAlister, J. 2014. "Teaching Reading: Research into Practice". *Language Teaching* 47 (3): 387–397.
- MacGillivray, L., L. Tse y J. McQuillan. 1995. "Second Language and Literacy Teachers Considering Literature Circles: A Play". *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 39 (1): 36–44.
- Maley, A. 2001. "Literature in the Language Classroom". En *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, eds. R. Carter y D. Nunan, 180–185. Nueva York: Cambridge University Press.
- Mandell, P. 2002. "On the Background and Motivation of Students in a Beginning Spanish Program". *Foreign Language Annals* 35 (5): 530–542.
- Mason, B. y S. Krashen. 1997. "Can Extensive Reading Help Unmotivated Students of EFL Improve?". *IIL Review of Applied Linguistics* 9 (2): 78–84.
- Mason, O. 2007. "From Lexis to Syntax: The Use of Multi-Word Units in Grammatical Description". Ponencia presentada en 26th International Conference on Lexis and Grammar, Bonifacio, 2–6 octubre.
- Mateos, M. 1991. "Instrucción directa en estrategias de comprensión". *Comunicación, lenguaje y educación* 3 (9): 89–95.
- Mayer, R. y V. Sims. 1994. "For whom is a Picture Worth a Thousand Words? Extensions of a Dual-Coding Theory of Multimedia Learning". *Journal of Educational Psychology* 86 (3): 389–401.
- McBride-Chang, C. 2015. *Children's Literacy Development*. 2ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.
- McClelland, J. y D. Rumelhart. 1981. "An Interactive Activation Model of the Effect of Context in Perception". *Psychological Review* 88 (5): 375–407.
- McKenna, M. 1994. "Toward a Model of Reading Attitude Acquisition". En *Fostering the Life-Long Love of Reading: The Affective Domain in Reading Education*, eds. E. Cramer y M. Castle, 18–40. Newark, DE: International Reading Association.
- McNamara, D., ed. 2012. *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*. Nueva York y Londres: Lawrence Erlbaum Association.
- McQuillan, J. 1994. "Reading Versus Grammar: What Students Think is Pleasurable for Language Acquisition". *Applied Language Learning* 5 (2): 95–100.
- McQuillan, J. 1996. "How Should Heritage Languages be Taught?: The Effects of a Free Voluntary Reading Program". *Foreign Language Annals* 29 (1): 56–72.
- McQuillan, J. 2016. "Time, Texts, and Teaching in Vocabulary Acquisition: A Rebuttal to Cobb". *Reading in a Foreign Language* 28 (2): 307–318.
- McQuillan, J. y S. Krashen. 2008. "Commentary: Can Free Reading Take You All the Way? A Response to Cobb (2007)". *Language Learning & Technology* 12 (1): 104–108.
- McQuillan, J. y L. Tse. 1999. "Comments on Jeff McQuillan's and Lucy Tse's 'What's the Story? Using the Narrative Approach in Beginning Language Classrooms': The Authors Respond". *TESOL Journal* 8(2): 6.
- Mermelstein, A. 2015. "Improving EFL Learners' Writing through Enhanced Extensive Reading". *Reading in a Foreign Language* 27 (2): 182–198.
- Michelson, K. y B. Dupuy. 2014. "Multi-Storied Live: Global Simulation as an Approach to Developing Multiliteracies in an Intermediate French Course". *L2 Journal* 6 (1): 21–49.
- Mikulecky, B. 1989. "A Short Course in Teaching Reading Skills". Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Mikulecky, B. y L. Jeffries. 2004. *Reading Power*. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Pearson.
- Miñano López, P. 2000. "Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE". *Carabela* 48: 25–43.

- Mizrachi, D. 2015. "Undergraduates' Academic Reading Format Preferences and Behaviors". *The Journal of Academic Librarianship* 41 (3): 301–311.
- Mochón Ronda, A. 2005. "Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza de la lengua y cultura española". Ponencia presentada en FIAPE. I Congreso internacional: el español, lengua del futuro, Toledo, 20–23 marzo.
- Mohammad, G. 2010. *Taller de lectoescritura en español: lecciones para maestros bilingües*. Nueva York: Lulu.com.
- Mol, S. y A. Bos. 2011. "To Read or not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure from Infancy to Early Adulthood". *Psychological Review* 137 (2): 267–298.
- Moody, A., L. Justice y S. Cabell. 2010. "Electronic Versus Traditional Storybooks: Relative Influence on Preschool Children's Engagement and Communication". *Journal of Early Childhood Literacy* 10 (3): 294–313.
- Moreno García, C. 2011. *Materiales, estrategias y recursos en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Munday, P. 2009. "Redes sociales y unas innovaciones en la comunicación global." *Hispania* 92 (3): 531–534.
- Munday, P. 2018 (en preparación). "Contextos virtuales para el aprendizaje". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte. Londres y Nueva York: Routledge.
- Murray, D. y P. McPherson. 2005. "Implications for Reading the Web-Where to Now?" En *Navigating to Read: Reading to Navigate*, eds. D. Murray y P. McPhearson, 126–130. Sidney: National Center for English Language Teaching and Research.
- Nagy, W., R. Anderson y P. Herman. 1987. "Learning Word Meanings from Context during Normal Reading". *American Educational Research Journal* 24 (2): 237–270.
- Nagy, W. y P. Herman. 1985. "Incidental vs. Instructional Approaches to Increasing Reading Vocabulary". *Educational Perspectives* 23 (1): 16–21.
- Nagy, W., P. Herman y R. Anderson. 1985. "Learning Words from Context". *Reading Research Quarterly* 20 (2): 233–253.
- Nakanishi, T. 2015. "A Meta-Analysis of Extensive Reading Research". *TESOL Quarterly* 49 (1): 6–37.
- Nation, K. 1999. "Reading Skills in Hyperlexia: A Developmental Perspective". *Psychological Bulletin* 125 (3): 338–355.
- Nation, K. y M. Snowling. 2000. "Factors Influencing Syntactic Awareness Skills in Normal Readers and Poor Comprehenders". *Applied Psycholinguistics* 21 (2): 229–241.
- Nation, P. 1990. *Teaching & Learning Vocabulary*. Nueva York: Newbury House.
- Nation, P. 2000. "Learning Vocabulary in Lexical Sets: Dangers and Guidelines". *TESOL Journal* 9 (2): 6–10.
- Nation, P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. 2002. "Best Practice in Vocabulary Teaching and Learning". En *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, eds. J. Richards y W. Renandya, 267–272. Nueva York: Cambridge University Press.
- Nation, P. 2005. "Reading Faster". *The PASAA Journal* 36: 21–35.
- Nation, P. 2006. "How Large a Vocabulary Is Needed for Reading and Listening?". *The Canadian Modern Language Review* 63 (1): 59–82.
- Nation, P. 2009. *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. Nueva York: Routledge.
- Nation, P. 2014. "How Much Input Do You Need to Learn the Most Frequent 9,000 Words?". *Reading in a Foreign Language* 26 (2): 1–16.

- Nation, P. y K. Wang Ming-Tzu. 1999. "Graded Readers and Vocabulary". *Reading in a Foreign Language* 12 (2): 355–380.
- Nation, P. y P. Meara. 2002. "Vocabulary". En *An introduction to Applied Linguistics*, ed. N. Schmitt, 35–54. Londres: Arnold.
- Nesi, H. y P. Meara. 1991. "How Using Dictionaries Affects Performance in Multiple-Choice EFL Tests". *Reading in a Foreign Language* 8 (1): 631–643.
- Neuman, S., C. Copple y S. Bredekamp. 2000. *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- New London Group. 1996. "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". *Harvard Educational Review* 66 (1): 60–92.
- Nuttall, C. 2005. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: MacMillan.
- O'Malley, J. y A. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House/Harper & Row.
- Oxford, R. 2017. *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. 2a ed. Nueva York: Routledge.
- Paesani, K., H. Allen y B. Dupuy. 2015. *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Paivio, A. 1991. "Dual Coding Theory: Retrospect and Current Status". *Canadian Journal of Psychology* 45 (3): 255–287.
- Papathanasiou, E. 2009. "An Investigation of Two Ways of Presenting Vocabulary". *ELT Journal* 63 (4): 313–322.
- Paribakht, T. y M. Wesche. 1997. "Vocabulary Enhancement Activities and Reading for Meaning in Second Language Vocabulary Acquisition". En *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rational for Pedagogy*, eds. J. Coady y T. Huckin, 174–200. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paribakht, T. y M. Wesche. 2000. *Vocabulary Activities and Reading for Meaning in Second Language Vocabulary Acquisition. Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Park, H. y D. Kim. 2011. "Reading-Strategy Use by English as a Second Language Learner in Online Reading Tasks". *Computers & Education* 57 (3): 2156–2166.
- Park, Y. y M. Warschauer. 2016. "Reading Instruction in a Technological Age". En *Reading in a Second Language: Cognitive and Psycholinguistic Issues*, eds. X. Chen, V. Dronjic y R. Helms-Park, 282–302. Nueva York: Routledge.
- Parodi, G. 2010. *Saber leer*. Madrid: Aguilar.
- Paulson, E. y A. Freeman. 2003. *Insights from the Eyes: The Science of Effective Reading Instruction*. Portsmouth, Nueva Hampshire: Heinemann.
- Peacock, M. 1997. "The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners". *ELT Journal* 51 (2): 144–156.
- Pegolo, C. 1985. "The Role of Rhythm and Intonation in the Silent Reading of French as a Foreign Language". *Reading in a Foreign Language* 3 (1): 313–327.
- Pérez, B. y M. Torres-Guzmán. 2001. *Learning in Two Worlds: An Integrated Spanish/English Bilingual Approach*. 3a ed. Boston: Pearson.
- Perfetti, C., N. Landi y J. Oakhill. 2005. "The Acquisition of Reading Comprehension Skill". En *The Science of Reading: A Handbook*, eds. M. Snowling y C. Hulme, 227–247. Oxford: Blackwell.
- Pew Internet. 2012. "The Rise of E-Reading". <http://libraries.pewinternet.org/2012/04/04/the-rise-of-e-reading/>.

- Pigada, M. y N. Schmitt. 2006. "Vocabulary Acquisition from Extensive Reading: A Case Study". *Reading in a Foreign Language* 18 (1): 1–28.
- Pilgreen, J. y S. Krashen. 1993. "Sustained Silent Reading with ESL High School Students: Impact on Reading Comprehension, Reading Frequency and Reading Enjoyment". *School Library Media Quarterly* 22 (1): 21–23.
- Pinilla-Herrera, A. y A. Cohen. 2018 (en preparación). "Estilos y estrategias". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte. Londres y Nueva York: Routledge.
- Piñol, C. 2015. "Léxico y ELE: enseñanza/aprendizaje con tecnologías". *Journal of Spanish Language Teaching* 2 (2): 165–179.
- Piscitelli, A., I. Adaimé e I. Binder, eds. 2017. *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Pitts M., H. White y S. Krashen. 1989. "Acquiring Second Language Vocabulary through Reading: A Replication of the Clockwork Orange Study Using Second Language Acquirers". *Reading in a Foreign Language* 5 (2): 271–275.
- Polak, J. y S. Krashen. 1988. "Do We Need to Teach Spelling? The Relationship between Spelling and Voluntary Reading among Community College ESL Students". *TESOL Quarterly* 22 (1): 141–146.
- Pollatsek, A., E. Reichle y K. Rayner. 2003. "Modeling Eye Movements in Reading: Extensions of the E-Z Reader model". En *The Mind's Eye: Cognitive and Applied Aspects of Eye Movement Research*, eds. J. Hyona, R. Radach y H. Deubel, 360–390. Amsterdam: Elsevier.
- Pratheeba, N. y S. Krashen. 2013. "Self-Reported Reading as a Predictor of Vocabulary Knowledge". *Perceptual and Motor Skills* 117 (2): 442–448.
- Prensky, M. 2001. "Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?". *On the Horizon* 9 (6): 1–10.
- Pressley, M. 1999. *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.
- Prtljaga, J., R. Palinkašević y J. Brkić. 2015. "Choosing the Adequate Level of Graded Readers – Preliminary Study". *Research in Pedagogy* 5 (2): 1–16.
- Pujolà, J. y F. Herrera. 2018 (en preparación). "Gamificación". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte. Londres y Nueva York: Routledge.
- Ramos, J. e I. Cuadrado. 2006. *PECO. Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico*. Madrid: EOS.
- Ranker, J. 2007. "Using Comic Books as Read-Alouds: Insights on Reading Instruction from an English as a Second Language Classroom". *Reading Teacher* 61 (4): 296–305.
- Rawlinson, G. 1976. "The Significance of Letter Position in Word Recognition". Tesis doctoral, University of Nottingham, Nottingham UK.
- Rayner, K. 1998. "Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research". *Psychological Bulletin* 124 (3): 372–422.
- Rayner, K., S. White, R. Johnson y S. Livsedge. 2006. "Reading Words with Jumbled Letters: There is a Cost". *Psychological Science* 17 (3): 192–193.
- Redondo, M. 1997. "Reading Models in Foreign Language Teaching". *Revista alicantina de estudios ingleses* 10: 139–161.
- Reyes-Torres, A. 2018 (en preparación). "La literatura en la enseñanza de la lengua". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte. Londres y Nueva York: Routledge.

- Rice, E. 1986. "The Everyday Activities of Adults: Implications for Prose Recall- Part I". *Educational Gerontology* 12 (2): 173–186.
- Rigg, P. 1981. "Beginning to Read in English the LEA Way". En *Reading English as a Second Language: Moving from Theory*, eds. C. Twyford, W. Diehl y K. Feathers: 81–90. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Roca, A. y G. Valdés. 2016. *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Rodrigo, V. 1997. "¿Son conscientes los estudiantes de español intermedio de los beneficios que les brinda la lectura?". *Hispania* 80 (2): 255–264.
- Rodrigo, V. 2003. "El uso de la literatura en clase de español como lengua extranjera: cómo y por qué". En *Proceedings of the 23rd Louisiana Conference on Hispanic Languages and Literatures*, eds. A. Cortázar y C. Fernández, 139–152. Baton Rouge: Louisiana State University.
- Rodrigo, V. 2006. "The Amount of Input Matters: Incidental Acquisition of Grammar through Listening and Reading". *The International Journal of Foreign Language Teaching* 2 (1): 10–13.
- Rodrigo, V. 2009. "Componente léxico y hábito de lectura en hablantes nativos y no nativos de español". *Hispania* 92 (3): 580–592.
- Rodrigo, V. 2011. "El primer libro, la primera victoria: actitud de los estudiantes hacia la lectura extensiva". En *Del texto a la lengua: la aplicación de textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, eds. J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez, Vol. 2, 755–768. Málaga: ASELE.
- Rodrigo, V. 2013a. "Dos proyectos pedagógicos: lectura extensiva y escritura creativa en el aula de español como lengua extranjera". *@tic. Revista d'innovació educativa* 10: 153–161.
- Rodrigo, V. 2013b. "Spanish Graded Readers: What We Have and Need to Improve". Ponencia presentada en American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), Orlando, Florida, 22 noviembre.
- Rodrigo, V. 2014. "Necesidad de estandarización en la terminología y criterios que catalogan niveles de lectura". En *La enseñanza de español como LE/L2 en el siglo XXI*, ed. N. Contreras Izquierdo, 615–628. Jaén: Asociación de la enseñanza de español como lengua extranjera.
- Rodrigo, V. 2015. "Creación de material de lectura: reinventando roles". Ponencia presentada en XXVI International Conference of the Association of Teaching Spanish as a Foreign Language (ASELE), Granada, Spain, 16–19 septiembre.
- Rodrigo, V. 2016. "Graded Readers: Validating Reading Levels across Publishers". *Hispania* 99 (1): 66–86.
- Rodrigo, V. 2017. "Fomento de la lectura en estudiantes de español como lengua extranjera". En *CIVEL: Educación Lectora*, ed. E. Jiménez. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, V. 2019. "Comprensión lectora (Reading Comprehension)". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte. Londres y Nueva York: Routledge.
- Rodrigo, V. y P. Garrett-Rucks. 2016. "Hypermedia Versus Traditional Format L2 Texts: An Exploratory Study". Ponencia presentada en Round Table Session to Present at the Annual Convention of the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), Boston, 21 noviembre.
- Rodrigo, V., D. Greenberg y D. Segal. 2014. "Changes in Reading Habits by Low Literate Adults though Extensive Reading". *Reading in a Foreign Language* 26 (1): 73–91.

- Rodrigo, V., D. Greenberg, V. Burke, R. Hall, A. Berry, T. Brinck, H. Joseph y M. Oby. 2007. "Implementing an Extensive Reading Program and Library for Adult Literacy Learners". *Reading in a Foreign Language* 19 (2): 106–119.
- Rodrigo, V., S. Krashen y B. Gribbons. 2004. "The Effectiveness of Two Comprehensible-Input Approaches to Foreign Language Instruction at the Intermediate Level". *System* 32 (1): 53–60.
- Rodrigo, V. y J. McQuillan. 1999. "Lectura personalizada: un medio eficaz para estimular la adquisición del español en hablantes hispanos bilingües". *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura* 20 (1): 33–44.
- Rodrigo, V. y J. Villanueva. 2014. "The Power of Reading. Interview with Stephen Krashen". *Investigaciones sobre lectura* 2: 88–94.
- Rodríguez Zaldívar, I., Y. Gallar Pérez y E. Barrios Queipo. 2015. "La lectura de hipertextos en la enseñanza de la lengua española". *Didáctica y educación* 6 (6): 57–68.
- Roger, C. y M. Carlo. 1991. "Transfer of Comprehension Skills from Native to Second Language". *Journal of Reading* 34 (6): 450–455.
- Rovira Collado, J. 2015a. "Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector". Ponencia presentada en III Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora CIVEL, 14–20 diciembre.
- Rovira Collado, J. 2015b. "Redes sociales de lectura: del libro de caras a la LIJ 20". *Investigaciones sobre lectura* 3: 106–122.
- Rubin, J., A. Chamot, V. Harris y N. Anderson. 2007. "Intervening in the Use of Strategies". *Language Learner Strategies* 30: 29–45.
- Rubin, J. e I. Thompson. 1982. *How to be a More Successful Language Learner*. Boston: Heinle y Heinle.
- Rubin, J. e I. Thompson. 1994. "Assessment of Strategy Use". En *How to be a More Successful Language Learner*, eds. J. Rubin e I. Thompson, 70–78. 2a ed. Boston: Heinle & Heinle.
- Ruiz-Vargas, J. 2010. *Manual de psicología de la memoria*. Madrid: Síntesis.
- Rumelhart, D. 1977. "Toward an Interactive Model of Reading". En *Attention and Performance VI*, ed. S. Dornic, 573–603. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rupp, A., T. Ferne y H. Choi. 2006. "How Assessing Reading Comprehension with Multiple-Choice Questions Shapes the Construct: A Cognitive Processing Perspective". *Language Testing* 23 (4): 441–474.
- Saito, Y., T. Garza y E. Horwitz. 1999. "Foreign Language Reading Anxiety". *The Modern Language Journal* 83 (2): 202–218.
- Sánchez, A. y F. Jiménez. 2015. "New Perspectives on the Acquisition and Teaching of Spanish Vocabulary/Nuevas perspectivas sobre la adquisición y la enseñanza del vocabulario del español". *Journal of Spanish Language Teaching* 2 (2): 99–111.
- Sánchez Lobato, J., A. Sánchez Pérez, I. Santos Gargallo, C. Moreno García, E. Martín Paris e I. Alonso Belmonte. 2004. *La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*. Carabela 56. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- San Mateo Valdehita, A. 2001. "Lecturas graduadas en español: análisis detallado de las colecciones más relevantes y utilizadas en la enseñanza de E/LE". *Cuadernos Cervantes* 32: 32–40.
- Saragi, Y., P. Nation y G. Meister. 1978. "Vocabulary Learning and Reading". *System* 6 (2): 72–78.
- Scarcella, R. y R. Oxford. 1992. *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Schmidt, R. 1995. "Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning". *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* 9: 1–63.

- Schmitt, N. 2008. "Instructed Second Language Vocabulary Learning". *Language Teaching Research* 12 (3): 329–363.
- Schmitt, N., X. Jiang y W. Grabe. 2011. "The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension". *Modern Language Journal* 95 (1): 26–43.
- Schmitt, N. y D. Schmitt. 2014. "A Reassessment of Frequency and Vocabulary Size in L2 Vocabulary Teaching". *Language Teaching* 47 (4): 484–503.
- Schon, I., K. Hopkins y W. Davis. 1982. "The Effects of Books in Spanish and Free Reading Time on Hispanic Students' Reading Abilities and Attitudes". *NABE Journal* 7 (1): 13–20.
- Schon, I., K. Hopkins y C. Vojir. 1984. "The Effects of Spanish Reading Emphasis on the English and Spanish Reading Abilities and Attitudes of Hispanic High School Students". *The Bilingual Review* 11 (1): 33–39.
- Schon, I., K. Hopkins y C. Vojir. 1985. "The Effects of Special Reading Time in Spanish on the Reading Ability and Attitudes of Hispanic Junior High School Students". *Journal of Psycholinguistic Research* 14 (1): 57–65.
- Sellés, P., T. Martínez, E. Vidal-Abarca y R. Gilabert. 2008. *Manual batería de inicio a la lectura para niños de 3 a 6 años. BIL 3–6*. Madrid: ICCE, Instituto de ciencias de la educación.
- Serafini, F. 2011. "Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts". *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54 (5): 342–350.
- Serafini, F. 2012. "Reading Multimodal Texts in the 21st Century". *Research in the Schools* 19 (1): 26–32.
- Singer, H. y R. Ruddell. 1985. "Introduction to Models of Reading". En *Theoretical Models and Processes of Reading*, eds. H. Singer y R. Ruddell, 620–629. 3ª ed. Newark, DE: International Reading Association.
- Singhal, M. 2006. *Teaching Reading to Adult Second Language Learners: Theoretical Foundations, Pedagogical Applications, and Current Issues*. Aliso Viejo, California: The Reading Matrix, Inc.
- Smallwood, B. 1992. "Children's Literature for Adult ESL Literacy". *Eric Digests*: www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED353864
- Smith, F., ed. 1972. *Psycholinguistics and Reading*. Nueva York: Holt.
- Smith, F. 1983. *Essays into Literacy*. Portsmouth, Nuevo Hampshire: Heinemann.
- Smith, F. 1988. *Joining the Literacy Club*. Portsmouth, Nuevo Hampshire: Heinemann.
- Smith, F. 2004. *Understanding Reading*. Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Smith, R. 1997. "Transforming a Non-Reading Culture". En *Successful Strategies for Extensive Reading*, eds. G. Jacobs, C. Davis y W. Renandya, 30–43. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Solé, I. 1994. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. 2001. "Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?". en *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, ed. F. López Rodríguez, 15–34. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo.
- Solé, I. 2012. "Competencia lectora y aprendizaje". *Revista iberoamericana de educación* 59: 43–61.
- Sonbul, S. y N. Schmitt. 2009. "Direct Teaching of Vocabulary after Reading: Is It Worth the Effort?". *ELT Journal* 64 (3): 253–260.
- Spangler, D. y J. Mazzante. 2015. *Using Reading to Teach World Language*. Nueva York: Routledge.
- Stahl, S. y W. Nagy. 2006. *Teaching Word Meanings*. Literacy Teaching Series. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. 1980. "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency". *Reading Research Quarterly* 16 (1): 32–71.

- Stanovich, K. 1986. "Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy". *Reading Research Quarterly* 21 (4): 360–407.
- Stanovich, K. 2000. *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. Nueva York: Guilford Press.
- Stokes, J., S. Krashen y J. Kartchner. 1998. "Factors in the Acquisition of the Present Subjunctive in Spanish: The Role of Reading and Study". *ITL. Review of Applied Linguistics* 121 (1): 19–25.
- Swaffar, J. 1985. "Reading Authentic Texts in a Foreign Language. A Cognitive Model". *The Modern Language Journal* 69 (1): 15–34.
- Sweller, J. 2005a. "Implications of Cognitive Load Theory for Multimedia Learning". En *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, ed. R. Mayer, 19–30. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swender, E., E. Tschirner y O. Bärenfänger. 2012. "Comparing ACTFL/ILR and CEFR Based Reading Tests". En *Aligning Frameworks of Reference in Language Testing: The ACTFL Proficiency Guidelines and the Common European Framework of Reference for Languages*, ed. E. Tschirner, 123–138. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Taki, S. 2016. "Metacognitive Online Reading Strategy Use: Readers' Perceptions in L1 and L2". *Journal of Research in Reading* 39 (4): 409–427.
- Taylor, A. 2006. "The Effects of CALL Versus Traditional L1 Glosses on L2 Reading Comprehension". *CALICO Journal* 23 (2): 309–318.
- Thomas S. y C. Farrell. 2001. "Teaching Reading Strategies: 'It takes time!'". *RFL* 13 (2): 631–646.
- Tindale, J. 2005. "Reading Print and Electronic Texts". En *Navigating to Read-Reading to Navigate*, ed. D. Murray, 2–15. Sidney: National Center for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Tinkham, T. 1997. "The Effects of Semantic and Thematic Clustering on the Learning of Second Language Vocabulary". *Second Language Research* 13 (2): 138–163.
- Tomlinson, B., ed. 2007c. *Language Acquisition and Development: Studies of Learners of First and Other Languages*. Londres: Continuum Press.
- Trahtemberg, L. 2000. "El impacto previsible de las nuevas tecnologías en la enseñanza y la organización escolar". *Revista ibero-americana de educación* 24: 37–62.
- Trelease, J. 2006. *The Read-Aloud Handbook*. 6a ed. Nueva York: Penguin.
- Tsai, C.-C. 2016. "A Case Study of English-Major Students' Preferences for English Reading from a Printed Text Versus Electronic Text". *The New Education Review* 46: 142–151.
- Tschirner, E., ed. 2012. *Aligning Frameworks of Reference in Language Testing. The ACTFL Proficiency Guidelines and the Common European Framework of Reference for Languages*. Tübingen: Stauffenburg.
- Twaddell, F. 1973. "Vocabulary Expansion in the TESOL Classroom". *TESOL Quarterly* 7 (1): 61–78.
- Tweissi, A. 1998. "The Effects of the Amount and Type of Simplification on Foreign Language Reading Comprehension". *Reading in a Foreign Language* 11 (2): 191–204.
- Uden, J., D. Schmitt y N. Schmitt. 2014. "Jumping from the Highest Graded Readers to Ungraded Novels: Four Case Studies". *Reading in a Foreign Language* 26 (1): 1–28.
- Ujjié, J. y S. Krashen. 2002. "Home Run Research: Home Run Books and Reading Enjoyment". *Knowledge Quest* 31 (1): 36–37.
- Vaca Uribe, J. y D. Hernández y Hernández. 2006. "Textos en papel vs. textos electrónicos: ¿Nuevas lecturas?". *Perfiles educativos* 28 (113): 106–128.
- Valmont, W. 2002. *Technology for Literacy Teaching and Learning*. Boston: Houghton Mifflin.
- Van Lier, L. 1991. "Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures". *Applied Language Learning* 2 (1): 29–68.

- Vandergrift, L. 2002. "‘It Was Nice to See That Our Predictions Were Right’: Developing Metacognition in L2 Listening Comprehension". *Canadian Modern Language Review* 58 (4): 555–575.
- VanPatten, B. y J. Williams. 2007. *Theories in Second Language Acquisition : An Introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vazaka, M. 2009. "Pre-reading Activities: A Neglected Reading Stage in the Greek as a Second Language Class". *The International Journal of Learning* 15 (12): 45–53.
- Vera Millalén, F. 2015. "Impacto de la multimodalidad en la comprensión lectora de textos narrativos en inglés como lengua extranjera (L2) en estudiantes universitarios". *Contextos educativos* 18: 25–41.
- Vo, M., A. Cox, V. Rodrigo y P. Garrett-Rucks. 2016. "Promoting L2 Reading Comprehension Skills through Hypermedia Text". Ponencia presentada en Conference on Scholarly Teaching, Georgia State University, 13 abril.
- Von Sprecken, D. y S. Krashen. 1998. "Do Students Read During Sustained Silent Reading?". *California Reader* 32 (1): 11–13.
- Von Sprecken, D., J. Kim y S. Krashen. 2000. "The Home Run Book: Can One Positive Reading Experience Create a Reader?". *California School Library Journal* 23 (2): 8–9.
- Wagner, R., A. Muse y K. Tannenbaum, eds. 2007. *Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension*. Nueva York y Londres: Guilford Press.
- Wallace, C. 1992. *Language Teaching: A Scheme for Teacher Education Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Walsh, M. 2006. "The ‘Textual Shift’: Examining the Reading Process with Print, Visual and Multimodal Texts". *Australian Journal of Language and Literacy* 29 (1): 24–37.
- Wang, F. y S. Lee. 2007. "Storytelling is the Bridge". *International Journal of Foreign Language Teaching* 3 (2): 30–35.
- Ware, P. 2017. "Technology, New Literacy, and Language Learners". En *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*, eds. C. Chapelle y S. Sauro, 265–277. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Waring, R. 1997. "The Negative Effects of Learning Words in Semantic Sets: A Replication". *System* 25 (2): 261–74.
- Waring, R. y M. Takaki. 2003. "At What Rate do Learners Learn and Retain New Vocabulary from Reading a Graded Reader?". *Reading in a Foreign Language* 15 (2): 130–163.
- Webb, S. 2007. "The Effects of Repetition on Vocabulary Knowledge". *Applied Linguistics* 28 (1): 46–65.
- Webb, S. y J. Macalister. 2013. "Is Text Written for Children Useful for L2 Extensive Reading?". *TESOL Quarterly* 47 (2): 300–322.
- Weber, R. 1991. "Linguistic Diversity and Reading in an American Society". En *Handbook of Reading Research*, eds. R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y D. Pearson, 97–119. Vol. 2. Nueva York: Longman.
- Widdowson, P. 1976. "Literature in Society". En *Experiments in English teaching: New Work in Higher and Further Education*, eds. D. Craig y M. Heinemann, 93–118. Londres: Arnold.
- Williams, R. 1986. "Top Ten Principles for Teaching Reading". *ELT Journal* 40 (1): 36–52.
- Winograd, P. y V. Hare. 1988. "Direct Instruction of Reading Comprehension Strategies: The Nature of Teacher Explanation". En *Learning and Study Strategies: Assessment Instruction and Evaluation*, eds. C. Weinstein, E. Goetz y P. Alexander, 121–140. Nueva York: Academic Press.
- Yamashita, J. 2004. "Reading Attitudes in L1 and L2, and Their Influence on L2 Extensive Reading". *Reading in a Foreign Language* 16 (1): 1–19.

- Yamashita, J. 2007. "The Relationship of Reading Attitudes between L1 and L2: An Investigation of Adult EFL Learners in Japan". *TESOL Quarterly* 41 (1): 81–105.
- Yanguas, I. 2013. *La tecnología en el aula de español como lengua extranjera: tres estudios empíricos*. Vol. 1 de *Punto y coma*, ed. R. Gutiérrez Sebastián y M. Pérez Saiz. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Yano, Y., M. Long y S. Ross. 1994. "The Effects of Simplified and Elaborated Texts on Foreign Language Reading Comprehension". *Language Learning* 44 (2): 189–219.
- Yen, T. 2012. "The Effects of a Speed Reading Course and Speed Transfer to Other Types of Texts". *RELC Journal* 43 (1): 23–37.
- Yoon, J.-C. 2002. "Three Decades of Sustained Silent Reading: A Meta-Analytic Review of the Effects of SSR on Attitude toward Reading". *Reading Improvement* 39 (4): 186–195.
- York, J. y S. Stiller. 2013. "Comics, Crowdsourcing and Up-Votes: EFL on the Front Page of the Internet". *JALT CALL Journal* 9 (1): 99–112.
- Young, D. 2000. "An Investigation into the Relationship between L2 Reading Anxiety and L2 Reading Comprehension, and Self-Reported Level of Comprehension, Topic Familiarity, Features of a L2 Text and Reading Ability in the L1 and L2". En *Spanish Applied Linguistics at the Turn of the Millennium*, eds. R. Leow y C. Sanz, 141–156. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Zimmerman, C. 1994. "Self-Selected Reading and Interactive Vocabulary Instruction: Knowledge and Perceptions of Word Learning among L2 Learners". Tesis doctoral, University of Southern California.
- Zimmerman, C. 2014. "Teaching and Learning Vocabulary for Second Language Learners". En *Teaching English as a Second or Foreign Language 4th edition*, ed. M. Celce-Murcia, 288–302. Boston: Heinle/Cengage.

GLOSARIO DE TÉRMINOS TÉCNICOS RELACIONADOS CON LA LECTURA Y SUS EQUIVALENTES EN INGLÉS

ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*). Organización profesional de Estados Unidos para la enseñanza de lenguas extranjeras. Es el equivalente americano del Marco en Europa. www.actfl.org.

actitud hacia la lectura (*reading attitude*). Constructo teórico definido por factores afectivos (lo que siente el lector, las emociones y otras sensaciones que experimenta al leer), cognitivos (lo que piensa el lector sobre la lectura, por ejemplo, si esta favorece o no el aprendizaje de una lengua) y los conativos (lo que hace el lector con respecto a la lectura, por ej., si el lector es proactivo y busca oportunidades para leer). La actitud hacia la lectura se refiere a la predisposición de un aprendiz a leer y a abordar la tarea de buena manera y con interés.

adquisición incidental (*incidental acquisition*). Aprendizaje inconsciente de la lengua a través de la exposición al *input*.

alfabetización (*literacy*). La capacidad de leer y escribir. También se conoce como lectoescritura y, más recientemente, también como literacidad.

ansiedad (*anxiety*). Estado y sentimientos negativos que experimenta un lector si no logra entender un texto (ver filtro afectivo).

área o campo de visión o visual (*visual field*). Es la cantidad de letras, palabras y espacios que percibe el ojo en una fijación durante la lectura.

Criterio, principio o argumento de la complejidad de la lengua (*complexity argument*). Concepto propuesto por Krashen que mantiene que la lengua es demasiado compleja para que su conocimiento (de reglas y léxico) se haya aprendido de manera consciente a través de la instrucción directa.

blog (*blog*). Herramienta o recurso de autopublicación digital creado y mantenido por lo general por un solo autor.

booktrailer (*booktrailer*). Producción en vídeo, breve y que sigue el formato de una sinopsis, o *trailer*, de película y que se realiza a modo de anuncio de un libro. Se publica en medios digitales y como parte de una actividad que tiene como objetivo atraer el interés de futuros lectores.

booktuber (*booktuber*). Red social de videos en *YouTube* y donde se publican vídeos en los que los lectores dan su opinión y recomendación sobre libros que le gustan ofreciendo reseñas o discusiones de los contenidos.

círculo literario (*literary circle*). Actividad que consiste en una puesta en común en pequeños grupos para discutir, aclarar dudas y compartir las reacciones suscitadas por la lectura de una o más obras.

círculo o bucle fonológico (*phonological loop*). La imagen fonológica de una palabra que se forma en la mente antes que el concepto al que representa. El círculo fonológico se crea al repetirse una palabra, hecho que ayuda a conectar sonido, imagen y concepto. El círculo fonológico es el que facilita el almacenamiento de la palabra en la memoria operativa y es la razón por la cual repetir una palabra ayuda a que la recordemos.

círculo vicioso (*vicious circle*). Ver círculo virtuoso.

círculo virtuoso (*virtuous circle*). Propuesto por Nuttall (2005), es el mismo fenómeno del *Efecto Mateo* pero en L2 y en el cual se reconocen los factores de fluidez, disfrute, cantidad de lectura y comprensión como relacionados y de incidencia mutua. El concepto mantiene que el lector que lee con fluidez disfruta la lectura, por lo que va a leer más y, como consecuencia, va a mejorar su comprensión. El fenómeno en la dirección opuesta es el círculo vicioso: si el lector no lee con fluidez, no va a disfrutar la lectura, no va a querer leer y, por lo tanto, no va a tener oportunidad de mejorar su comprensión.

cloze test (*cloze test*). Prueba de competencia general de una lengua y que consiste en eliminar al azar una palabra después de un cierto número fijo de palabras. La cantidad de palabras antes de cada eliminación se deja a elección del profesor, pero debe ser uniforme en todo el texto. También se puede diseñar eliminando palabras por criterios puramente semánticos o gramaticales. El aprendiz tiene que leer el texto e insertar la palabra que considere adecuada, por lo cual a veces también se usa como prueba de comprensión.

cognado (*cognate*). Palabra de similitud fonológica y semántica, y en gran parte ortográfica, en dos lenguas (ej. *importante* en español e *important* en inglés). Los cognados pueden ser totales o parciales según el grado de similitud semántica (por ej. *clase* y *class* en inglés). También se reconocen los *cognados falsos*, en los cuales la similitud, parcial o total, es solo fonética, algo ortográfica, pero en ningún caso semántica (*embarazado* vs *embarrassed*, *realizar* vs *to realize*, *condescendiente* vs *condescending*).

componente léxico (*vocabulary size*). La cantidad de vocabulario que posee un individuo en su propia lengua o en una L2.

componente social de la lectura (*social component of reading*). Parte del concepto por el cual se considera que el conocimiento del ser humano se organiza según las referencias culturales, siendo la lengua una manifestación más de la cultura que la habla. En cuanto a la lectura, se mantiene desde esta perspectiva que la interpretación de un texto se relaciona directamente con las prácticas culturales del grupo o de la comunidad que lo produce.

comprensión lectora (*reading comprehension*). La capacidad de leer y extraer del texto el significado, mensaje o contenido originalmente integrado en él por el autor.

comprensión literal (*literal comprehension*). Entender el significado explícito de un texto o leer las líneas.

comunicación interpersonal (*interpersonal communication*). Comunicación en que interaccionan los hablantes de una lengua. Diálogo.

comunicación interpretativa (*interpretative communication*). La comprensión de textos orales y escritos y su correlato con las destrezas de la audición y la lectura (escuchar y leer).

comunicación expresiva (*presentational communication*). La producción de textos orales y escritos y su correlato con las destrezas de hablar y escribir.

conocimiento del mundo (*background knowledge*). Conocimiento que tiene el lector sobre el mundo, su familiaridad con el tema leído y los aspectos culturales que entraña. El conocimiento del mundo influye en la interpretación de un texto por parte lector. También se conoce como *conocimiento previo*.

contexto (*context*). El entorno no verbal en que se usa una palabra, es decir, todo lo que rodea a un texto (cultura, situación, lugar, ambiente, personajes, género, autor, etc.).

cotexto (*cotext*). El contexto o entorno exclusivamente lingüístico de una palabra o texto. Son las palabras que rodean a una palabra u oración determinadas y que proveen contexto lingüístico en la asignación de significado. En su uso no especializado, se conoce como contexto lingüístico.

cuentacuentos – relato de historias (*storytelling*). Actividad en la que se cuentan o narran cuentos. Se utiliza tanto en el contexto de L1 como en el de L2 como medio para enseñar una lengua a base de la lectura y del disfrute de las historias narradas.

cuento o libro ilustrado (*picture book*). Texto que incluye imágenes o ilustraciones que, junto con el relato, narra una historia.

dejarse llevar (*flow*). Desarrollo y progresión de la lectura, por lo general fluida y amena, resultado de la conexión afectiva del lector con el texto y caracterizada por el deseo e intención de no querer dejar de leer, con frecuencia acompañado por la pérdida de la noción del tiempo y de la conciencia de que se está leyendo en la L2. Se dice que el lector *se deja llevar por el texto*.

destreza lectora (*reading skill*). La habilidad inconsciente y sin esfuerzo que tiene el aprendiz de leer y entender lo leído. Esta habilidad se adquiere progresivamente.

destrezas productivas (*productive skills*). Las habilidades de producir lengua oral (hablar) y lengua escrita (escribir). También se conocen como destrezas *expresivas*.

destrezas receptivas (*receptive skills*). Las habilidades de oír y comprender la lengua oral (comprensión auditiva) y la lengua escrita (comprensión lectora) mediante las cuales el aprendiz “recibe” e “interpreta” el mensaje (*input*). No son destrezas pasivas. También se conocen como destrezas *interpretativas*.

- disfrute** (*enjoyment*). El sentimiento que experimenta el lector cuando la lectura le es amena y agradable. Se ve intensificado cuando le interesa el tema y logra comprender lo leído.
- dominio de la lengua** (*language proficiency*). La habilidad lingüística que posee el lector.
- efecto mariposa** (*butterfly effect*). Acción de perderse o desconcentrarse por parte del lector al navegar por la red y saltar de enlace en enlace, lo que lo hace alejarse de su objetivo como lector y lo obliga a dedicar un esfuerzo y desgaste cognitivo mayor al tener que prestar atención a más aspectos.
- efecto mateo** (*matthew effect*). Invocando el verso de “el rico se hace más rico y el pobre se hace más pobre” del Evangelio de San Mateo (25:29) y aplicándolo a la L1, Stanovich (1986) se refiere con este al hecho de que el que aprende a leer sin problemas será un lector cada vez más eficaz en el futuro, y viceversa. Es decir, el buen lector mejorará cada vez más y el mal lector no. Este concepto lo aplica Nuttall al campo de L2 (véase círculo virtuoso y círculo vicioso).
- enfoque de la experiencia lingüística** (*language experience approach*). Metodología empleada en la enseñanza de la lectura en L1 y que utiliza las experiencias personales y los conocimientos lingüísticos del aprendiz (léxico y estructuras) como punto de partida para producir el lector un texto escrito que después leerá el mismo.
- esfuerzo cognitivo** (*cognitive load*). La demanda y esfuerzo mental que exige una tarea, en este caso, la lectura y la comprensión de un texto.
- esquemas** (*schemata*). Es el conjunto de conocimientos – esquemas – que posee el lector y que aplica a la interpretación de un texto. Los esquemas son producto de la propia experiencia (vivencias) del lector como tal y pueden ser lingüísticos (conocimiento sobre la lengua), formales (conocimiento sobre el texto, géneros y discurso) y de contenido (familiaridad con el tema y cultura).
- estrategias cognitivas de lectura** (*cognitive reading strategies*). Procesos mentales que los aprendices activan al leer un texto con el fin de mejorar la comprensión.
- estrategias de lectura** (*reading strategies*). Cualquier actividad mental que realiza el lector para comprender y asignar significado a un texto. Su importancia reside en que ayuda al lector a resolver problemas de comprensión y le permite hacerse responsable de su propio aprendizaje, convirtiéndolo así en un aprendiz autónomo e independiente.
- estrategias metacognitivas de lectura** (*metacognitive reading strategies*). Estrategias que hacen “pensar” al lector sobre el proceso de lectura.
- estrategias socioafectivas de lectura** (*socioaffective reading strategies*). Estrategias de naturaleza social – como pedir ayuda al profesor o a los compañeros para aclarar aspectos confusos de una lectura – que le permiten al lector reducir la ansiedad ante la tarea de leer y estimularse para continuar leyendo.
- estudios de movimiento ocular** (*eye tracking*). Estudios de la forma en que se comporta el ojo, o de los movimientos que realiza, cuando se está leyendo.
- estudios longitudinales** (*longitudinal studies*). Estudios que investigan a los mismos aprendices durante un período de tiempo extenso (p. ej. durante todo un año).

estudios correlacionales (*correlational studies*). Estudios que intentan determinar si existe alguna relación entre dos variables, por ejemplo, lectura y alfabetización. La relación establecida, si existe, no implica necesariamente que una de las variables origine o cause la otra.

estudios de leer y comprobar (*read and test studies*). Estudios que presentan evidencia de un aprendizaje incidental a través de la lectura y de la relación entre frecuencia de ocurrencia de palabras en un texto y adquisición de vocabulario.

estudios experimentales y cuasi-experimentales (*experimental, quasi-experimental studies*). Estudios que comparan a grupos – control y experimental – sometidos a distinto tratamiento metodológico (por ejemplo, con o sin lectura extensiva). El grupo experimental es en el que se aplica el nuevo tratamiento y cuyos resultados se comparan con los del grupo control (sin tratamiento). En la investigación sobre la lectura, este tipo de estudios analizan y comparan el desempeño del lector en pruebas administradas al inicio (pre) y final del mismo (post). Sin duda, este tipo de investigación provee los resultados más sólidos y de mayor rigor científico por su diseño metodológico y obtienen resultados que, por lo tanto, alcanzan mayores niveles de generalización.

etiquetas (*hashtags*). El símbolo # que se usa para conectar textos de temas similares o relacionados en las redes sociales.

evaluación (*assessment*). Aunque el término implica varios conceptos y propósitos, en general, se define como examinar y determinar la habilidad del estudiante en la realización de una determinada tarea. Los resultados de la evaluación, además, sirven de retroalimentación tanto al alumno como al profesor para consolidar o reorientar el aprendizaje.

expectativa de éxito (*expectancy of success*). Impresión o creencia preconcebida de que el lector puede o no realizar con éxito la lectura. Una expectativa favorable o positiva aumenta la probabilidad de una lectura exitosa mientras que una expectativa negativa lleva al abandono de la tarea lectora.

fiabilidad (*reliability*). Característica o atributo de una prueba de evaluación que muestra que los resultados del test son consistentes en sucesivas administraciones. Se habla de pruebas o test fiables o que tienen fiabilidad.

fijación (*fixation*). Es la pausa que realiza el ojo sobre el texto cuando se está leyendo. Es el momento en que se procesa la palabra y cuando propiamente se lee.

filtro afectivo (*affective filter*). Ver hipótesis del filtro afectivo.

fluidez lectora (*reading fluency*). La rapidez con que se lee y se comprende.

fórmula de legibilidad (*readability test*). Prueba logarítmica que mide la complejidad léxica y la sintáctica de un texto y que arroja índices de dificultad lingüística.

frustración (*frustration*). Sentimiento negativo que experimenta el lector cuando pierde la esperanza de poder comprender un texto.

ganancias (*gain*). Los beneficios lingüísticos que alcanza el aprendiz.

generación del milenio (*millennials*). Ver nativos digitales.

grupo control y grupo experimental (*control group and experimental group*). Ver estudios experimentales y cuasi-experimentales.

habilidad lectora (*reading ability*). Habilidad de leer y comprender un texto.

hábito de lectura (*reading habit*). El hábito de leer con frecuencia y regularidad. Es la lectura como costumbre.

hablantes de una lengua de herencia cultural o, en su versión más corta, hablantes de herencia cultural (HH) (*heritage language speakers*). Son aquellos que han aprendido en el contexto de la familia una lengua que no se utiliza en la comunidad en la que se desenvuelve. Un ejemplo de hablantes de herencia son los hablantes de español nacidos en EEUU de padres hispanos.

hipertextualidad (*hypertextuality*). La lectura no secuencial de uno o varios textos en los cuales existen enlaces que vinculan al lector a varias y simultáneas fuentes de información.

hipótesis de la distinción (*distinction hypothesis*). Principio que mantiene que cuanto menos relacionado esté el significado de las palabras que estamos aprendiendo, más fácil será aprenderlas.

hipótesis de la interdependencia lingüística (*linguistic interdependence hypothesis*). Principio que mantiene que la habilidad lectora que se tiene en la L1 se transfiere a la L2, lo que implica que no es necesario enseñar a leer en L2 si ya se sabe leer eficazmente en L1. Para que se pueda transferir dicha habilidad, el texto tiene que estar al nivel del alumno.

hipótesis de la lectura (*reading hypothesis*). Principio propuesto por Krashen (1985) que mantiene que, cuando el lector lee abundantemente y entiende lo que está leyendo, la lectura promueve la alfabetización tanto en L1 como en L2, desarrolla la comprensión lectora, ayuda en la adquisición del vocabulario y la gramática, además de mejorar la ortografía y desarrollar la escritura.

hipótesis del filtro afectivo (*affective filter hypothesis*). Principio propuesto por Krashen (1981) que mantiene que para adquirir una lengua el aprendiz debe estar en una situación de baja ansiedad. El filtro afectivo se refiere a la actitud, emociones, sentimientos y estado de ánimo del aprendiz y puede estar alto (con las emociones negativas) o bajo (con las emociones positivas). Un filtro afectivo alto (como resultado de ansiedad, nerviosismo, falta de estima, etc.) bloqueará la entrada del input e impedirá la adquisición.

hipótesis del input (*input hypothesis*). Principio propuesto por Krashen (1982) que mantiene que una lengua se aprende cuando se comprenden los mensajes en un entorno de baja ansiedad. Según este principio, el *input* lingüístico tiene que cumplir una serie de condiciones: ser comprensible, interesante y ubicarse un poco por encima del nivel de competencia en la L2 del aprendiz (lo que se conoce como el principio del $i+1$, donde i es el nivel del input y 1 es la nueva información que el aprendiz aún no ha adquirido).

input (*input*). La lengua al que el aprendiz está expuesto (tanto de forma hablada como escrita), también denominado el entorno o caudal lingüístico. El *input* puede ser oral (lo que se oye) o escrito (lo que se lee).

input cautivador, atrayente (*compelling input*). *Input* realmente atractivo e interesante para el lector.

- input comprensible** (*comprehensible input*). Término acuñado por Krashen (1982) para referirse a la lengua que el aprendiz puede entender. Sin *input comprensible* no es posible la adquisición de una lengua, pero este debe de estar un poco más alto del nivel del aprendiz ($i+1$), Ver hipótesis del *input*.
- instrucción directa** (*direct instruction*). Enseñanza y aprendizaje consciente de la lengua a través del estudio de las reglas y su práctica hasta que se conviertan en automáticas.
- lector eficaz** (*effective reader*). El que lee con fluidez, reconoce rápidamente el léxico, lee en bloques de palabras, aplica estrategias de lectura y lee por contenido, para extraer el significado del texto. También se conoce como *buen lector* o *lector estratégico*.
- lector estratégico** (*strategic reader*). Lector que sabe cómo y cuándo usar estrategias de lectura.
- lector experto** (*expert reader*). Aquel que ya lee para aprender.
- lector independiente** (*independent reader*). Lector que tiene confianza en su destreza lectora y es capaz de enfrentarse con éxito a textos complejos.
- lector ineficaz** (*ineffective reader*). Lo opuesto al lector eficaz (ver lector eficaz). Lee para decodificar en vez de para extraer información del texto.
- lector inexperto** (*inexperienced reader*). Aquel que aún está aprendiendo a leer en L2.
- lectura compartida** (*reading aloud*). Actividad que realiza el profesor frente a los alumnos a modo de cuentacuetos y que ha demostrado promover el gusto por la lectura. No se debe confundir con la simple lectura oral.
- lectura en línea** (*reading online*). Se refiere al tipo de lectura que se realiza en formato digital. También se usa *lectura digital*.
- lectura enfocada** (*narrow reading*). Leer varios textos sobre un mismo tema o leer varias obras de un mismo autor.
- lectura extensiva** (*extensive reading*). Lectura cuyo objetivo es comprender el sentido general del texto y disfrutar de la lectura. Para que la lectura extensiva sea fuente de aprendizaje el lector debe leer abundantemente. Implica la lectura de textos completos y largos (p. ej. una novela).
- lectura graduada** (*graded reader*). Cuando el texto pedagógico es una novela o relato, se conoce con el término genérico de lectura graduada. También se denomina literatura del aprendiz.
- lectura independiente** (*independent reading*). Lectura recreacional que se realiza por cuenta propia.
- lectura independiente y silenciosa** (*sustain silent reading*). Cuando la lectura independiente se realiza en el contexto escolar, se denomina lectura independiente y silenciosa e implica dedicar un tiempo de la clase diariamente (de 10 a 20 minutos) para la lectura recreacional e independiente.
- lectura intensiva** (*intensive reading*). Lectura analítica, detallada y minuciosa de un texto del que se espera una comprensión total o casi total y cuyo propósito es la práctica de destrezas, vocabulario o estructuras. Se practica con textos cortos o fragmentos de textos mayores.

- lectura oral** (*oral reading*). Es leer en voz alta, vocalizando o subvocalizando (leer pronunciando las palabras, bien mentalmente o en voz alta). La lectura oral es efectiva para practicar pronunciación, entonación, ritmo, etc., pero no para practicar comprensión lectora. La lectura oral ralentiza la fluidez.
- lectura rápida y global** (*skimming*). Lectura que busca información de forma rápida y general con el objetivo de obtener una idea global y general del texto. Un ejemplo de esta modalidad de lectura es leer los titulares de un periódico, leer el inicio y final de una noticia, etc. Se la conoce también como *lectura globalizada* o *lectura de contacto*.
- lectura rápida y selectiva** (*scanning*). Lectura que tiene como propósito buscar con rapidez una información específica en el texto, sin importar el resto de la información. En esta modalidad de lectura se espera una comprensión exacta de la información que se busca (p. ej., los ingredientes de una receta de cocina). Se conoce también como *lectura focalizada*.
- lectura repetida** (*repeated reading*). Técnica para la práctica de la fluidez lectora. Consiste en leer un mismo párrafo varias veces, aumentando progresivamente el ritmo de lectura.
- lectura silenciosa** (*silent reading*). Leer en silencio y sin vocalizar. Es el tipo de lectura que debemos practicar para promover la fluidez lectora.
- lectura voluntaria e independiente** (*free voluntary reading*). Ver lectura extensiva.
- lengua meta** (*target language*). Es la lengua que se está aprendiendo, por ejemplo, español como lengua extranjera o segunda (L2).
- libros artesanales** (*handcrafted books*). Libros escritos e ilustrados por el aprendiz siguiendo el *enfoque de la experiencia lingüística*.
- literacidad** (*literacy*). La habilidad de leer y escribir.
- literacidad electrónica o digital** (*digital literacy*). El hecho de poder leer y escribir por medios electrónicos o digitales.
- literatura del aprendiz** (*language learner literature*). Término postulado por Day y Bamford (1998) para referirse a las lecturas graduadas (ver lectura graduada y texto pedagógico).
- MCER – Marco común europeo de referencia para las lenguas** (*CEFR-common european framework of reference for languages*). Conjunto de directrices que regulan los criterios, niveles y currículos de los programas de lengua en Europa. Se conoce como el Marco y equivale a los planteamientos del ACTFL en Estados Unidos. www.coe.int/lang-CEFR
- memoria a corto plazo** (*short term memory*). Parte del proceso cognitivo de la memoria en donde la imagen visual se convierte en significado y se almacena temporalmente la información nueva. Tiene una capacidad de tiempo limitado (unos veinte segundos) para procesar y traspasar la información a la memoria de largo plazo. Sobrepasado ese tiempo, la información se pierde, por lo cual leer a una velocidad excesivamente lenta interfiere en la comprensión.
- memoria a largo plazo** (*long term memory*). Parte del proceso cognitivo de la memoria en donde se almacena la información nueva, que originalmente

proviene de la memoria a corto plazo y que se transforma aquí en conocimiento más permanente.

memoria de trabajo, memoria operativa (*working memory, operative memory*). Parte del proceso cognitivo de la memoria que le permite al lector recordar temporalmente y entender lo que ha leído.

memoria sensorial (*sensory memory*). Es la memoria que se encarga de la información captada a través de los sentidos (los ojos) y es donde se registra la imagen visual (de letras, palabras) y se mantiene por unos 200 o 300 milisegundos para procesarse.

método IBI (*input-based incremental method*). Consiste en la presentación en aumento de las palabras en diferentes contextos para facilitar su aprendizaje de forma progresiva.

modelo de abajo-arriba (*bottom-up model*). Modelo que concibe la lectura principalmente como un proceso de descodificación en que el texto es el protagonista. Implica un procesamiento ascendente y secuencial que va de las unidades más pequeñas (grafemas) a las más grandes (significado). Este modelo también se conoce como proceso de identificación, procesamiento ascendente, del nivel inferior o del texto al lector.

modelo de arriba-abajo (*top-down model*). Modelo que concibe la lectura como un proceso de interpretación en el que el lector construye significado a partir del texto usando su conocimiento del mundo, estrategias psicológicas y claves lingüísticas. En este modelo, el lector no requiere descifrar todas las claves textuales para llegar a la comprensión. Este modelo también se conoce como proceso de interpretación, procesamiento descendente, de nivel superior o del lector al texto.

modelo interactivo (*interactive model*). Modelo que mantiene que la asignación del significado de un texto proviene de la interacción entre el conocimiento que posee el lector y la información que aporta el texto. El lector activa simultáneamente todos los conocimientos que posee.

motivación para leer (*motivation to read*). La motivación es lo que impulsa a hacer algo, en este caso, es lo que hace que el lector quiera leer.

movimiento de regresión (*regression movement*). Es el movimiento del ojo en dirección opuesta a la lectura. Las regresiones ocurren cuando se debe aclarar lo que se ha leído o cuando se encuentra vocabulario desconocido.

movimiento de retorno (*return movement*). Es el movimiento que realiza el ojo al final de un renglón para pasar al siguiente.

movimiento sacádido o sacada (*saccade*). Movimiento rápido y discontinuo del ojo sobre el texto al leer.

multiliteracidad (*multiliteracy*). Término acuñado por el New London Group (1996) para referirse a una manera diferente de abordar pedagógicamente la lectura en el contexto de las nuevas tecnologías.

nativos digitales (*digital natives*). La generación de lectores que va a la par de los avances en literacidad electrónica pues nació y creció con las nuevas tecnologías. También se conocen como *generación del milenio* (*millennials*).

- niveles de competencia** (*proficiency guidelines*). Niveles de dominio de lengua que representan varios rangos o grados específicos de habilidad lingüística, pues describen lo que puede entender el aprendiz en una L2 y las tareas que puede realizar en ella.
- nueva literacidad** (*new literacy*). Nueva forma de leer por medios digitales y que integra las nuevas tecnologías (textos digitales, mensajes de texto, redes sociales, etc.).
- output** (*output*). Lo que produce el aprendiente en L2 a través del habla o la escritura. El output es el producto de la adquisición.
- pregunta abierta** (*open question*). Pregunta que no requiere respuesta pre-establecida o en formato de selección múltiple o verdadero y falso. Las preguntas abiertas normalmente responden al qué, quién, cuándo, dónde y cómo de una historia.
- pregunta de respuesta alternativa** (*true/false*). Formato de preguntas cuyas dos opciones de respuesta son una verdadera y otra falsa.
- primera lengua, lengua materna o lengua nativa** (*first language, mother language o native language*). Es el primer idioma aprendido. Muchos niños aprenden más de una lengua desde su nacimiento y en ocasiones incluso puede decirse que tienen más de una primera lengua, por ejemplo, con algunos bilingües. Se acostumbra en el campo abreviar la referencia a ella como L1.
- procesamiento sintáctico** (*parsing*). Habilidad y acto de analizar una oración para procesarla y entenderla.
- protocolo de pensar en voz alta** (*thinking aloud*). Técnica que consiste en expresar verbalmente lo que se piensa mientras se está realizando una actividad. En el caso de la lectura, su objetivo es recoger datos que permitan analizar los procesos cognitivos y las estrategias que pone en marcha el aprendiz al intentar darle sentido a lo que lee.
- prueba de diagnóstico** (*diagnostic test*). Prueba cuyo objetivo es determinar los puntos fuertes y débiles del alumno, por lo general antes o al comienzo de un proceso o programa de aprendizaje.
- prueba de dominio** (*proficiency test*). Prueba que mide la destreza del alumno en general, sin relación a un curso o material concreto y que, por lo tanto, suele ser el tipo de verificación que se utiliza en las pruebas estandarizadas.
- prueba de juicios gramaticales** (*grammatical judgement test*). Tipo de tarea en la cual se les pide a los participantes que den su punto de vista acerca de si una oración es correcta o aceptable (gramatical) o incorrecta o no aceptable (agramatical). En algunos casos, también se les pide a los aprendices que corrijan oraciones que juzguen incorrectas.
- prueba de nivel** (*placement test*). Prueba que identifica el nivel de lectura de un estudiante.
- prueba de rendimiento** (*achievement test*). Prueba que se centra en lo que el alumno ha progresado y ha aprendido sobre la materia de un curso o programa determinado.

- prueba del reconocimiento del autor** (*author recognition test*). Prueba en que se les pregunta a los participantes si reconocen autores (o libros, revistas). Esta prueba predice el desarrollo de la alfabetización en L1.
- realia**. Material real que representa a la lengua y a la cultura meta y que se utiliza en las clases de español como L2 (anuncios, folletos, menú, entradas, boletos de lotería, etc.).
- redes sociales** (*social network*). Son plataformas digitales en Internet que permiten el contacto de personas (internautas) ya sea por intereses comunes o simplemente como forma de comunicación general (p.ej. Facebook, Twitter “tuits”).
- registro de lectura** (*reading log*). Documento que recoge una lista de los libros que el alumno ha leído y cualquier información que el profesor requiera que el alumno anote.
- reinterpretación o inferencia** (*reinterpretation or inference*). Comprensión de un significado implícito en el texto o sugerido por este. Se dice también *leer entre líneas*.
- rellenar huecos o espacios** (*fill in the blank*). Actividad que consiste en insertar las palabras que faltan en un texto.
- respuesta física total** (*total physical response*). Método para la enseñanza de L2 y que incorpora movimientos físicos.
- rítmo de lectura** (*reading rate*). Ver velocidad lectora.
- segunda lengua, lengua extranjera** (*second language, foreign language*). Cualquier lengua que no sea la aprendida en el contexto materno. La diferencia entre ambas radica en el lugar donde se aprende la lengua. La segunda lengua se aprende en contexto de inmersión (la L2 se utiliza y se habla fuera del aula) mientras que la lengua extranjera (LE) se aprende en un contexto formal de instrucción (la L2 solo se habla en la clase y no fuera de ella). Se usan las abreviaciones L2 y LE respectivamente.
- selección múltiple** (*multiple choice*). Formato de pregunta que presenta varias respuestas posibles, siendo solo una de ellas la correcta. Las otras se conocen como distractores.
- sentido de logro** (*sense of accomplishment*). El sentimiento positivo que experimenta el lector cuando llega a entender un texto.
- simplificación por intuición** (*simplification by intuition*). Procedimiento o técnica para simplificar un texto basándose en la intuición y juicio del autor sobre lo que los aprendices pueden entender o no en un nivel determinado.
- teoría compensatoria de la lectura** (*compensatory theory of L2 reading*). Modelo de lectura en L2 introducido por Bernhardt (2005) y que cuantifica el peso de tres componentes básicos de la comprensión y procesamiento de un texto en L2: nivel de alfabetización en L1, dominio de L2 y otros factores idiosincráticos del aprendiz.
- teoría de la carga cognitiva** (*cognitive load theory*). Esta teoría de Sweller (2005a) mantiene que los estudiantes aprenden mejor cuando realizan menos esfuerzo cognitivo.
- teoría de la interferencia** (*interference theory*). Teoría que sostiene que cuanto más relacionadas están las palabras que pretendemos aprender, más difícil será aprenderlas y recordarlas.

- teoría de los esquemas cognitivos** (*schema theory*). Esta teoría afirma que un texto no se puede interpretar sin el conocimiento del lector. Ver esquema.
- texto auténtico** (*authentic text*). Texto que no se ha alterado o manipulado con un fin pedagógico.
- texto graduado** (*graded text*). Texto pedagógico editado y adaptado según grados de dificultad establecidos con referencia a un conjunto particular de textos. Cuando los textos son novelas completas y forman parte de colecciones, se llaman *lecturas graduadas*.
- texto hipermedia** (*hypermedia text*). Formato de lectura que incluye texto, imágenes, vídeo y audio y que permite al lector interactuar con el texto activando enlaces simultáneos con otras fuentes.
- texto pedagógico** (*pedagogical text*). Término que se refiere a cualquier texto que se ha modificado con el fin de facilitar su comprensión al lector de una LE/L2. Existen leves matices que diferencian los textos pedagógicos según en qué aspecto (lengua, contenido, audiencia) ponga el autor más atención al simplificar el texto (Ver texto editado, adaptado, graduado).
- texto simplificado** (*simplified text*). Texto modificado para favorecer la comprensión.
- umbral lingüístico** (*linguistic threshold*). Se refiere al nivel mínimo de conocimiento de la lengua que requiere la comprensión lectora en L2. En el caso del léxico, se ha fijado en un 80% de dominio para poder interpretar los textos.
- validez** (*validity*). Atributo de una prueba que mide y evalúa lo que se espera medir.
- valor de la lectura** (*reading value*). Viene determinado por la actitud del lector hacia la lectura (p. ej., es buena, placentera, ayuda en la adquisición de la lengua, etc.) y por cómo el lector valora la lectura en el contexto sociocultural en que se desenvuelve (familia, amigos, sociedad).
- variables afectivas** (*affective variables*). Los sentimientos y emociones que puede experimentar el alumno cuando está aprendiendo una lengua (actitud, motivación, autoestima, ansiedad, frustración, estado de ánimo, etc.) y que influyen en el aprendizaje.
- velocidad lectora** (*reading rate*). Da cuenta de la cantidad de palabras leídas por minuto. La velocidad lectora se relaciona con la fluidez lectora o ritmo de lectura.
- viabilidad** (*viability*). La idea de que todos los aspectos de una prueba, desde la forma de responder a su calificación, deben ser simples de realizarse.
- visión central** (*central vision*). El punto de fijación del ojo y que puede abarcar de 3 a 6 letras.
- visión periférica** (*peripheral vision*). El campo visual que se capta por fuera del área de visión central.
- vocabulario activo** (*active vocabulary*). El vocabulario que se conoce y efectivamente se utiliza.
- vocabulario pasivo** (*passive vocabulary*). El vocabulario que se conoce pero que no se utiliza.
- vocalización** (*vocalization*). Leer pronunciando las palabras o sílabas. La pronunciación puede ser oral o mental.

ANEXO

Respuestas a las actividades

Capítulo 1 El proceso de lectura

Actividad 1

- 1 AB
- 2 AB
- 3 AR
- 4 AB
- 5 AB
- 6 AR
- 7 AM
- 8 AR

Actividad 13

Posiblemente, todos habremos interpretado este texto de manera semejante: “Pedro y Ana son niños. Es el cumpleaños de Pedro y Ana quiere regalarle un cuento, pero el problema es que no tiene dinero para comprárselo, por eso se quedó triste”. En ninguna parte aparece en el texto la palabra “cumpleaños” o “regalo” pero todos lo hemos pensado porque nuestro conocimiento del mundo nos permite inferir y predecir la historia que el texto no muestra de forma explícita. Así, las palabras “evento”, “velas” y “tarta” son claves para activar el esquema de “fiesta de cumpleaños”, y todos sabemos que en los cumpleaños se hacen regalos (“cuento”). Una palabra clave en el texto es “hucha” y es un indicio de que los personajes son niños ya que normalmente estos guardan su dinero en huchas y no en bancos. Estos son ejemplos de procesamiento de arriba-abajo. Las preguntas 3 y 7 hacen referencia a un procesamiento de abajo-arriba.

Actividad 14

- *Desconocimiento lingüístico* (1). Cuando el lector no puede asignar significado a un texto por no poseer el conocimiento lingüístico necesario (ej., demasiado vocabulario desconocido u ocurrencia de estructuras menos transparentes) se debe a que el texto no está al nivel lingüístico apropiado, por lo que habrá que seleccionar el vocabulario y las estructuras clave y presentarlos antes de la lectura.
- *Desconocimiento del tema, cultura y estructura del texto* (2, 3, 4). Que el lector no esté familiarizado con el tema, aspecto cultural, género o estructura retórica del texto requiere que el profesor provea ese conocimiento antes de empezar la lectura. Bastará con una simple explicación.
- *Si el lector no tiene o no ha activado los esquemas* (5) necesarios va a dificultar la comprensión. En este caso, si el lector no los tiene, el profesor debe proveerlos y, si los tiene, basta con un título que dirija la atención del lector hacia esa información.
- Que el lector haya *activado un esquema equivocado* (6) (por ejemplo, aplicar el conocimiento cultural de su L2) también incitará a malinterpretaciones. El profesor debe prever si el concepto cultural necesita aclaración. Si es así, tiene que clarificarlo antes de la lectura.
- Si *no hay contexto para interpretar el texto* el significado puede ser ambiguo (7). Si la interpretación depende del contexto, el profesor debe dar una clave al alumno.

Capítulo 2 La mecánica de la lectura

Actividad 7

Las respuestas pueden variar, pero ofrecemos la siguiente opción para *empezar a practicar* la lectura en bloque de palabras:

Un día,/ Bonnie estaba/ en la casa /de su abuela/. Durante su visita,/ su abuela /le dio una flor./ Bonnie estaba/ muy feliz/ y le dio/ las gracias/ por el regalo/ especial./ Después, Bonnie/ fue a su casa/ y puso la flor/ en la ventana/ de su dormitorio./

Capítulo 4 Estrategias de lectura

Actividad 2

1. Leer la introducción donde se expone la idea principal que se va a defender y leer la conclusión (si la hubiera)	texto informativo, periodístico o académico
2. Ojear el texto rápidamente	todos
3. Leer las primeras oraciones de cada párrafo o buscar alguna información (lectura específica).	texto informativo, periodístico o académico
4. Fijarse en el autor.	Textos literarios y académicos, periodísticos
5. Leer el título.	Todos
6. Poner atención a las imágenes.	Todos
7. Leer la sinopsis	Todos
8. ¿	

Preguntas y discusión

- 5 Atwell (2007) se refiere a estrategias innatas las que se realizan de manera inconsciente como predecir lo que va a pasar en la historia (usando el conocimiento del mundo), visualizar lo que está pasando en la historia (si se va comprendiendo), etc.

Capítulo 5 Léxico

Actividad 1

Palabra	Categoría gramatical	Posible significado
<i>soca</i>	adjetivo	describe algo positivo (agua . . . clara, templada, agradable, limpia).
<i>macible</i>	adjetivo	como describe una tarde de primavera y se siente feliz, debe ser algo positivo también: radiante, bonito, apacible, etc.
<i>bocimente</i>	adverbio	seguramente de intensidad: extremadamente.
<i>bina</i>	verbo.	falta el verbo en la oración y debe ser este. Debe de estar en presente porque hace referencia a “hoy”: está, brilla, etc.
<i>soables</i>	adjetivo	Da una cualidad de las olas. Posiblemente: perfectas, grandes, etc.
<i>chomu</i>	adverbio o nombre	Si es adverbio, expresa cómo ha comido (mucho, bien, bastante, etc.); si es nombre podría ser sardinas, algas o cualquier sustantivo de esta índole.

Actividad 2

Un *pramo* es una cría de ballena. Llegamos a esta conclusión por las claves que vamos encontrando en el texto (tiene dientes, nada, es un animal – macho–, es una cría, (ha venido al mundo . . .), es enorme para ser una cría (14 pies), su madre es también enorme, no tiene brazos, es mamífero (se alimenta con leche) necesita aire para respirar (lo dirigió a la superficie para tomar aire) y nuestro conocimiento del mundo (“pies” se refiere a la medida métrica del mundo anglosajón y no a la parte anatómica del ser humano). Por estas características se podría barajar que se trate de un delfín o de una ballena. Sin embargo, la pista de que tiene “catorce pies” nos hace descartar la posibilidad de que sea un delfín. Además, si sabemos que el Cabo San Lucas es un lugar de Baja California conocido por ser un hábitat propio de las ballenas y donde en cierta época se avistan por la zona y es una atracción turística, será mucho más fácil.

Capítulo 6 Tipos de texto

Actividad 1, 2, 3

Puede variar

Actividad 4

- 1 El texto se trata de Louis Braille, pero es difícil saber a qué se refiere sin un título o similar que active los esquemas necesarios. Para esto, basta con decir que trata del inventor de la escritura para ciegos, y ya quedará claro.
- 2 Sí hacía frío. La palabra clave es nieve; 2. Murió el 6 de enero (los Reyes Magos se lo llevaron), es necesario poseer el conocimiento cultural de los Reyes Magos; 3. Era ciego (sin luz en los ojos), inventó la escritura Braille (con un hermoso lenguaje entre los dedos). Hay que aplicar el lenguaje figurativo.

Actividad 7

1. Lectura rápida y global porque echas una vista rápida para ver qué tipo de viajes hay.
2. Lectura rápida y selectiva porque estás buscando un viaje específico (un crucero a las Bahamas).

Actividad 8

Puede variar, pero se ofrece esta opción.

Texto	Tipo de texto	Propósito	Modalidad de lectura
Texto 1	Folleto. Horarios-Informativo	Informar	Selectiva
Texto 2	Artículo periódico-Informativo	Informar, aprender	Global, selectiva, intensiva
Texto 3	Nota-Personal	Informar	Global
Texto 4	Relato-Literario	Disfrutar	Extensiva, intensiva
Texto 5	Realía	Informar	Selectiva, global
Texto 6	Cómic	Disfrutar	Selectiva, global, intensiva

Actividad 9: Algunas respuestas pueden variar según el propósito de la lectura.

- 1 G
- 2 G, S
- 3 I
- 4 I, S
- 5 E, I
- 6 G, S

- 7 S
- 8 I
- 9 E,I
- 10 C

Capítulo 9 Diseño de actividades

Actividades 1–6 (prelectura)

Activar esquemas y predecir: Actividad 1, 2, 3, 4, 5
Presentar y aclarar: Actividad 5, 6
Animar a leer y despertar interés: Actividad 4, 5
Actividades sobre 7–15
Actividades después 16–25

Actividad 8: Las respuestas pueden variar. Ofrecemos un ejemplo.

- 1 La madre contrató a Marina.
- 2 Marina se fue mientras los niños dormían.
- 3 Se produjo un incendio.
- 4 Pancho se despertó y no encontró a Marina.
- 5 Pancho rompió la ventana, puso a su hermanito en su mochila y se escaparon de la casa por un árbol.

Actividad 9

a5; b4; c8; d6; e2; f7; g1; h3

Actividad 10

- 1 Panchito y su hermanito
- 2 Están en la casa
- 3 La tarde
- 4 Había un incendio y Panchito tenía que salvar a su hermano porque la niñera los dejó solos.
- 5 Los niños se salvan.

Actividad 11

- 1 Marina: 18
Pancho: 6
Hermanito: “meses”
- 2 5:00
- 3 Un cortocircuito o una chispa en el hogar de leña.

Actividad 12

1	10
2	6
3	4
4	1
5	5

Actividad 13

1	4
2	2
3	5
4	1
5	6
6	3

Actividad 14

c1; b2; e3; a4; d5

Actividad 16

Pluscuamperfecto, imperfecto, pretérito, condicional, imperfecto de subjuntivo y pasado perfecto de subjuntivo

Actividad 17

Chispas, humo, arder, fuego, llamas, cortocircuito

Actividad 29

Si el texto con el que se trabaja es un artículo de periódico sin título, se puede empezar pidiéndoles que pongan un título (para lo que necesitan hacer una lectura global), y que escriban la entradilla en un par de oraciones, o que identifiquen la idea principal de cada párrafo. Se comparan las diferentes versiones de los alumnos y se procede a la discusión del artículo, donde se presentan las opiniones personales sobre el tema. En este tipo de actividad, el texto se toma como excusa para que el lector reaccione ante él y a la vez estará practicando de forma natural el léxico relevante al tema. Evidentemente, esta actividad también permite practicar la destreza escrita si se pide, como actividad de seguimiento, que se escribe una carta al director del periódico.

Actividad 30

Puede variar. Se ofrecen las siguientes sugerencias

A nivel de contenido y para alumnos iniciales se puede identificar información específica a través de un cuadro. Las preguntas deben de ser directas y se deben poder contestar sin tener que inferir (p. ej., lugar de nacimiento, edad, descripción física, etc.). Para alumnos de nivel intermedio o avanzado se puede utilizar preguntas de inferencia.

A nivel de lengua se puede pedir al alumno inicial que identifique palabras u oraciones que hagan referencia a la descripción física del personaje. Para alumnos intermedios se podría trabajar la derivación de palabras, antónimos y sinónimos. A nivel avanzado, estructuras más complejas, léxico menos frecuente, etc.).

A nivel personal, se puede preguntar al alumno inicial qué les gusta de ese personaje. Con alumnos de nivel intermedios se puede realizar una entrevista al personaje. Para alumnos de nivel superior se puede comparar dos personajes.

Actividad 41

B Un artículo informativo

C

1. d
2. e
3. c
4. a
5. f
6. h
7. b
8. g

D 2,3

Actividad 42

B

1. Está en Santo Domingo.
2. Va al Malecón y a la playa de las Terrenas.
3. Está con sus amigos.

C

Lunes 15: h, b, d, i

Martes 16: f, a, g

Miércoles 17: e, c, j

Capítulo 10 La lectura a prueba. La evaluación de la comprensión lectora

Actividad 5

Años, contrataba, cargo, unos, padre, demasiado, trabajo, abuela, de, de, a, coche, Después, durmiendo, se, escuchó, y

Actividad 6

- 1 B
- 2 A
- 3 B
- 4 C

Actividad 14

- 1 Predicción
- 2 Posición personal
- 3 Juicio evaluativo

ÍNDICE

- actitud 5, 14, 58, 61–66, 67, 118, 142, 158, 168, 223–227, 229, 235–236, 280
- activación de esquemas 20–22, 28, 79, 106, 171, 240
- actividades 2–5, 11, 127, 149, 151, 156, 162, 164, 167, 169, 173–174, 204, 211, 229–231, 235, 248–252; de vocabulario 99, 104–108; diseño de 128, 130, 145–146, 177–202; para practicar estrategias lectoras 74, 77, 79, 85–86; para practicar la velocidad lectora o el ritmo de lectura 35, 39, 43, 50
- adquirir 1–3, 7, 12, 30, 45, 49–50, 52, 54–55, 57–58, 60, 66–67, 74, 99–101, 110–111, 122, 128, 133, 139, 141–143, 156–157, 161, 165, 169, 172, 223–224, 229, 231, 241
- adquisición incidental 4, 60, 62–63, 65, 93–97, 110, 228
- alfabetización 3, 31, 53, 55, 57, 60, 67, 161, 169–170, 246, 253, 280
- anticipar 26, 72, 77, 79–81, 83–84, 100, 130, 170, 178
- animar 80–82, 158, 173, 175, 178–179, 196
- ansiedad 5, 7, 70, 72, 156, 189, 213, 223, 226, 231, 236, 248, 280
- apropiación del texto 54
- área de visión 32, 35, 43–44, 48, 280
- autenticidad 4, 98, 117, 119, 123, 129, 133–151, 157, 174, 176, 196, 231–232, 247–248, 291
- autoevaluación 72, 75, 80–81, 220, 222
- autoselección de lectura 131, 157, 160, 165, 167
- beneficios 1–2, 3–4, 45, 52, 57–58, 60, 64–67, 76, 97, 117, 122, 133, 142, 151, 158, 169–170, 173–174, 218, 222, 228, 241–242, 247
- biblioteca 5, 62, 66, 149–151, 155, 158, 164–168, 174–175, 225–226, 229, 233, 335, 237, 248–251
- blog 5, 116, 119, 238–239, 242, 246–248, 280
- bloques de palabras 32, 34–36, 40, 43–44, 48–50, 56
- buenos lectores 4, 48, 69, 71, 83, 172
- booktrailer 230, 248, 280
- catalogación 149–151, 162, 166, 240
- campo visual *ver* área de visión
- círculo o bucle fonológico 55, 104, 169, 281
- círculo vicioso 40, 94, 281
- círculo virtuoso 40, 94, 281
- círculo literario 4, 65, 168, 173, 235, 281
- cloze test* 5, 62–65, 205, 208–211, 281
- club de lectura 173, 247
- cognado 9, 53, 83, 98, 104–105, 147, 182, 281
- complejidad de la lengua 7, 19, 28, 60, 67, 94–95, 129–130, 140, 142, 170, 174, 221, 231, 233, 280
- componente léxico 95, 281

- componente social de la lectura 52, 54, 281
- comprensión lectora 1–14, 17–21, 25–30, 32, 39–41, 43, 46–47, 50, 52–55, 57–59, 61–62, 64–75, 77–78, 81, 83–86, 93–113, 117, 119, 121–122, 124, 128–131, 137–138, 140–141, 143, 145–146, 149, 151, 156, 161–162, 164, 167–169, 171–172, 177–178, 185, 188–189, 196–197, 201–205, 208–213, 216–223, 227, 230–233, 236, 240–246, 249, 282
- comprensión literal 5, 73, 129, 213, 216, 282
- comunicación interpersonal 8, 282
- comunicación interpretativa 8, 282
- comunicación expresiva 282
- concentración 48, 161
- conocimiento del mundo xxi, 14–15, 17, 19–20, 22–23, 25–27, 37, 47–49, 53, 56, 73–74, 83–84, 99–102, 113, 160, 202, 206, 212, 282
- conocimiento previo 2, 15, 17, 20–22, 31, 54, 70, 72, 76–79, 83, 129–130, 178, 201, 231, 241, 282
- contenido 1–3, 7, 15, 16–17, 20, 32–34, 38, 45–47, 56, 65, 72, 78–79, 83, 91, 99, 103, 116–118, 129–130, 135–136, 138–139, 143–145, 156–157, 159–160, 165–166, 172, 177–178, 181, 185–186, 188, 192, 196–197, 201, 217, 219–221, 247
- contexto 3, 7, 9, 10, 12, 20–24, 28–29, 37, 40, 47, 52, 54, 60–63, 66–68, 71–73, 76, 79, 83–84, 87–88, 90, 93–110, 113, 117–119, 121, 124–125, 130, 132, 135–137, 142–143, 155–157, 160–161, 165, 167–170, 172, 175, 177–178, 182, 191, 201, 208, 218, 222, 224, 230–231, 239, 241, 243, 245, 246–248, 252–253, 282
- cotexto 22, 73, 101, 282
- criterios 240; de niveles de dificultad 8, 149–151; de simplificación 133, 139, 144; para diseñar pruebas 5; para implementar programas de lectura extensiva 174; para la corrección del *cloze test* 209; para seleccionar textos 2, 4, 93, 114, 128, 145, 170, 188; para seleccionar vocabulario 103, 110
- cuentacuentos - relato de historias 96, 250, 282
- cuento o libro ilustrado 10, 154, 232–233, 240, 245, 250, 282
- cultura 8–9, 16–23, 25–26, 28, 54, 61–62, 65, 68, 79, 81, 112, 117, 119–120, 128–129, 131, 134–137, 142, 144, 146, 148–149, 151–154, 170–171, 173, 177–178, 181, 189–192, 196, 201, 204, 217, 224–225, 239, 242, 249–252
- deducir 83, 102, 105, 170, 214
- dejarse llevar (*flow*) 228, 282
- destreza lectora 2, 5–6, 8–9, 12, 17–18, 43, 59, 60, 64, 71, 94, 121, 128, 142, 159, 161, 164, 168, 196, 221, 223–224, 226–229, 231, 235, 244
- destreza productivas 6, 7, 282
- destreza receptivas 6, 7, 282
- diarios 65, 219, 220
- diccionario 4, 5, 47, 62, 64, 72, 74, 83–84, 89, 93, 103, 105–111, 113, 116, 122, 142, 157–161, 183, 218, 221, 233, 244
- digital 2, 5, 109, 149, 233, 238–248, 250–253
- diseño 250; de actividades 5, 130, 177–202; de estudios 57; de programas 7; de pruebas 5, 167, 203–204, 206–208; de un libro 143, 145–146
- disfrute 5, 40, 57, 122, 130, 139, 157, 161–162, 170, 189, 219–220, 223, 225, 227–229, 283
- dominio de la lengua 8, 42, 58, 61–65, 67, 117, 119, 123, 139, 143, 145, 172, 208, 212, 225, 228, 232, 283
- efecto mariposa 242, 283
- efecto Mateo 40, 283
- énfasis de la experiencia con la lengua 233, 283
- escritura 6, 31, 57–59, 64, 68, 129, 139, 159, 172, 185, 205, 218, 236, 243
- esfuerzo cognitivo 31, 54, 142, 174, 283
- esquema cognitivo 2–3, 11, 13, 17, 28, 54–55, 171, 178
- estrategias de lectura 2, 4, 5, 12, 14, 47–49, 51, 53–54, 63, 69–92, 97, 99, 105, 121, 123–125, 129, 159, 170, 178, 218, 221, 226, 231, 240, 244–245, 283
- estrategias cognitivas 70, 72, 82, 283
- estrategias metacognitivas 70, 72, 82, 283
- estrategias socioafectivas 70, 72, 283
- estudio de movimiento ocular 30–32, 36–37, 283
- estudio longitudinal 58, 66, 283
- estudios correlacionales 57, 284
- estudios de leer y comprobar 58, 94, 284
- estudios experimentales y cuasi-experimentales 57, 61, 63, 284
- etapas de lectura 4–5, 69, 77, 91, 177–178, 188, 197

302 Índice

- evaluación 5, 155, 162, 164, 167, 203–205, 211, 215–216, 218–220, 222, 284
expectativa de éxito 224, 284
- fiabilidad 211
- fijación 30, 32–36, 39–41, 43, 48, 50, 284
- filtro afectivo 157, 231, 284, 285
- fluidez lectora 41, 43, 59
- formato: de lecturas 143, 145, 147, 149, 185, 209, 211, 213, 233–234, 238–240, 242–245, 249–250; de preguntas 79, 206–208, 218; de pruebas 203–205, 209, 222
- fórmula de legibilidad 140, 145, 150, 284
- frustración 5, 90, 137, 145, 189, 223–224, 231, 284
- ganancias 284; *ver también* beneficios
- generación del milenio 241, 284
- grupo control y grupo experimental 57; 61–64
- gusto por la lectura 5, 106, 131, 139, 158, 166, 168–169, 175, 216, 223, 227, 230–231, 235, 245, 247
- habilidad lectora 6, 8, 43, 54, 59–60, 62–64, 73–74, 121, 142, 208, 220–222, 224, 227, 229, 285
- hábito de lectura 2, 5, 62, 65, 95, 122, 124, 141–142, 160–161, 166, 168, 175, 226, 229, 236, 238–253, 285
- hablantes de herencia cultural (HH) 65, 285
- hipertextualidad 239, 240–241, 245, 285
- hipótesis de la distinción 97, 285
- hipótesis de la interdependencia lingüística 54, 285; *ver también* umbral lingüístico
- hipótesis de la lectura 3, 57, 156, 285
- hipótesis del filtro afectivo *ver* filtro afectivo
- hipótesis del input 3, 7, 156, 285; *ver también* input
- $i+1$ 7, 156
- idea principal 2, 9, 70, 72, 80, 84–86, 88, 91–92, 109, 181–182, 184, 197, 204, 211, 217, 221
- inferir 23, 70, 72–73, 76, 83–84, 99–101, 105, 107, 119, 170, 204, 214, 218
- input 3, 6, 7, 63, 77, 97, 117, 142, 156–157, 228, 242, 248, 285
- input cautivador, atrayente 228, 285
- input comprensible 117, 156–157, 248, 286
- institución 75, 155, 158, 165, 167, 175
- instrucción directa 4, 60–61, 66, 93–95, 97–98, 110, 286
- interés 2, 5, 37, 45, 49, 53, 57–59, 64–65, 71, 78, 80–81, 96, 111, 119, 128–131, 140, 143–148, 156–162, 165–175, 178, 179, 181, 185, 188–189, 217, 220–221, 224, 227–230, 233, 240, 243, 247
- Internet 5, 49, 168, 196, 238, 240, 242–243, 246, 253
- lector eficaz 47–48, 286
- lector estratégico 4, 69, 71, 73–74, 77, 89, 231, 286
- lector experto 71, 174, 228, 229, 286
- lector independiente 4, 10, 53, 65, 69, 166, 229, 231, 286
- lector ineficaz 48
- lector inexperto 104, 130–131, 174, 228, 232, 235, 286
- lectura compartida 4, 96, 168–172, 176, 286
- lectura cronometrada 44
- lectura en línea 5, 147, 158, 235, 238–245, 247–248, 251, 253, 286
- lectura en voz alta 41–43, 48–50, 75–76, 104, 113, 124–125, 169, 172, 235, 286
- lectura enfocada 4, 111, 168, 172, 173, 286
- lectura extensiva 1–2, 4–5, 12, 45, 50, 57–68, 95–97, 99, 106–108, 111, 114, 120, 122, 124, 125, 127, 139, 151, 155–177, 188–189, 196, 201, 219, 226, 232, 241, 248, 286
- lectura graduada xxii, 4–5, 131, 133, 136, 137–147, 149, 151–153, 167, 169, 173, 176, 232, 286
- lectura independiente 4, 8, 10, 53, 61–65, 69, 95, 122, 151, 161, 163, 165–168, 176, 210, 229, 231, 237, 286
- lectura independiente y silenciosa *ver* lectura independiente
- lectura intensiva 4, 45, 63, 97, 108, 114, 120–122, 124–125, 164, 174, 182, 188–189, 196, 218, 252, 286
- lectura oral 6, 8, 25, 41–42, 55, 59, 98, 156, 172–173, 178, 185, 187, 189, 193, 196, 201, 215, 220, 240, 287
- lectura rápida y global 120, 122–125, 196, 287
- lectura rápida y selectiva 120, 123–125, 128, 196, 287
- lectura repetida 44, 50, 172, 287
- lectura silenciosa 41–42, 168–169, 287
- lectura voluntaria e independiente 122, 287
- lengua meta 4, 7, 10, 31, 52, 57, 59, 63, 65–67, 70, 74, 83, 94, 97–99, 117–118, 131, 137, 139, 142–143, 156, 159, 161,

- 181, 212, 217, 225–226, 228, 243–244, 247, 287
- léxico 4, 7, 12–13, 15, 17, 19, 22, 28, 41, 47, 49, 54–56, 79, 83, 93–98, 101, 103–104, 106, 110, 111, 117–119, 121, 124, 129–131, 138, 140, 142, 145, 147, 170, 172, 177–178, 181, 188, 192, 196, 199, 217, 221, 233
- libros artesanales 287
- literacidad 5, 60, 96, 156, 169, 238–239, 247–248, 253, 287
- literacidad electrónica o digital 5, 238–239, 247–248, 253, 287
- literatura 11, 98, 117–119, 132, 134, 138–139, 143, 147–148, 152–154, 201, 232, 246, 249, 252
- literatura del aprendiz 138–139, 287
- mecánica de la lectura 3, 30–51, 72
- memoria a corto plazo 55–56, 287
- memoria a largo plazo 55–56, 243, 287
- memoria de trabajo, memoria operativa 55, 101, 104, 288
- memoria sensorial 55, 288
- método IBI 97, 288
- modalidades de lectura 4–6, 8, 120–122, 124, 127, 131, 166, 171, 242
- modelo de abajo-arriba 3, 13–16, 288
- modelo de arriba-abajo 3, 13–16, 288
- modelo interactivo 3, 13, 16–17, 22, 288
- motivación 5, 14, 53, 61–62, 64, 66–67, 78, 87, 129, 142–143, 178, 221, 223–225, 229, 231, 233, 235, 245, 247–248, 288
- movimiento de retorno 36, 288
- movimiento ocular 30–32, 36–37
- movimiento sacádico 32, 36, 288
- multiliteracidad 239, 253, 288
- nativos digitales 5, 239, 248, 288
- niveles de competencia 3, 6, 8–9, 57, 96, 109, 138, 142, 223, 289
- nueva literacidad 5, 156, 169, 238–239, 247–248, 253, 289
- ortografía 57, 59, 68, 95, 103, 156, 159, 209, 236
- output 6, 7, 289
- palabras clave 9–10, 15, 18, 30–32, 41–42, 72, 83, 93, 99, 100 102–103, 109–110, 112, 139, 142, 149, 170, 178, 185, 197, 209, 240
- pensamiento crítico 56
- periódicos 5, 9, 124, 127, 170, 226, 238, 240, 251
- planear 77, 80
- portafolios 220
- presentación de vocabulario 97, 104, 106, 179
- predecir 15–16, 48, 70, 74, 77, 79, 81–82, 84, 87, 124, 129, 178, 182, 187, 208, 215
- preguntas 5, 13, 46, 79, 85–86, 101, 107, 129, 161, 178, 182, 191–192, 197, 201–208, 211–219, 221–222
- pregunta abierta 5, 79, 178, 182, 205, 213, 216, 218, 221, 289
- pregunta de respuesta alternativa 202, 205–206, 289
- prelectura 77–78, 80–82, 124, 125, 178–179, 189, 197, 231
- primera lengua, lengua materna o lengua nativa 2, 3, 5, 11, 19, 29, 31, 40–43, 46–47, 50, 52–55, 57, 59, 60, 66–67, 69, 74, 83, 90, 93–95, 103, 106, 109, 114, 119, 122, 156, 160, 169–170, 217, 221–222, 225–227, 230, 233, 235, 243–247, 289
- procesamiento sintáctico 13, 15, 18, 142, 289
- propósito de la lectura 4, 12, 14, 41–42, 46–47, 72, 76–78, 80–81, 91, 97, 103, 114, 117, 119, 122–125, 128, 135–137, 144, 178, 179, 181, 221, 228, 230, 233, 239, 243, 247
- protocolo de pensar en voz alta 75, 76, 289
- prueba de diagnóstico 204, 289
- prueba de dominio 204–205, 208, 212, 289
- prueba de juicios gramaticales 289
- prueba de nivel 204, 289
- prueba de rendimiento 204, 289
- prueba del reconocimiento del autor 83, 94, 101, 290
- punto de fijación 30, 32–35, 43
- rastreo de palabras 45
- realia 119, 120, 123, 196, 231, 290
- recursos 5, 89, 129, 168, 234, 238, 241, 246, 248, 250, 252–253
- redes sociales 246–247, 290
- registro de lectura 106–107, 159–160, 162–163, 219–220, 290
- regresión 32, 36, 48, 288
- reinterpretación o inferencia 5, 9, 22–23, 27, 73, 89, 93, 97, 99, 100–101, 119, 121, 129, 145, 206, 213–214, 221, 241, 290; *ver también* inferir
- rellenar huecos 182, 208, 210, 290
- respuesta física total 182, 290
- ritmo de lectura 12, 37, 39, 40–43, 46–49, 59, 91, 101, 115, 118, 123, 141, 157, 160, 165, 168–169, 171, 290

- sacada *ver* movimiento sacádido
- selección (de textos) 2, 4–5, 22–23, 46, 50, 73, 76, 80–81, 93, 103–104, 106–108, 110, 114, 117, 128–129, 131, 133, 137, 142–147, 149–151, 157–160, 165, 167–168, 170, 173, 175, 177–178, 188–190, 193, 197, 217, 227, 229, 240, 249, 250
- selección múltiple 5, 107, 182, 205–211, 240, 290
- sentido de logro 66, 137, 142, 227–228, 290
- significado 208
- simplificación estructural 139–140
- simplificación por intuición 140, 290
- subvocalización 42, 50
- sociocultural 20, 22–23, 25–26, 54, 68, 224
- tareas 2, 4, 6, 8, 94, 97, 121, 177–202, 212, 218, 220, 245
- tecnología 5, 238–248, 253
- tema 1, 2–3, 4, 9, 10, 12, 16, 17–18, 20–22, 26–28, 31, 37, 41–42, 45, 50, 53, 56, 58, 65, 67, 70, 72–73, 76, 78–84, 91–92, 99, 106, 111–112, 119–120, 123, 127–131, 134, 144, 146, 148, 150–159, 166–167, 169–170, 172–174, 177–178, 181–182, 187, 189–190, 196, 206, 210, 212–213, 215–217, 221–222, 227, 229–232, 235, 239, 241, 246–252
- Teoría compensatoria de la lectura 53, 290
- teoría de la carga cognitiva 106, 290
- teoría de la interferencia 97, 290
- teoría de los esquemas cognitivos 3, 13, 17, 55, 291
- texto adaptado 138, 143
- texto auténtico 4, 98, 117, 119, 123, 129, 133–146, 151, 157, 174, 176, 196, 231–232, 247, 291
- texto editado 135, 138, 291
- texto graduado 45, 63, 138, 142, 145–146, 151, 167, 174, 176, 245, 291
- texto hipermedia 106, 233–234, 239–241, 244, 250, 291
- texto pedagógico 4, 5, 118–119, 124, 129, 133–146, 151, 196, 232, 239, 243, 245, 251–252, 291
- texto simplificado 4, 98, 137–138, 141, 143, 146, 157, 291
- tipo de texto 2, 4, 8, 12, 16, 22, 27, 41–42, 45, 47–49, 66, 70–71, 77–79, 98–100, 102–103, 107–109, 110, 114–137, 139–140, 142, 146, 151, 167–170, 172–177, 181, 185, 187, 189, 195–197, 200, 203–205, 210–211, 213, 216–217, 219–221, 226–227, 230–233, 239–241, 244, 247, 249, 251–252
- tipología textual 114–117
- umbral lingüístico 52, 54, 98, 291
- validez 5, 211–212, 291
- valor de la lectura 4, 7, 24, 52, 64, 97, 143, 155, 161, 169–170, 185, 189, 195, 197, 217, 224–225, 242, 246, 291
- variables afectivas 61, 66, 227, 233, 291
ver también filtro afectivo
- velocidad lectora 3, 10, 30, 35, 37, 39–47, 49–51, 55, 123, 124–125, 176, 244–245, 291
- viabilidad 5, 211–212, 291
- visión central 235, 291
- visión periférica 32, 34–35, 41, 43–44, 291
- vocabulario activo 10, 291
- vocabulario pasivo 291
- vocalización 42, 50, 291 *ver también* subvocalización
- Web 3.0 241, 245–248