

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

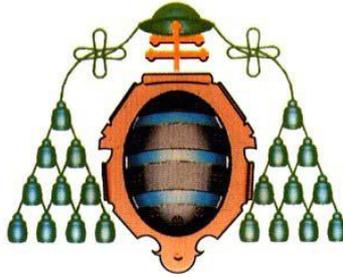
**Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de la
Lengua Inglesa y Contenidos: Educación Infantil y
Primaria**

La lectura extensiva en una segunda lengua

Sara Laurín Farrás

Tutor: Marta García-Sampedro Fernández-Canteli

Julio, 2014



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de la
Lengua Inglesa y Contenidos: Educación Infantil y
Primaria**

La lectura extensiva en una segunda lengua

Marta García-Sampedro Fernández-Canteli

Sara Laurín Farrás

Julio, 2014

Índice general

1. Introduction.....	6
2. La lectura	9
3. La lectura en una segunda lengua	15
3.1. El proceso de comprensión lectora en una segunda lengua.....	18
3.1.1. Los modelos bottom-up	18
3.1.2. Los modelos top-down	19
3.1.3. El modelo interactivo.....	21
3.2. El modelo interactivo en la lectura en una segunda lengua	23
3.3. El lector en una lengua extranjera.....	30
3.3.1. Diferencias entre el lector en una lengua extranjera y el lector nativo.....	30
3.3.2. Diferencias entre los lectores en una segunda lengua.	30
3.4. La lectura extensiva en una segunda lengua.....	33
4. La educación literaria y la animación a la lectura.....	36
4.1. La literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras	39
4.2. Beneficios del fomento de la lectura para el aprendizaje de una lengua extranjera.	40
4.2.1. Beneficios para el aprendizaje y desarrollo de una segunda lengua	42
4.2.2. Beneficios para el desarrollo personal del lector	45

4.2.3. Beneficios de la literatura como transmisor de cultura	46
4.3. Principales problemas del fomento de la lectura para el aprendizaje de una lengua extranjera.....	48
5. Guía para el fomento de la lectura extensiva en una segunda lengua	52
5.1. Desarrollo del proyecto	53
5.1.1. Ámbitos de actuación	54
5.1.2. Destinatarios.....	55
5.1.3. Temporalización	56
5.1.4. El mediador.....	56
5.1.5. Consideraciones previas	57
5.1.6. Colaboración.....	59
5.2. Primera fase: Uso de la lectura intensiva como paso previo al fomento de la lectura extensiva.....	60
5.2.1. Etapas de desarrollo para una actividad centrada en la lectura en una segunda lengua usando la lectura intensiva.	62
5.2.2. Técnicas o actividades a realizar en el desarrollo para una actividad centrada en la lectura en una segunda lengua.	64
5.3. Segunda fase: Desarrollo de la lectura extensiva.....	67
5.3.1. Etapas de desarrollo para una fomentar la lectura extensiva.	67
5.3.2. Técnicas o actividades a realizar para fomentar la lectura extensiva.....	71
5.4. Otras propuestas para fomentar la lectura extensiva.....	73

5.5. Los textos y materiales literarios.....	74
5.5.1. Cómo escoger los materiales apropiados: El profesor.....	75
5.5.2. Cómo escoger los materiales apropiados: El alumno.	79
5.6. Evaluación.....	82
5.6.1. Evaluación del proyecto	82
5.6.2. Evaluación de los materiales	83
5.6.3. Evaluación de los alumnos	84
6. Conclusion	85
7. Referencias bibliográficas	88
8. Anexos.....	95

Índice de figuras

✚ Figura 1: Porcentaje de lectores que afirman leer en cualquier tipo de material, formato y soporte (impreso o digital) con una frecuencia al menos trimestral.....	6
✚ Figura 2: Características de la Lectura Rápida (Estrategia <i>skim</i>) y la Lectura Atenta (Estrategia <i>scan</i>).....	12
✚ Figura 3: Diferenciación de tipos de lectura silenciosa según White (1993)...	13
✚ Figura 4: "The vicious circle of the weak reader" y "The virtuous circle of the good reader" .	79

Índice de tablas

✚ Tabla 1: Características de la Lectura Intensiva y la Lectura Extensiva.	12
✚ Tabla 2: Distinción entre el enfoque de enseñanza tradicional y el nuevo enfoque de la Educación Literaria.....	37
✚ Tabla 3: Objetivos de las fases Antes, Durante y Después de la lectura.	61
✚ Tabla 4: Adaptación de The five-finger rule de la Extensive Reading Foundation.....	81

1. Introduction

Reading is a key skill in education. Despite that, reading rates are dramatically dropping and youngsters, and even most people in Spain, are using this ability less and less according to García y Martín (2002; quoted by Coloma, 2002).

The *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros* of 2012 shows that a total of 92.0% of the people older than 14 years old who participated in this survey usually read any type of material, format and media (print or digital) at least quarterly. Surprisingly and despite general belief, reading rates have increased regarding the survey in 2011. Still, there is a 37% of people that claim they do not read books at all and a 29.9% of people who report they do not like or are not interested in books.

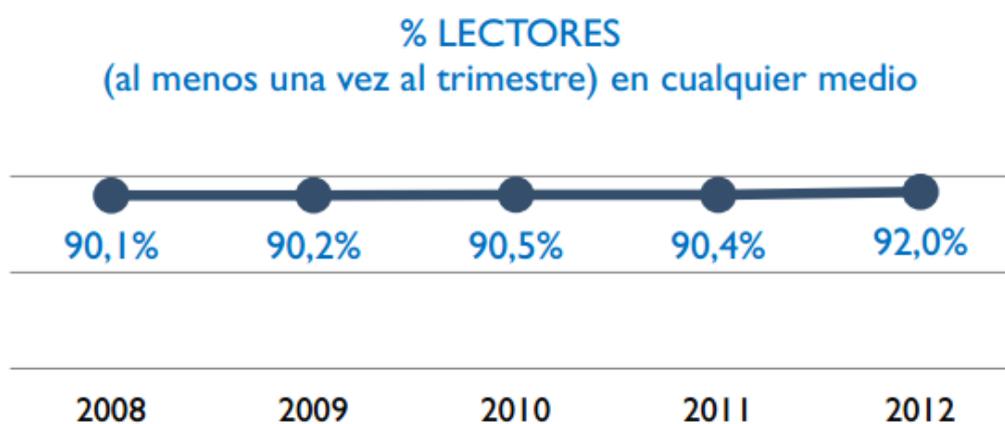


Figura 1: Porcentaje de lectores que afirman leer en cualquier tipo de material, formato y soporte (impreso o digital) con una frecuencia al menos trimestral.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013) *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2012* (p.18).

In regard to youngsters, 100% children from 10 to 13 years old in this survey have acknowledged to read any type of material, format and media (print or digital); but the 15.4% of these children only read because they have to, as a result of their studies, and 15.4% of children declare to never or hardly ever read books.

Reading is a skill we begin to learn way before we start school and even before we know how to read. As Cassany, Luna y Sanz (1994) assert, family and children's environment determine their relationship with reading. Children can either develop an eager curiosity for reading or a total indifference. Teachers and parents have, as Quintanal (2006; quoted by Molina, 2009) states, a co-responsibility in fostering reading.

In the *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros*, we can see that the 96.3% of children affirm that their teachers foster reading and 91.6% have taken part in activities that promote reading organized by their schools. Reading must be an important part of the curriculum, but it should not be only cornered to Lengua Castellana y Literatura curriculum (Cassany et al., 1994).

A remarkable fact that this *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros* shows is that 47.8% of the people older than 14 years old in this survey have claimed to read in a language different than Spanish, being these: languages equally recognized as official in their *Comunidades Autónomas*, like Basque or Catalanian, or foreign languages, like English or French. English is by far the most used second language for reading with 23.7% of people who read in a different language choosing it. Unfortunately, this study does not question youngsters about the languages they use for reading.

As we will see, many authors asseverate that reading is a remarkably important skill to learn a language. For example, Anderson (1999, p.1) states that "*with strengthened reading skills, ESL/EFL¹ readers will make greater progress and attain greater development in all academic areas*".

Therefore, it looks like reading is a skill we should include in second language curriculums. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL) refers to reading as an essential activity for interaction and culture acquisition and reading brings great benefits for second language learning. Reading is, according to Mendoza (2007), an ability that allows people to acquire a second language from

¹ English as a Second Language/English as a Foreign Language.

different perspectives: linguistic perspective, methodological perspective and motivational perspective.

Goodman, Goodman and Flores (1979) highlight the importance of a relevant and functional curriculum that goes beyond using reading as an ability to learn. These authors believe that reading can be used as a mean to foster a better learning, encouraging reading comprehension.

Our aim in this Master's Degree Research Project is to stress the importance of reading, especially extensive reading, as a mean to help to learn a second language. Based on this aim, our main objectives for this thesis are:

- ✚ To introduce and analyze the key aspects of reading in a second language.
- ✚ To describe the current situation of the second language reading field.
- ✚ To examine the advantages and disadvantages of reading in a second language.
- ✚ To reflect on the knowledge acquired about reading in a second language and develop a handbook on how to use and develop extensive reading in a second language learning class.

The aforementioned handbook is the outcome of this research. It is intended as a guide to help teachers introduce extensive reading in any second language learning class to both foster reading as an enjoyable and useful habit and learn the language at the same time.

2. La lectura

La lectura es una habilidad compleja y muy específica que, junto a la escritura, depende de un proceso de enseñanza artificial. Ambas habilidades no son funciones biológicas, es decir, el cerebro no se ha especializado en llevarlas a cabo, lo que las diferencia, por tanto, de las habilidades orales, hablar y escuchar (Montes, 2004).

La ventaja que presenta la lectura frente a las habilidades orales es la capacidad del lector de "*marcar el ritmo de la lectura, según su propia competencia lectora y la dificultad del texto*" (Montes, 2004, p.108); lo que la convierte en el campo preferente para el estudio de estructuras gramaticales y vocabulario.

Como señala Montes (2004, p.108), "*leer es un proceso complejo que nos obliga a organizar percepciones visuales y auditivas y a razonar sobre la relación entre los símbolos verbales de la lengua*".

Diego (2004, p.119) define el proceso lector como "*un proceso complejo que exige la coordinación de muchas habilidades distintas: el reconocimiento de signos, su valor significativo en la composición de palabras, en el orden de las frases...*". Sin embargo, como esta autora señala, este proceso no se limita al desciframiento de signos, sino que implica, como veremos más adelante, los conocimientos previos, experiencias personales y predicciones sobre el texto del lector. Esta autora señala la controversia existente en cuanto a las habilidades que integra el proceso lector. Algunos investigadores defienden que el proceso de lectura es "*una sola aptitud global e integrada*" (Diego, 2004, p.120); otros se preguntan si esas habilidades siguen un orden o si pueden operar aisladamente en el proceso lector y, por último, autores como la propia Diego apoyan la idea de que leer supone integrar todas esas habilidades de forma simultánea y variable.

Leer en una lengua nativa, o L1, es una habilidad que adquirimos normalmente durante los primeros cursos de la Educación Primaria. El problema que encontramos con la lectura en una segunda lengua es que el proceso, aunque parecido, no es idéntico (Barnett, 1989; Bernhardt, 2005; Luque, 2011).

Leer en una segunda lengua o lengua extranjera (L2) supone una dificultad añadida al proceso de comprensión lectora, incluso para un lector excelente en su primera lengua (Montes, 2004). La lectura es, como indica esta autora, "*un medio precioso de mejorar los conocimientos de una lengua extranjera*" (p.107) y, sin embargo, es una habilidad que tradicionalmente ha sido relegada a estadios donde el lector tiene un conocimiento medio o avanzado de la segunda lengua. Incluso aunque recientes investigaciones señalan que la introducción a la lectura en las primeras etapas del aprendizaje estimula la comprensión y el uso de la lengua extranjera (Dlugosz, 2000).

Respecto a la importancia de la lectura en una segunda lengua, autores como Mendoza (2007, p.88) destacan que "*la lectura no es un simple ejercicio complementario en el aprendizaje de una lengua: es un procedimiento básico para integrar el desarrollo de las habilidades de comprensión y de expresión y para gestionar el autoaprendizaje*".

El proceso lector, tanto en una L1 como una L2, depende del propósito de la lectura. El lector que abre un libro puede estar buscando información o entretenimiento (Cassany et al., 1994). Como indica Diego (2004), el objetivo que nos proponemos con la lectura adquiere especial relevancia cuando se desarrolla alguna actividad lectora con alumnos ya que, por su limitado conocimiento de la segunda lengua, es necesario establecer técnicas adecuadas para lograr la comprensión del texto.

Son precisamente éstos objetivos de lectura los que nos permiten diferenciar cuatro formas de leer según Grellet (1981, citado por Diego, 2004) o dos parejas de tipos de lectura según Cassany et al. (1998):

- ✚ *Lectura rápida, skimming o vistazo*: Es la que se lleva a cabo para encontrar la idea general de un texto y permite dirigir la atención hacia una u otra zona del texto

- ✚ *Lectura atenta o scanning*: Es que se utiliza para buscar información específica y detalles dentro del texto.

- ✚ *Lectura extensiva o por placer*: Es la que se lleva a cabo para disfrutar de la lectura y buscar el entretenimiento. Generalmente se desarrolla en textos más largos.

- ✚ *Lectura intensiva*: Es la lectura de textos relativamente cortos para extraer información.

Cassany et al. (1998, p.199) elaboran un cuadro, véase Figura 1, que resume las características de la primera pareja de tipos de lectura, *skimming* y *scanning*, en el que la flecha representa "el recorrido que sigue el ojo del lector".

<i>Estrategia skim</i> (vistazo)	<i>Estrategia scan</i> (lectura atenta)
<p>Vistazo a la página, al formato (márgenes, vacíos, etc.) y al diseño gráfico (tipografía, presentación, etc.).</p> <p>Vistazo a los caracteres importantes: títulos, subtítulos, apartados de capítulos.</p> <p>Vistazo a los caracteres destacados: negritas, mayúsculas (nombres propios, topónimos, siglas, etc.), cifras, etc.</p>	<p>Lectura atenta de aquella parte del texto donde se ha localizado la información-objetivo.</p>

- El objetivo de la lectura es obtener una idea global del texto.	- El objetivo es obtener una información específica.
- No es una lectura lineal: no se examina la sintaxis ni la puntuación. Énfasis en los nombres y en los verbos.	- Lectura lineal, sintáctica y con puntuación.
- No sigue ningún orden preestablecido. La vista salta continuamente de un punto a otro, hacia delante y hacia atrás.	- Se suele leer de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Solamente se altera este orden para releer o repasar.
- Lectura rápida.	- Lectura más lenta.

Figura 2: Características de la Lectura Rápida (Estrategia *skim*) y la Lectura Atenta (Estrategia *scan*).
Fuente: Cassany et al. (1994) Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Cassany et al. (1998) también destacan que la segunda pareja de tipos de lectura, lectura extensiva y lectura intensiva es la más usual en la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos autores indican que "*tiene una óptica didáctica muy clara y distingue entre dos actividades diferentes de aprendizaje, con objetivos, recursos y procedimientos diversos*" (p.201). Cassany et al. (1998, pp.199-200) establecen una relación de características de ambos tipos de lectura, como podemos ver en la Figura 3.

<i>Lectura intensiva</i>	<i>Lectura extensiva</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Con textos cortos. - Explotación didáctica en el aula. - Énfasis en el entrenamiento de microhabilidades. - Énfasis en diversos tipos de comprensión: idea central, detalles, reflexión gramatical, etc. - Incluida en los libros de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Con textos largos. - Lectura más "natural" fuera del aula. - Énfasis en el fomento de hábitos y placeres de lectura. - Comprensión global. - Relacionada con la biblioteca de clase, de centro, de barrio, etc.

Tabla 1: Características de la Lectura Intensiva y la Lectura Extensiva.
Fuente: Cassany et al. (1994) Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Existen otras clasificaciones de los tipos de lectura. Un ejemplo que podemos añadir es el de White (1983; citado por Cassany et al., 1998, p.198) en el que clasifica cuatro tipos de lectura atendiendo tanto a los objetivos de comprensión como a la velocidad lectora, véase Figura 4. Como señalan Cassany et al. (1998, p.198), un "*punto curioso a comentar es el título del esquema, lectura silenciosa, que se opone a la práctica tradicional de la oralización*".

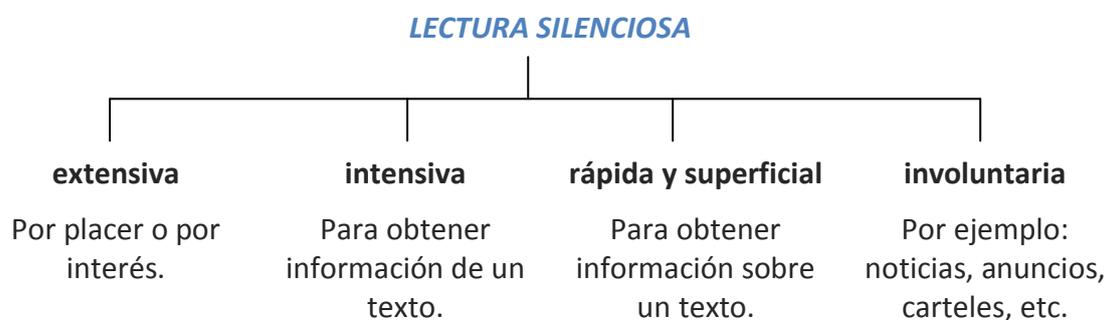


Figura 3: Diferenciación de tipos de lectura silenciosa según White (1993).
Fuente: Cassany et al. (1994) Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Otro ejemplo de clasificación de los distintos tipos de lectura, es el que hacen Halbach, García Gómez y Fernández Fernández (2009). Estos autores distinguen entre dos tipos de lectura: *effferent reading* (lectura eferente) y *aesthetic reading* (lectura estética). La lectura eferente sería aquella que llevamos a cabo cuando leemos para buscar información específica. En cambio, la lectura estética tiene que ver con "*the reactions of the reader towards art*" (p.38), es decir, el proceso de pensamiento que se realiza cuando una persona lee, por ejemplo, un poema.

Como indica Diego (2004) en relación a la clasificación de los diferentes tipos de lectura, es importante comprender que dichas categorías no son excluyentes; es decir, que un mismo texto puede leerse una primera vez de forma rápida, por ejemplo para que el lector averigüe si es un tema que le interesa, y después leerlo de forma atenta para localizar la información detallada que desea. Igualmente, Halbach et al. (2009) señalan que los distintos tipos de lectura no son puntos opuestos, sino partes de un continuo y que, cuando leemos, podemos cambiar de tipo de lectura en función del texto. El ejemplo que ponen estos autores es que podemos leer las instrucciones de

cómo montar un mueble de forma eferente (para buscar información específica) y, sin embargo, cambiar a lectura estética cuando nos damos cuenta de que éstas riman.

Diego (2004, p.124) señala que, como profesores, es importante "*entender el proceso de leer para acercarnos a una comprensión de la naturaleza del proceso en sí mismo*". La lectura es una habilidad muy compleja y, presumiblemente, cada lector no sigue un mismo proceso de comprensión lectora; lo que dificulta enormemente la tarea de establecer modelos teóricos que expliquen cómo leemos (Halbach et al., 2009).

Asimismo, como el proceso lector se desarrolla internamente, dentro de la mente de cada individuo, su estudio se hace aún más complicado. Algunos métodos de investigación del proceso de comprensión lectora se basan en factores externos e incluyen la lectura en voz alta, la fotografía del movimiento del ojo y el *miscue analysis* o método de análisis del error, que estudia los errores que comete el lector al leer en voz alta (Goodman, 1981; Barrera, 1981). Otros, se basan en la comprensión del texto e incluyen pruebas como entrevistas personales, preguntas de comprensión o elaboración de resúmenes (Diego, 2004). Como indica Huey (1908; citado por Moskal y Keneman, 2011, p.8), "*to completely analyze what we do when we read would almost be the acme of a psychologist's achievements, for it would be to describe some of the most intricate workings of the human mind*".

3. La lectura en una segunda lengua

Tradicionalmente, la lectura en una segunda lengua ha estado íntimamente ligada a la lectura en una primera lengua, siendo ambos tipos de lectura considerados, en numerosas ocasiones, como equivalentes.

Bernhardt (2005) destaca que Judd and Buswell (1922) concluyeron en sus estudios que una lengua extranjera puede ser leída de manera directamente comparable a la lectura de la vernácula y que la manera de leer es fundamentalmente la misma entre lectores nativos ingleses que se encontraban aprendiendo francés en escuelas públicas de Chicago. Asimismo, Bernhardt también cita a Goodman (1968) como continuador de esta tendencia a equiparar la lectura en una lengua nativa y una lengua extranjera. Goodman (1981; citado por Bernhardt, 2005) estipula que:

Our research over the past decade and a half with American children of various ages, reading proficiencies and linguistic backgrounds has convinced us that there is a single reading process. That process gets the reader from a printed text composed by a writer distant in time and space to a coherent message constructed by the reader (p.10).

La propia Bernhardt (2005) afirma:

Well, at some level, second-language reading is fundamentally the same and has to be fundamentally the same as first-language reading—second-language readers use text, they learn from it, they make decisions based on what they learn; further, since we know that second-language users don't grow new brains in order to function in second-languages, we know that the process has to be fundamentally the same—cognitive connections get made within the cognitive framework that already exists, and so forth (p.10).

Es decir, Bernhardt afirma que existen puntos en común entre la lectura en una lengua nativa y una lengua extranjera. También Barnett (1989, p. 26) destaca que "*Many of the major issues in reading addressed by first language reading models are equally central to the second language reading process*". Al fin y al cabo, si tomamos la definición de Cassany, Luna y Sanz (1994), "*leer es comprender un texto*", podemos afirmar que el idioma que se utilice en el texto no debería afectar al proceso lector. Sin embargo, la propia Bernhardt (2005) indica:

But anyone who has ever used a second-language, tried to use a second-language, tried to teach someone a second-language, or tried to teach someone whose first language is different from the text they're learning to read, knows that there are clearly shared properties, but very visible differences that have an impact on understanding, on perception, on social and psychological access, on processing speed, and on success (p.11).

Por lo que Bernhardt manifiesta que tanto la lectura en una segunda lengua como la lectura en la lengua nativa tienen propiedades en común, pero que sin embargo existen diferencias notables que afectan de manera diferente al proceso lector en una segunda lengua.

Luque (2011) también indica que se presentan ciertas características en común entre el aprendizaje de la lectura en la lengua materna y la segunda lengua; pero que, llegando a la misma conclusión que Bernhardt, concluye que la lectura en una segunda lengua no sigue el mismo patrón que la lectura en una primera lengua.

Barnett (1989) también hace referencia a la relación entre ambos campos de investigación, pero aduce que el campo de la lectura en una primera lengua y sus modelos y teorías no son capaces de explicar completamente la lectura en una segunda lengua por sus diferentes propósitos, situaciones y motivaciones. Por ejemplo, destaca que los lectores en una segunda lengua no siempre tienen completamente desarrollado el sistema fonológico de la L2 y que, debido a esto, los modelos bottom-up que se basan en el desarrollo de la lectura como una descodificación en símbolos fonológicos no serían aplicables. Asimismo, esta autora destaca: "*Moreover, most first language reading models analyze the processes of proficient readers (Samuels & Kamil, 1984). The issue of reading in a second language arises most frequently, of course, with beginning or with non proficient readers*" (p.27).

El principal problema al que nos enfrentamos hoy en día es que aún no se ha desarrollado un modelo teórico que explique de manera precisa cómo se lee en una segunda lengua. La capacidad lectora en otra lengua se ve afectada por una gran número de variables que los modelos teóricos de comprensión lectora en una primera lengua no tienen presentes.

Eskey (1976) destaca la pobreza del campo de la lectura en una segunda lengua e indica que el camino debe iniciarse con un cambio de perspectiva hacia "*una aproximación funcional en el estudio de la lengua*". Este autor destaca:

Certainly no current theory of reading encompasses anything like this range of problems for the obvious reason that reading is a broadly comprehensive language act and current theories of language are simply not equal to describing, let alone explaining, such acts. (p.15)

Barnett (1989) también afirma que los modelos teóricos sobre la lectura en una primera lengua no pueden siempre ser aplicados directamente al aprendizaje de una segunda lengua. La autora destaca dos temas que han sido objeto de poca investigación y que estima importantes para el desarrollo del campo de la lectura en una segunda lengua: el lector y sus variables, y el rol de la inferencia. Según Barnett, el lector de un texto no es siempre el mismo, sino que posee una serie de características que se han de tener en cuenta y que, como veremos más adelante, autoras como Bernhardt han desarrollado. Asimismo, para esta autora, la inferencia ha sido objeto de pocas investigaciones en el campo de la lectura en una segunda lengua. Como se pregunta Barnett (1989):

[Inference] is another potentially intriguing aspect of the reading process; second and foreign language readers who are low in language proficiency may use inference more than first language learners do. If so, which schemata do they activate for their inferences? How much confidence do they have in the facts they infer? (p.49)

Asimismo, Bernhardt (2005) acusa al campo de la lectura en una segunda lengua de "*generalizar en exceso*" sobre que la lectura en L1 y L2 son simplemente "*lo mismo*" y que existe una falta de investigación teórica seria. Sin embargo, Barnett (1989) propone que la causa de esto es la falta de un modelo consensuado:

Perhaps because there is no single generally accepted theory, research on second and foreign language reading follows several different directions, selectively borrowing aspects of first language reading theories. (p.52)

Barnett (1989) destaca la gran variedad de técnicas de investigación desarrolladas en el campo de la lectura en una segunda lengua pero que, sin embargo, hacen que los resultados de dichas investigaciones sean, en demasiadas ocasiones, imposibles de comparar entre sí. Lee (1988; citado por Barnett, 1989, p.53), hace

referencia a que dicha cantidad de técnicas de investigación causan que "*some aspects of second and foreign language reading research may seem to lack directional coherence*". Como la propia Barnett (1989) enuncia:

Is the relative youth of the field and general lack of support for research programs leading to a divergent collection of reading research data - to a scholarly tower of Babel? (p.53)

Sin embargo, Barnett (1989) cree que la diversidad de técnicas de investigación y resultados es, hasta cierto punto, sana y que contribuye a la riqueza de este campo. En cambio, la crítica que hace a la investigación es la falta de estudios a largo plazo y la falta de estudios colectivos, así como la necesidad de una investigación congruente, por ejemplo, en el campo de la teoría de los esquemas. Asimismo, destaca que la finalidad de todas las investigaciones debería llevarnos a elaborar "*reading models that propose verifiable hypotheses, and test those few models that now exist*" (p.53).

Como hemos visto, son gran cantidad de autores los que se quejan de la falta de investigación en el campo de la lectura en una segunda lengua, pero no son los únicos. Otros como Urquhart y Weir (1998) destacan, por ejemplo, que existe una falta de investigaciones en el rol que tiene el procesamiento de la gramática para los lectores en una segunda lengua.

3.1. El proceso de comprensión lectora en una segunda lengua

Existen diversos modelos teóricos que buscan explicar el proceso de comprensión lectora tanto en una primera lengua como en una lengua extranjera. Los modelos más citados en relación a la lectura en una lengua extranjera, de acuerdo a Barnett (1989), se pueden dividir en tres categorías: los modelos ascendentes o bottom-up, los modelos descendentes o top-down y los modelos interactivos.

3.1.1. Los modelos bottom-up

El procesamiento bottom-up o mecánico comienza reconociendo las unidades lingüísticas de bajo nivel (grafemas, sílabas, palabras) para construir el significado del texto. La lectura se hace de forma lineal, desde las unidades más pequeñas, como

letras y sonidos, pasando por el significado de las palabras, hasta llegar al significado global (Cassany et al., 1994).

Según estos modelos ascendentes, la comprensión se consigue gracias al texto (*text-based models*), en el que el lector va desgranando pequeñas piezas, o *chunks*, y uniéndolas unas a otras para crear el significado (Barnett, 1989).

Bernhardt (1986; citada por Barnett, 1989) destaca que el procesamiento bottom-up no ha sido el preferido para explicar la lectura en una segunda lengua, pero que, sin embargo, puede ser de utilidad para explicar la aproximación a la lectura de aquellos lectores con menos experiencia (Eskey, 1976). La propia Barnett (1989) indica:

Readers who do not expect target language texts to make sense, who read words individually, and who do not think about what words mean together may well be using a bottom-up approach to reading. (p.34)

Por ejemplo, el controvertido modelo ascendente de Carver (Barnett, 1989) en el que introdujo un tipo de lectura llamado "*rauding*", que proviene de la unión de los términos "*reading*" y "*auding*", estipula que el proceso de comprensión lectora y comprensión auditiva es el mismo y es visto como un modelo que puede ser de utilidad a la hora de explicar ciertas diferencias entre la lectura en la lengua nativa y la lectura en una segunda lengua.

En la actualidad, según Barnett (1989), los modelos ascendentes han ganado el favor de los investigadores en el campo de la lectura en una segunda lengua como parte del modelo interactivo.

3.1.2. Los modelos top-down

El procesamiento top-down, al contrario que el anterior, utiliza las unidades de alto nivel (conceptos, ideas, conocimientos previos, experiencias propias) para construir hipótesis sobre el significado del texto. Es, también, un procesamiento lineal, pero, a diferencia de los procesamientos bottom-up, donde el lector va desde las unidades más pequeñas a la comprensión del texto; los procesamientos top-down se mueven desde la parte más alta (*top*), que se correspondería con las etapas mentales de alto nivel, hasta el propio texto (Cassany et al., 1994; Luque, 2011).

Como indica Barnett (1989), en los modelos descendentes, la lectura está guiada por la mente del lector trabajando sobre el texto, lo que se denomina *reader-driven models*, en los que:

The reader uses general knowledge of the world or of particular text components to make intelligent guesses about what might come next in the text; the reader samples only enough of the text to confirm or reject these guesses. (p.13)

El campo de la lectura en una segunda lengua se ha beneficiado mucho de este tipo de modelos descendentes, como los desarrollados por Kenneth Goodman y Frank Smith. Autoras como Barnett (1989) o Bernhardt (1986; citada por Barnett, 1989) consideran que dichas teorías llevaron a una nueva era al campo de la lectura en una segunda lengua. De acuerdo a Barnett (1989):

Second language reading theory has gleaned much from top-down views of reading, particularly from the psycholinguistic perspective. When many adult second and foreign language learners are already more or less proficient readers in their native language, their ability to make predictions about a text and their relatively wide-ranging general knowledge have been assumed to play a large role in their reading comprehension. Goodman's predicting reader and Smith's anticipating reader seem a fitting mold into which to place the intelligent and cognitively skilled adult second or foreign language reader. From a different point of view, that of the second language learner not literate in a first language, these models based on work with children learning to read also present a certain logic. (p.37)

Sin embargo, como indica más adelante Barnett (1989):

Recently, however, second language theorists have seen that a purely top-down concept of the reading process makes little sense for a reader who can be stymied by a text containing a large amount of unfamiliar vocabulary. (p.37)

Por tanto, podemos decir que los modelos descendentes han sido de gran ayuda para el desarrollo del campo de la lectura en una segunda lengua, especialmente en el campo psicolingüístico; pero que, sin embargo, las teorías que defienden únicamente los modelos top-down no pueden ser utilizados para explicar los procesos llevado a cabo en la lectura en L2 en su totalidad (Barnett, 1989).

3.1.3. El modelo interactivo

En la actualidad, el modelo interactivo es el que se considera más completo a la hora de describir el proceso de lectura (Anderson, 1999).

El modelo interactivo implica varios tipos de procesamiento que combinan los modelos bottom-up y top-down en el proceso de lectura. Este modelo defiende que "la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema" (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p.204), es decir, que, como también indica Anderson (1999) o señala Diego (2004), según el modelo interactivo, el significado de un texto no se encuentra implícito en el propio texto ni tampoco en la mente del lector, sino que éste se sirve tanto del texto como de su propio conocimiento previo y experiencia para formar un significado.

Barnett (1989, p.38) destaca que "*the interactive models of reading respond to the question of how vocabulary skill relates to comprehension*" ya que, según este modelo, la comprensión depende también del propio texto y no sólo del uso de las unidades de alto nivel.

Cassany et al. (1994) destacan que, según el modelo interactivo, el proceso de lectura se inicia antes de empezar propiamente a leer, con la formulación de hipótesis sobre lo que se va a leer en base a nuestra propia experiencia (ideas, conocimientos, expectativas), como en los modelos descendentes. De acuerdo a la teoría de los esquemas, o *schema theory*, la totalidad de la experiencia lectora acumulada a lo largo de nuestra vida está almacenada en unos esquemas de conocimiento organizados de forma estructurada. Gracias a dichos esquemas, el lector es capaz de prever el tipo de texto que va a leer, posibles estructuras gramaticales que se va a encontrar, lenguaje que se va a utilizar, etc. Asimismo, previamente a iniciar el proceso de lectura, el lector establece mentalmente una serie de objetivos de lectura en función del uso que quiere hacer del texto y que determinarán el tipo de lectura que se llevará a cabo, así como las posibles estrategias lectoras a utilizar.

Una vez comenzado el proceso de lectura, el lector comienza a verificar las hipótesis sobre el texto planteadas en la primera fase de pre-lectura. Dichas hipótesis pueden ser verificadas o rectificadas en función de la información que el lector va

recogiendo. Cassany et al. (1994, p.205) destacan que "*el proceso de formular y verificar hipótesis es la esencia de la comprensión, es la interacción entre lo que ya sabemos y lo nuevo que nos dice el texto*". El proceso de verificación o rectificación de hipótesis es inmediato y se utiliza durante todo el proceso lector.

Asimismo, el lector, durante la lectura realiza fijaciones, es decir, va percibiendo, en el texto, lo que Cassany et al. (1994, p. 204) llaman "*unidades superiores*" que constituyen los elementos del texto con mayor información. Es decir, el lector no se fija en el texto letra a letra o sílaba a sílaba, sino que utiliza habilidades de lectura rápida y atenta (*skimming* y *scanning*) para conseguir la información que necesita del texto.

El modelo interactivo, a diferencia de los modelos bottom-up y top-down, no es lineal, sino cíclico, donde tanto la información del texto como la habilidades del lector se utilizan de manera simultánea y tienen un efecto igualmente importante en la comprensión del texto. Al igual que los modelos descendentes, el modelo interactivo también es *reader-driven*, es decir, el lector es un participante activo en el proceso lector y tanto él, como su experiencia previa y conocimientos, poseen un papel muy importante en la comprensión del texto (Barnett, 1989).

Los modelos interactivos han sido tratados en profundidad en el campo de la lectura en una segunda lengua, especialmente aquellos relacionados con la teoría de los esquemas (Barnett, 1989). Bernhardt (1986) sugiere que, gracias al desarrollo del modelo interactivo, el campo de la lectura en una segunda lengua ha cambiado de una perspectiva psicolingüística a una perspectiva basada en los conceptos.

Los modelos interactivos como el formulado por Pearson y Tierney son de especial importancia para la lectura en una segunda lengua, pues formulan hipótesis sobre como el lector puede deducir o averiguar conceptos desconocidos para el lector (Barnett, 1989).

3.2. El modelo interactivo en la lectura en una segunda lengua

El modelo generalmente aceptado para la explicación de cómo se lee en una lengua extranjera es el modelo interactivo. Autores como Goodman (1981) o Barrera (1981) han demostrado, gracias a la aplicación del análisis de fallos o *miscue analysis*, que los lectores en una segunda lengua no leen letra por letra, ni palabra por palabra; sino que la lectura supone el uso de su experiencia previa y el conocimiento del tema al que se refiere el texto. Como indica Barrera (1981), la investigación en el campo de la lectura en una segunda lengua usando el *miscue analysis* nos ha enseñado dos cosas:

- ✚ Primero, que los lectores en una segunda lengua no hacen uso únicamente de la palabra escrita o *visual cues*, como las llama la autora, sino que utilizan sus conocimientos sintácticos y semánticos para comprender el texto.
- ✚ Segundo, que, durante la lectura, los lectores formulan hipótesis, anticipan y predicen la continuación del texto a través de pistas (*cues*).

Aunque no existe un modelo consensuado sobre la lectura en una lengua extranjera, sí que podemos apreciar que existe un cierto consenso en relación a las características que debería poseer dicho modelo. El proceso de lectura en una lengua extranjera se considera análogo al proceso en la L1 con respecto a su carácter interactivo (Barnett, 1989; Mendoza, 2007; Luque, 2011), donde el lector y el texto son partes importantes e indispensables del proceso. Sin embargo, autores como Anderson (1999) o Mendoza (2007) también destacan que el carácter interactivo del proceso no cambia el que los estudiantes también hagan uso de habilidades bottom-up cuando intentan descifrar una palabra que les es desconocida y habilidades top-down cuando anticipan, en base a su propia experiencia, la continuación del texto.

Lo que parece un punto en común en la teorización sobre la lectura en una segunda lengua es la ***influencia del conocimiento previo*** (*prior knowledge*) y la ***familiaridad del tema*** sobre el que trata el texto a leer. Barnitz (1985) apunta a la experiencia previa o *schemata*, según la teoría de los esquemas, como un factor decisivo en la lectura en una segunda lengua. Según este autor, la experiencia previa "*can influence an interpretation of a text by providing an overall context for the*

information being encoded, comprehended, and recalled" (p.21). Este autor destaca que cuanto menos familiar sea el contenido de un texto para el lector, más problemas tendrá éste para comprenderlo.

Lahuerta (2014, p.82), haciendo también referencia a la teoría de los esquemas, expone que *"the knowledge of text content can facilitate reading comprehension during the encoding/decoding process by providing a knowledge structure to which readers can compare and fit pieces of incoming information"*.

Mendoza (2007, p.38) también destaca la importancia de la experiencia previa para la comprensión lectora diciendo *"la comprensión de un texto por el lector está condicionada por lo que previamente conoce y por lo actualizado de ese conocimiento durante el proceso de lectura"*.

Koda (2005) indica que las investigaciones llevadas a cabo en el campo de la lectura en una segunda lengua demuestran claramente que la experiencia previa tiene un efecto en la comprensión tanto en la lectura en la lengua nativa como en la lengua extranjera. Investigaciones como las de Al-Shumaimeri (2005, 2006; citado por Lahuerta, 2014) demuestran que la familiaridad con el contenido a tratar en el texto tiene un efecto positivo en la comprensión de un texto. También Lahuerta (2014) llega a la misma deducción y concluye su estudio diciendo:

Content familiarity significantly affected students' overall comprehension performance: the more familiar the text the better the reading comprehension performance. [...] Both the elementary level and intermediate level readers of our study could read with better understanding when the text was familiar, irrespective of their language knowledge. (p.82)

Sin embargo, otras investigaciones, como las de Brantmeier (2006, citada por Lahuerta, 2014), parecen demostrar que la experiencia previa y la familiaridad del contenido suponen únicamente factores reguladores en la comprensión del texto hasta que el lector adquiere un nivel de habilidad alto en la lengua extranjera.

Como indica Barnitz (1985), de acuerdo con Brantmeier, la experiencia previa o la familiaridad con el contenido pueden presentarse como elementos "compensadores" de la falta de conocimiento de la segunda lengua. Barnitz (1985, p.19) dice "*It is important to realize that many language levels (phonological, syntactic, semantic, etc.) operate simultaneously in comprehension; thus, if one area is weak in the second language reader's system, other areas may compensate*".

Luque (2011) denomina este proceso como *compensación*, que constituye una de las hipótesis formuladas en la literatura del campo de la lectura en una segunda lengua. Según dicha hipótesis, como indican Luque (2011), Brantmeier (2006) o Barnitz (1985), el lector sería capaz de compensar las áreas en las que falla o es menos competente con otras habilidades o conocimientos en los que es más competente. Como indica Luque (2011), si existen problemas de comprensión, éstos se compensan con más atención a procesos globales y conceptuales.

Otro de los aspectos que se destaca como importante en el campo de la lectura en una segunda lengua es el *nivel de conocimiento de la L2 (proficiency in L2)*, pero sin embargo el papel que juega éste en la comprensión lectora es aún controvertido.

Wallace (2001) indica que la habilidad lectora en una segunda lengua depende mucho del conocimiento de ésta. Los lectores necesitan un mínimo conocimiento de la L2 para generalizar sus estrategias lectoras en la L1 a la L2. Wallace, asimismo, señala que las habilidades lectoras pueden ser transferidas de una lengua a otra incluso cuando la lengua materna tiene un alfabeto diferente al de la segunda lengua. De acuerdo con Wallace, Luque (2011) también señala que, a mayor conocimiento de la L2, más facilidad para transferir las estrategias lectoras de la L1.

Bernhardt (2003) también da importancia al conocimiento de la segunda lengua e indica que dicho conocimiento puede implicar hasta un 30% de la varianza. En el modelo propuesto y desarrollado por esta autora sobre la lectura en una segunda lengua (2005), el conocimiento de la segunda lengua es uno de los tres factores más importantes, junto al conocimiento de la lengua nativa o primera lengua y la varianza desconocida (*unexplained variance*).

Lahuerta (2014, p.71) también indica la importancia que tiene el conocimiento de la segunda lengua como influencia en la comprensión lectora y enuncia "*some researchers show indications that a threshold in L2 knowledge must be reached before transfer of general abilities such as the use of prior knowledge can operate, this is the so-called linguistic threshold hypothesis*" o teoría del nivel de umbral mínimo (Luque, 2011). Una de las conclusiones del estudio de esta autora sostiene que la competencia en la segunda lengua parece afectar significativamente a la comprensión de los lectores.

También Al-Shumaimeri (2006, citado por Lahuerta, 2014) demostró en su estudio que los estudiantes con mayor conocimiento de la L2 llevaban a cabo mejor la tarea que sus homólogos con menor conocimiento, tanto en textos donde el contenido era familiar como en textos donde el contenido era desconocido y que no se demostraba una diferencia significativa en la puntuación obtenida sobre los dos textos.

Existen, sin embargo, autores como Anderson (1991) que indican que es posible que los lectores sin apenas conocimientos de la segunda lengua sean capaces de comprender un texto si se concentran en el significado. Asimismo, Goodman, Goodman y Flores (1979, p.24) también indican que "*learners need not be totally proficient in both productive and receptive English to learn to read English and to get considerable meaning from their reading*".

Otro de los factores en los que sí parece que los investigadores en el campo de la lectura en una segunda lengua están de acuerdo es en que el **nivel de competencia lectora en la primera lengua** (*L1 proficiency*) influye en la competencia lectora en la segunda lengua (Krashen y Terrel, 1983; Luque, 2011). Luque (2011) indica que se presenta una "*correlación moderada-alta*" entre las habilidades en la lengua nativa y la segunda lengua; especialmente en relación a la transferencia de estrategias lectoras entre ambas lenguas. Otros autores, como Nuttall (citado por Montes, 2004), indican que no sólo se transfieren las estrategias lectoras, sino que la lectura en una segunda lengua también se ve afectada por las deficiencias que presenta el lector en su primera lengua, lo que es motivo de interferencias en diferentes grados y formas.

Por último, otro factor controvertido que se considera que afecta a la comprensión en una segunda lengua es el *género del lector*. La literatura es, respecto a este factor, mayoritariamente contradictoria. Como indican Sumerland (2000; citado por Lahuerta, 2014) o Moskal y Keneman (2011), la tendencia general considera que las mujeres son mejores o más exitosas en el proceso lector y el aprendizaje de idiomas en general. Estudios como los realizados por Al-Shumaimeri (2005; citado por Lahuerta, 2014), basados en la teoría del nivel umbral mínimo o *threshold theory*, mostraron que los alumnos masculinos demostraban mayor comprensión de un texto que sus compañeras femeninas. En la propia investigación de Lahuerta (2014) también los estudiantes varones obtuvieron mayores puntuaciones tanto en textos con contenido familiar como contenido desconocido. Por el contrario, en los estudios de Brantmeier (2006; citada por Lahuerta, 2014), las féminas obtuvieron mejores resultados que sus compañeros varones en la prueba de memoria (*recall*) sobre un mismo texto de nivel intermedio, así como en el estudio de Yazdanpanah (2007; citado por Lahuerta, 2014) donde también las estudiantes femeninas obtuvieron mejores resultados generales que sus compañeros varones. Otros estudios, sin embargo, muestran que no existen diferencias significativas relacionadas con el género de los lectores, como el de Shokouhi y Parvareh (2010; citados por Lahuerta, 2014).

Autoras como Barnett (1989) y Lahuerta (2014) atribuyen a la diversidad de métodos de investigación las conclusiones contradictorias de estos estudios. Estas autoras apuntan a la diferencia entre los textos usados, su origen, la diferencia entre los participantes o los diferentes métodos de evaluación de los resultados así como a la poca relevancia del muestreo o la corta duración de la investigación en el tiempo como los principales causantes de la disparidad de resultados. Asimismo, Lahuerta (2014) indica que los resultados también pueden verse afectados por el interés de los lectores que, sin embargo, es un tema que necesita más investigaciones con respecto a su relación con la lectura en una segunda lengua.

Otro punto de discusión es el que proponen autores como Barnitz (1985), Cassany et al. (1994) o Diego (2004), que coinciden en señalar que la lectura requiere una *instrucción previa* a su uso en el aula.

Barnitz (1985) indica la importancia de no relegar la lectura a las aulas con alumnos más avanzados, sino que es necesaria una instrucción específica para ayudar al estudiante-lector a superar las dificultades del proceso lector e indica que la investigación demuestra que la enseñanza de la lectura debe proporcionar oportunidades para descubrir el propio proceso lector del alumno, no sólo centrándose en el significado del texto, sino también en las estrategias que necesita el lector para conseguirlo. Barnitz (1985) indica:

Students need to become less text-driven and more strategy-oriented as they learn to sample, predict, confirm, and reject hypotheses they make while reading. [...] Therefore, ESL reading teachers need to facilitate students' acquisition of all the language clues related to reading a second language" (pp.13-14).

Cassany et al. (1994, p.206), en relación a la lectura en una primera lengua, también dan importancia a la instrucción de los lectores en el uso de microhabilidades lectoras. Estas microhabilidades van desde "*reconocer y distinguir letras del alfabeto*" a "*saber leer entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente en el texto*". Grellet (1981) también destaca la importancia del desarrollo de las microhabilidades y recoge las más importantes a partir de la lista elaborada por John Mumby en 1978 [Véase Anexo I].

Diego (2004) coincide en señalar que es necesario establecer una serie de objetivos e instruir a los alumnos en una serie de estrategias lectoras para contrarrestar la barrera lingüística, el nivel de umbral mínimo (Luque, 2011), o el *threshold* del que hablaba Lahuerta (2014), a la que los alumnos tienen que enfrentarse por sus limitados conocimientos de la lengua extranjera.

Si tomamos la hipótesis de que las estrategias lectoras son transmisibles a una segunda lengua, como la hipótesis de *Interdependencia Lingüística* formulada por Goodman et al. en 1979, podemos ver la importancia que tiene esta instrucción en las microhabilidades necesarias para la lectura tanto en el campo de la lectura en una primera lengua como en el campo de la lectura en una segunda lengua.

Autores como Anderson (1999), Mendoza (2007), Urquhart y Weiss (1998) o Luque (2011) también señalan que, como veíamos al principio de esta sección, a pesar de reconocer que el proceso de lectura en una segunda lengua sigue un modelo

interactivo, la enseñanza y fomento del uso de habilidades *bottom-up* y *top-down* son de gran importancia, así como la enseñanza de las microhabilidades relacionadas con éstas, para organizar y maximizar la comprensión de los lectores, especialmente en etapas principiantes (Luque, 2011).

Mendoza (2007) indica que el uso de habilidades *bottom-up* y *top-down* intervienen entrelazándose con los propios conocimientos del lector.

En unos casos, el aprendiz subordina los concretos conocimientos de los niveles primarios (inferiores) de la descodificación (reconocimiento de unidades, de normas y reglas de relación gramatical...) a los indicadores de los valores semánticos y/o semióticos. Estos indicadores hacen posible que el lector formule anticipaciones sobre la significación del texto. En otros casos, sucederá a la inversa: el aprendiz se apoyará en los conocimientos concretos de los niveles inferiores que le permiten identificar matices específicos a través de la descodificación para determinar un primer grado de comprensión y para concretar algún indicio del significado textual. (p.89)

Murtagh (1989, citado por Anderson, 1999) indica que los mejores lectores en una segunda lengua son aquellos capaces de "*integrar eficientemente*" los modelos *bottom-up* y *top-down* dentro del proceso interactivo que se considera la lectura.

Asimismo, Wallace (2001) también indica que la lectura, tanto en la lengua nativa como en la segunda lengua, necesita no sólo de la instrucción en los aspectos mecánicos de la lectura, sino también ayuda específica para un *procesamiento efectivo* del texto. Esto se adquiere, según la autora, "*by an understanding of the sociocultural origins of texts and literacy practices*" (p.27).

De igual manera, Luque (2011) también destaca la importancia de **establecer unas pautas o recomendaciones para la lectura en el aula**. La autora indica además que, junto a la instrucción y las pautas de uso, es necesario impulsar *la consciencia metalingüística* comparando las dos lenguas de estudio y, como indicaba Wallace, promover el acceso al conocimiento cultural de la segunda lengua.

En conclusión, parece que existen una serie de factores, como la experiencia previa, la familiaridad con el tema del texto, el nivel de competencia en la segunda lengua y el nivel de comprensión lectora en la primera lengua, que afectan de manera aún no determinada a la lectura en una lengua extranjera y, para establecer el alcance

de estos factores, es necesario llevar a cabo más investigaciones a larga escala con instrumentos, técnicas y resultados que se puedan comparar entre sí, como apuntan autores como Eskey (1976), Barnett (1989) o Bernhardt (2005).

3.3. El lector en una lengua extranjera

El lector en una segunda lengua es diferente del lector nativo de dicha lengua, asimismo los aprendices de una segunda lengua presentan variadas diferencias con respecto a los aprendices de una primera lengua (Barnett, 1989).

3.3.1. Diferencias entre el lector en una lengua extranjera y el lector nativo.

Neuner-Afindsen (2005; citada por Oster, 2009) establece tres diferencias básicas entre aprendices de una primera lengua y aprendices de una segunda lengua en relación al proceso de adquisición del léxico.

- ✚ El aprendiz de una segunda lengua se encuentra en una fase de evolución fisiológica y cognitiva más avanzada.
- ✚ El input que recibe un aprendiz de una segunda lengua es muy distinto al que recibe un niño que aprende su lengua materna.
- ✚ El aprendiz de una segunda lengua ya ha pasado por el aprendizaje de una lengua, por lo que ya ha superado las primeras fases de la evolución léxica (p.37).

Barnett (1989) también hace referencia a las diferencias entre los lectores que leen en su lengua nativa y aquellos que lo hacen en una segunda lengua diciendo:

Whereas first language readers normally speak the language with some facility before they learn to read it, foreign language learners may advance more quickly in reading than in speaking, they may, in fact, visualize spoken words in written form (Brooks, 1984). On the other hand, learners of English as a second language may acquire facility with spoken English but be unable to read either in their first language or in English. (p.27).

3.3.2. Diferencias entre los lectores en una segunda lengua.

Tampoco se puede decir que los lectores en una segunda lengua son todos iguales. Autoras como Wallace (2001, p.21), hacen hincapié en destacar que el principal problema al que se enfrentan los profesores que introducen la lectura en el aula es a la diversa experiencia en "*literacy*" que tienen los alumnos, tanto en su

lengua nativa como en la L2; como ella misma indica "*Some will be highly literate in a first literacy; other may be acquiring literacy through the medium of English*". De la misma manera, Eskey (1976) expone que la habilidad lectora de los aprendices de una segunda lengua puede variar desde aquellos que son incapaces de leer una etiqueta hasta aprendices que son capaces de leer textos especializados en la segunda lengua.

Bernhardt (1991, citada por Urquhart y Weir, 1998), observa que, generalmente, asumimos que el lector en una segunda lengua es un lector instruido en su lengua materna y que, como la lectura en L2 es igual a la lectura en L1, no necesita instrucción en el proceso lector. Sin embargo, la propia Bernhardt expone que, pese a dicha asunción, los lectores en una lengua extranjera o segunda lengua no son un grupo homogéneo y las variables que los diferencian son muy distintas. Esta autora propone tener en cuenta:

- ✚ **Los conocimientos de la L1:** Los aprendices de la segunda lengua pueden tener un desarrollo lingüístico mayor o menor en su lengua materna.
- ✚ **La experiencia previa en el aprendizaje de segundas lenguas:** Los aprendices de una segunda lengua pueden estar aprendiendo una lengua diferente de la materna por primera vez o pueden conocer y utilizar más de una lengua.

Barnett (1989) también indica que existen variadas diferencias entre los lectores en una segunda lengua, así como las estrategias que usan cada uno de ellos.

First, in first or second language reading, individuals vary in their reading styles, in the strategies they use to comprehend, and in their level of awareness of their own reading processes. Some predict text content from the title or illustrations or from what they already know about the topic or the author. Others plunge immediately into the text with little conscious thought about what they might find there. Some readers (usually considered less efficient) concentrate on most of the words in the text, whereas other look for the main idea, central facts, or general tone. Some visualize scenes described or actions taking place (p. 24-25).

Además, la **relación lingüística** entre la lengua nativa y la segunda lengua también es de interés para Nutall (1996, citado por Wallace, 2001) y Bernhardt (1991, citada por Urquhart y Weir, 1998). Nuttall destaca que los aprendices de la L2 que tienen como lengua nativa una lengua cuya regularidad fonética es alta, como por ejemplo, el español; pueden encontrar dificultades con las lenguas cuya regularidad

fonética es muy baja, como el inglés. Bernhardt, asimismo, indica que han de tenerse en cuenta las similitudes y diferencias entre la lengua de estudio y la lengua materna del aprendiz.

Bernhardt (1991, citada por Urquhart y Weir, 1998) también hace referencia a la **relación cultural** entre la L1 y la L2, por la importancia que tiene la cultura en la adquisición de una segunda lengua. Por ello propone considerar si la lengua nativa del aprendiz y la segunda lengua objeto de estudio tienen nexos en común. Igualmente, Bernhardt hace referencia a la **escritura o alfabeto de la L2** y su relación con la escritura o alfabeto de la lengua materna.

Montes (2004) elabora una escala para medir la competencia lectora del lector en una segunda lengua. Según esta autora, en el aprendizaje de la lectura en una segunda lengua se dan las mismas etapas que en el aprendizaje de la lectura en una lengua nativa. Los lectores pasan por tres etapas: principiante, intermedio o avanzado.

- ✚ El **lector principiante** presenta problemas con el reconocimiento de palabras y generalmente no hay comprensión de lo leído. Depende de la ayuda de una segunda persona (profesor).
- ✚ El **lector intermedio** reconoce las palabras con facilidad y empieza a comprender lo que lee. Cada vez es más independiente y progresa con más rapidez.
- ✚ El **lector avanzado** lee sin esfuerzo aparente y la comprensión es más rápida, mejor y más fluida. Es totalmente independiente y, como indica Montes, deja de traducir la lectura a su propia lengua.

Moskal y Keneman (2011), al igual que Murtagh (1989, citado por Anderson, 1999), indican que, para ser un buen lector, se necesita integrar eficazmente las diferentes microhabilidades del proceso lector. Como estas autoras declaran, "*effective readers can access various strategies to assist in a fixup, and if any one strategy doesn't work for them, they immediately put others into action*" (p.7). Sin embargo, Moskal y Keneman (2011) aseguran que son muchos los lectores que se encuentran con problemas a la hora de leer. Estos problemas deben ser, de acuerdo a estas autoras, tratados individualmente, pues corresponden al único y exclusivo

proceso lector de cada individuo. Estas autoras proponen un cuadro con las áreas que causan la mayoría de problemas lectores [Véase Anexo II].

3.4. La lectura extensiva en una segunda lengua

Como hemos visto anteriormente, la lectura extensiva es un tipo de lectura que busca el disfrute y el entretenimiento, lo que algunos autores denominan "*lectura por placer*" (Cassany et al., 1994).

Como dice Jiménez Jiménez (2009), definir la lectura extensiva no es fácil, pues diferentes autores se apoyan en diferentes aspectos para su definición. Como ejemplo, Jiménez Jiménez (2009) cita a Bright y McGregor (1997) que se apoyan en el número de ejemplares leídos (cincuenta al año) y Krashen (1982) que se apoya en el tiempo dedicado a la lectura (una hora diaria). La propia Jiménez Jiménez (2009) da más importancia a las cualidades de la lectura, silenciosa e individual, que al tiempo o el número de lecturas; así como al objetivo: la comprensión global del texto.

El trabajo de la lectura extensiva en el aula de lengua extranjera posee una serie de características que permiten una aproximación a su definición (Hedge, 2002; citado por Jiménez Jiménez, 2009).

- ✚ Uso de variedad de textos.
- ✚ Lectura constante y frecuente.
- ✚ Período extenso de dedicación a la lectura.
- ✚ Comprensión global del texto como objetivo central.
- ✚ La finalidad de la lectura viene motivada por el placer lector, la curiosidad o el interés.
- ✚ La lectura es silenciosa y desarrollada individualmente por el lector.
- ✚ El ambiente de lectura es relajado y el momento, oportuno.
- ✚ La lectura puede interrumpirse si antoja aburrida, poco interesante o difícil.
- ✚ Las lecturas son escogidas por el lector.

Llevar la lectura extensiva al aula de segundas lenguas no es tarea fácil. Sin embargo, como señalan Duff y Maley (2007) tiene sus ventajas:

Think too of the motivational power of reading a complete text in the foreign language for the first time. For many learners, the day they read their first complete book - however short, however simple- in the new language, is a defining moment for them. It is the point of breakthrough (p.137).

Autores como Day y Bamford (2002), destacan que la lectura extensiva ayuda a desarrollar la motivación y gusto por la lectura:

Extensive reading, apart from its impact on language and reading ability, can be a key to unlocking the all important taste for foreign language reading among students. After all, teaching reading to students without such a taste is, as Eskey (1995), nicely phrased it, like teaching swimming strokes to people who hate the water.

Asimismo, como indica Raúl (2002, p.1), la lectura extensiva actúa como "*motor para desarrollar la animación y el gusto por la lectura y como fuente para mejorar la literacy del estudiantado*".

La introducción de la lectura extensiva en el aula, como indican Duff y Maley (2007), necesita de una preparación previa. Esta preparación utiliza textos más cortos para el desarrollo de las microhabilidades lectoras necesarias para conseguir la comprensión global del texto.

Los objetivos de la lectura extensiva son, a juicio de Cassany et al. (1994) los siguientes:

- ✚ Fomentar los hábitos de lectura.
- ✚ Desarrollar actitudes y sentimientos positivos hacia la cultura impresa.
- ✚ Ayudar a los lectores a definir sus gustos.
- ✚ Aproximar el mundo del libro (bibliotecas, escritores, librerías, etc.) al alumno.
- ✚ Etc. (p.247).

Sin embargo, Day (2011) resalta que "*the goal often goes beyond learning to read*", pues la lectura extensiva contribuye de manera global al aprendizaje de la lengua por parte del alumno, así como a su actitud y motivación. Este mismo autor asegura que, además, esta actividad se puede llevar a cabo en cualquier curso o programa, independientemente de la metodología. Day (2011) establece los siguientes objetivos de la lectura extensiva:

To improve:

- Students' overall language proficiency.
- Their attitudes toward English.
- Motivation for learning.

Day y Bamford (2002) establecen diez principios básicos para el uso de la lectura extensiva en el aprendizaje de una segunda lengua. Estos principios, de acuerdo a sus autores, "*deal with the nature of extensive reading and the conditions and methodology necessary for its success*" (p.136).

1. The reading material is easy.
2. A variety of reading material on a wide range of topics must be available.
3. Learners choose what they want to read.
4. Learners read as much as possible.
5. The purpose of reading is usually related to pleasure, information and general understanding.
6. Reading is its own reward.
7. Reading speed is usually faster rather than slower.
8. Reading is individual and silent.
9. Teachers orient and guide their students.
10. The teacher is a role model of a reader. (Day y Bamford, 2002, pp. 137-140)².

² Para un mayor desarrollo de los diez principios de Day y Bamford, véase el Anexo III o el artículo Day, R. y Bamford, J. (2002) Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a foreign language*, 14, 2. Disponible en: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/day/day.html>

4. La educación literaria y la animación a la lectura

La educación necesita de la literatura para "*despertar el alma dormida*" en palabras de Jorge Manrique. La literatura desarrolla en los niños el gusto por la belleza, incentiva la imaginación y es enorme hallazgo de gozo, placer y juego (Moreno, 2009).

Muñoz Molina (1991) destaca que la literatura es "*un lujo de primera necesidad*" y que la función estética de ésta hace posible un conocimiento crítico del mundo y la persona.

Como veremos posteriormente, el uso que se ha hecho tradicionalmente de la literatura en el aula resulta limitado. Cerrillo (2010) aboga por la necesidad de enseñar a apreciar la literatura, lo que exige un cambio de perspectivas y planteamientos didácticos.

La educación literaria, como señalan Ballester e Ibarra (2009) incluye el "*saber, saber hacer, el saber cómo se hace, el opinar y el sentir*"; y es, por tanto, interdisciplinaria, es decir, no se limita, o no se debería delimitar, a las áreas lingüísticas del currículum.

En la actualidad, los enfoques didácticos para la educación literaria se han centrado más en el lector, cuando tradicionalmente se centraban en el autor y la obra de éste. Este cambio metodológico ha sido el que ha permitido desarrollar modelos dirigidos a crear lectores competentes, que se basan en planteamientos de animación a la lectura (Ballester e Ibarra, 2009).

Cassany et al. (1994) denominan a los objetivos de la enseñanza de la literatura, **competencia literaria**; que incluye las habilidades de la comprensión lectora y supone el grado más elevado de implicación del receptor. Esta competencia literaria engloba una serie de habilidades lingüísticas y cognoscitivas, así como unos conocimientos, que no sólo pueden ser adquiridos en la enseñanza formal, y que forman "*parte del proceso completo de formación de la persona*" (p.500). Como indican estos autores, fomentar la competencia literaria supone formar buenos usuarios de la literatura.

Los nuevos enfoques didácticos de la literatura tienen como objetivo central el aprender a leer y adquirir el hábito de la lectura (Cassany et al., 1994) y el desarrollar la competencia literaria. Estos autores elaboran un cuadro que compara el enfoque de la educación literaria tradicional frente a los nuevos enfoques didácticos:

<i>ENSEÑANZA TRADICIONAL</i>	<i>NUEVO ENFOQUE</i>
✚ Centrada en la adquisición de conocimientos de carácter disciplinario, básicamente del área de Literatura.	✚ Centrado en el desarrollo del hábito de la lectura de las habilidades lingüísticas relacionadas con éste.
✚ Importancia de la información: autores, biografías, títulos, obras, movimientos literarios, etc.	✚ Importancia de la comprensión e interpretación de los textos. Fomento del gusto por la lectura. Más formación y menos información.
✚ Visión historicista y diacrónica, desde la antigüedad hasta la actualidad.	✚ Visión más sincrónica. Se leen textos más cercanos a los alumnos.
✚ Visión limitada del hecho literario: literatura escrita, de calidad, elitista, culta y para adultos.	✚ Visión más global: también es literatura la tradición oral, las obras para niños y jóvenes, la literatura popular y de consumo...
✚ La literatura no se relaciona con otras manifestaciones artísticas. Concepción estática y restringida de los géneros literarios.	✚ Se concibe como un medio más de expresión artística y tiene en cuenta manifestaciones como el cómic, el cine o la canción.
✚ Limitada a la recepción y la comprensión.	✚ Incorpora habilidades productivas y promueve la creatividad de los alumnos.
✚ Selección de los textos según su importancia histórica y nacional, su calidad y el interés del profesor.	✚ Selección de textos según los intereses de los alumnos, de más próximo a más lejano. Prioridad de la literatura infantil y juvenil, adaptaciones y traducciones. El profesor asesora pero no es el único que decide.
✚ Presentación de los textos literarios como modelos lingüísticos a seguir.	✚ Relación lengua-literatura más flexible. La literatura puede incluir varios modelos de lengua.
✚ Intenta hacer un compendio exhaustivo de la literatura de la lengua y la cultura propias.	✚ Puede limitarse a una selección representativa e incluir literatura de otras lenguas y culturas.

Tabla 2: Distinción entre el enfoque de enseñanza tradicional y el nuevo enfoque de la Educación Literaria.

Fuente: Adaptación de Cassany et al. (1994) Enseñar lengua. Barcelona: Graó. (pp.502-503).

Cassany et al. (1994) también establecen una serie de objetivos de aprendizaje que el nuevo planteamiento de la educación literaria debe tener en cuenta:

- ✚ Comprender una muestra de textos literarios variados.
- ✚ Aprender cosas a través de la literatura.
- ✚ Contribuir a la socialización y a la estructuración del mundo del alumno a partir de los textos literarios.
- ✚ Fomentar el gusto por la lectura.
- ✚ Configurar la personalidad literaria del alumno.
- ✚ Fomentar el interés creativo del alumno. (p.504)

Este nuevo enfoque del que hablan Cassany et al. (1994) es el que trabaja la animación a la lectura.

La animación a la lectura pretende ser, como señala Sarto (1998, p.18), "*una solución al problema de la educación del lector*". y se sirve, principalmente, de la literatura infantil y juvenil, poemas y prensa. Sarto (1998) señala que la animación lectora se centra en el campo de la lectura en libertad, no la lectura de carácter instructivo. La lectura libre no requiere una calificación o una utilidad, sino que se lleva a cabo por el propio placer de la lectura. Esta lectura se podría considerar de carácter extraescolar y éste es efectivamente uno de los objetivos que persigue la animación a la lectura, que a través de la aplicación de estrategias de animación lectora, los alumnos lean fuera de las aulas por su cuenta, sin que los adultos, padres o profesores, impongan dicha lectura como actividad. Sin embargo, pese a su consideración de carácter extraescolar, la animación a la lectura tiene su sitio en la escuela y dentro del horario de ésta (Sarto, 1998).

La animación lectora se sirve de "*estrategias en forma de juego creativo y estimula la interioridad, que se apoya en el silencio y la reflexión individual*" (Sarto, 1998, p.19). Estas estrategias son las que se utilizan para educar al niño en la lectura y son creadas especialmente para desarrollar la capacidad lectora, la inteligencia y la perfección de la lectura. Dichas estrategias deben estar siempre adecuadas al alumno, en base a su capacidad lectora y etapa evolutiva y su objetivo es el de "*ayudar al lector a superar los obstáculos que encierra la lectura, de forma ágil, accesible y lúdica, comprometiendo su inteligencia*" (Sarto, 1998, p. 20) para fomentar la autonomía e independencia del lector.

4.1. La literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras

El uso de la lectura en la enseñanza de una segunda lengua no es nuevo, como tampoco lo es el uso de la literatura. Sin embargo, de acuerdo con García y Moya (1989), la utilización de textos en el aula de lengua extranjera ha ido variando en función de las corrientes pedagógicas.

Durante siglos, el papel de la literatura en el aula de lengua extranjera fue el de servir como modelo a seguir de uso de la lengua (López Prats, 2009). Con el auge de los enfoques comunicativos, que prestan especial atención a la lengua oral, a partir de los años 70, López Prats (2009, p.12) destaca que "*el texto va cobrando protagonismo paulatinamente en el aula*" como ejemplo de material auténtico en el que se trabaja con un contexto; mientras que autores como Montes (2004) o Mendoza (2007), indican que el uso de la literatura se ve mermado por la renovación de enfoques y la introducción de innovaciones metodológicas.

La lectura de literatura es todavía considerada, dentro del marco del aprendizaje de una lengua extranjera, como algo difícil de aplicar en el aula (López Prats, 2009). Esta autora supone que este abandono de la literatura viene dado por el uso que se hacía antiguamente de ella. El objetivo final de los programas para el aprendizaje de idiomas era el de ser capaz de leer las obras literarias en su idioma original, lo que Sitman y Lerner (1996, citados por López Prats, 2006) creen que hizo abandonar la literatura al considerarse "*superflua*" en el aprendizaje de una lengua.

A lo largo de los últimos años, parece que la literatura ha vuelto a las aulas de lengua extranjera. Sanz (1995) indica que, en los últimos años, la literatura ha ido ganando terreno en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, cuando parecía que los enfoques comunicativos la habían expulsado del aula.

También Coloma (2002) indica que investigadores y docentes están suficientemente interesados en la utilización de la literatura con fines didácticos y su uso, que se ha difundido y se utiliza como una actividad expresiva más en la actualidad.

Duff y Maley (2007, p.5) destacan que, en 1990, "*the idea of using literary texts as a language teaching resource was relatively new*" y que, desde esa época, el uso de la literatura ha ido evolucionando y creciendo hasta convertirse en un recurso generalmente aceptado.

La reintroducción de la literatura en el aula de lengua extranjera puede deberse, entre otras cosas, a distinciones como la que hace Maley (1993), y que veíamos ejemplificada en la anterior cita de los autores Duff y Maley (2007), sobre el uso de la literatura: la literatura puede ser *enseñada* en el aula, con el tratamiento de los textos como obras estéticas y culturales, o *utilizada* en el aula, como un recurso lingüístico para su explotación en el aula (Sanz, 1995). Esta visión permite, por tanto, valorar la literatura como una rica fuente de material lingüístico para el aula y el desarrollo del hábito lector (Montes, 2004).

4.2. Beneficios del fomento de la lectura para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Good things happen to students who read a great deal in the new language. Research studies show they become better and more confident readers, they write better, their listening and speaking abilities improve, and their vocabularies get richer. In addition, they develop positive attitudes toward and increased motivation to study the new language (Day y Bamford, 2004, p.1).

Cuando hablamos de fomentar la lectura extensiva o por placer, no parece haber duda de que los beneficios que resultan de esta actividad son altamente positivos, tanto a nivel académico como cultural, social, etc (Govea, 2011). Sin embargo, es difícil encontrar estudios que avalen los beneficios que trae el fomento de la lectura en el aprendizaje de una lengua extranjera (Wallace, 2001), especialmente si tomamos en cuenta que, como veíamos anteriormente, el uso de la literatura en el aula fue confinado desde la aparición de los enfoques comunicativos (Mendoza, 2007). Como apunta Raúl (2011):

Ahora bien, pocos son los que han abogado por un desarrollo del goce estético en la lectura que se lleva cabo en el aula de ILE³. Se han priorizado enfoques reduccionistas centrados en los aspectos formales del lenguaje dejando de lado aproximaciones más globales y relacionadas directamente con el sujeto que lee. (p. 1)

El campo de la literatura en el aula extranjera sufre, al igual que el campo de la lectura en una lengua extranjera, una falta de investigación. Maley (2001) hace referencia a la relativa escasez de investigación en el campo y clasifica en tres tipos las investigaciones que se llevan a cabo:

- ✚ El primero es el **debate teórico**, o *theoretical debate*, y que frecuentemente, como indica Maley, está motivado ideológicamente o es intencionadamente polémico. Este tipo de investigaciones, indica este autor, están basadas generalmente en asunciones y debates antes que en datos empíricos.
- ✚ El segundo tipo es el de las **demostraciones prácticas**, basadas en las experiencias y creencias del autor o autores de la investigación, y que proponen una serie de ejercicios y/o actividades para llevar a cabo sobre unos textos.
- ✚ Por último, el tercero hace referencia a la **investigación empírica** que, generalmente, es llevada a cabo a pequeña escala y en contextos muy específicos, lo que hace que sus conclusiones raramente puedan ser generalizadas.

Autores como Duff y Maley (2007) afirman que la lectura en una segunda lengua y el uso de la literatura en el aula traen diversos beneficios relacionados con el aprendizaje y desarrollo de la propia lengua, el desarrollo personal del lector y la transmisión de la cultura. Estos autores abogan por la introducción de la lectura y la literatura en las clases de lengua extranjera pero, sin embargo, es difícil encontrar alusiones a los beneficios no tanto de la lectura como actividad reglada dentro del aula, sino del fomento de la lectura extensiva o por placer en un idioma no nativo.

³ Inglés como Lengua Extranjera.

4.2.1. Beneficios para el aprendizaje y desarrollo de una segunda lengua

Los beneficios que la lectura proporciona para el aprendizaje y desarrollo de una segunda lengua pueden parecer obvios, pues la mayor exposición a dicha lengua siempre supone una ganancia (Goodman et al., 1979), y son éstos los mayormente citados por diferentes autores.

Goodman et al. (1979) indican que aprendemos un lenguaje a través de su uso, por lo que se deduce que la lectura ayuda al aprendizaje de la lengua.

Anderson (1999) destaca la lectura como una habilidad muy importante para los estudiantes de una lengua extranjera porque permite progresar y desarrollar mejor el aprendizaje de dicha lengua. Como este autor indica "*with strengthened reading skills, ESL/EFL readers will make greater progress and attain greater development in all academic areas*" (p.1).

Krashen y Terrel (1983) también destacan la beneficiosa contribución de la lectura para el desarrollo de la competencia en una segunda lengua como fuente de input y como uno de los principales contribuyentes para el desarrollo del completo dominio de la lengua.

Duff y Maley (2007), de acuerdo con Krashen y Terrel, destacan la lectura y la literatura por la riqueza de su input. Estos autores destacan que los principales beneficios de la lectura en segundas lenguas son:

- ✚ Vocabulary acquisition.
- ✚ Extending the range of syntactic patterns.
- ✚ Developing a feel for textual cohesion and coherence.
- ✚ Developing a sense of linguistic appropriacy. (p.5)

Mendoza (2007, p.10) expone que "*los textos literarios son un excelente recurso para el aula de LE⁴, porque debidamente utilizados son altamente formativos para la ampliación y el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas*". Asimismo, destaca que la lectura es un desafío para el lector y que la lectura y las actividades relacionadas con ésta son importantes para el "*autocontrol del conocimiento lingüístico y para la regulación de las competencias en LE*" (p. 32). Mendoza también

⁴ Lengua Extranjera.

señala la importancia de la lectura como fuente de material auténtico que aporta exposición a los diferentes usos de la lengua y que, con su lectura y manipulación, ayuda al lector a desarrollar su competencia comunicativa. En este aspecto, Goshn (2002) señala que, por ejemplo, la expectativa que puede generar una historia puede dar pie a conversaciones entre los alumnos mucho más profundas y reales que otras actividades, como los role-play. De acuerdo con Goshn, Maley y Duff (1989, citados por Wallace, 2001) recalcan que la lectura de literatura ofrece múltiples interpretaciones, lo que la convierte en un material de discusión auténtico.

Lazar (1993; citado por Mendoza, 2007), recalca la importancia de la lectura diciendo:

El hecho de concentrarse en una tarea que exige de los alumnos la expresión de sus reacciones personales ante la multiplicidad de niveles de significado no puede tener otra consecuencia que la aceleración del proceso de aprendizaje de la lengua (p.10).

Collie y Slater (1987) exponen que los destinatarios de la literatura son, principalmente, los hablantes nativos de la lengua en la que está escrita, y que los lectores en una segunda lengua adquieren, con la lectura de dichos textos, un mayor trato con diversos usos lingüísticos.

Ferradas (2009) destaca que la lectura extensiva beneficia a los lectores en una segunda lengua aportando contextos significativos y "memorables" para adquirir nuevo vocabulario y nuevas estructuras gramaticales, así como fomentando la propia adquisición del lenguaje y, al igual que indicaba Mendoza, y la adquisición de una consciencia sobre el aprendizaje de dicho idioma.

Goshn (2002, p.173), igual que Ferradas, señala que "*authentic literature provides a motivating, meaningful context for language learning*" y "*It presents natural language, language at its finest, and can thus foster vocabulary development in context*". Goshn también hace hincapié en que la lectura extensiva proporciona ocasiones para desarrollar actividades de escritura y promueve, especialmente en etapas tempranas, el reconocimiento de palabras, así como la adquisición de los tiempos verbales de forma más natural.

Al igual que Ferradas y Goshn, Oster (2009) coincide en señalar que la lectura representa un marco contextual perfecto para el desarrollo del aprendizaje de vocabulario y la fluidez en el habla. Oster indica que, tanto la lectura intensiva como la lectura extensiva, son tareas que ayudan al lector a incorporar nuevo vocabulario, así como, por ejemplo, a sensibilizar a los alumnos sobre las "*collocations*" o las palabras que generalmente suelen aparecer juntas en el discurso escrito.

Barnitz (1985), señala que la lectura y la lengua están íntimamente relacionadas y que se apoyan para lograr un mejor conocimiento de la segunda:

In fact, some recent research findings reviewed by Hudelson (1984) conclude that "*ESL learners are able to read English before they have complete oral control of the language*" (p. 224) and that "*even children who speak no or very little English are reading some of the print in their environment and are using that reading to increase their English*" (p. 222). Thus, there is a close interrelationship between reading and language; the two support each other (p.18).

Duglosz (2000) defiende que, presentando a los lectores tanto el texto, como una grabación de éste, preferentemente leído por un nativo, se consigue que:

- ✚ By presenting the children with a word, or a phrase, in both their phonic and graphic forms, we engage their two channels of perception. This has long been known to speed up learning, and thus account for improved functioning of the short-term memory.
- ✚ Engaging an additional channel of perception increases the number of associations a child will have with a given word, thus helping to retain the word in the long-term memory.
- ✚ The graphic representation of a text helps children to isolate basic sentence meaning components, and notice regularities in the way words can be put together to form sentences. Discovering that sentences are constructed according to different patterns will help children to speed up the development of their listening comprehension and language production skills.
- ✚ Providing a child with a book summarizing the content of the lesson, together with its recordings, will facilitate the repetition of new words and constructions. A very short book and its recording can also be read and listened to at home. The increased frequency and amount of contact directly affects the retention of words and grammatical constructions in long-term memory.
- ✚ Recordings are the source of ideal pronunciation, which naturally influences the child's own performance. (pp.288-289)

4.2.2. Beneficios para el desarrollo personal del lector

La lectura, en sí misma, constituye una actividad que ayuda al lector a conocerse a sí mismo, despierta inquietudes y fomenta la reflexión personal (Gómez-Villalba, 1995) y es, por tanto, lógico asumir que la lectura en una segunda lengua también pueda aportar dichos beneficios.

Ferradas (2009) destaca que la lectura puede ser una fuente de motivación para el aprendizaje de una lengua extranjera. Asimismo, también destaca que la lectura es *thought-provoking*, es decir, da qué pensar al lector y desarrolla y estimula su imaginación, su pensamiento crítico y su propia idea del mundo. La lectura, según esta autora, contribuye a la educación general de la persona.

Al igual que Ferradas, Goshn (2002) destaca la literatura como un medio motivador para la adquisición de una segunda lengua, en este contexto dirigido a niños, y destaca la lectura como un medio para contribuir al desarrollo emocional y desarrollar relaciones interpersonales.

Maley y Duff (1989, citados por Wallace, 2001) también hacen hincapié en el poder motivador de la lectura y de los textos literarios, gracias a su "universalidad" y su "no trivialidad". Estos autores destacan que la literatura conlleva "afecto y emoción" y que, por ello, representa un medio perfecto para que los alumnos se involucren en su propio proceso de aprendizaje (Duff y Maley, 2007).

Duglosz (2000) añade que el poder motivador de la lectura tiene beneficios para el lector en el aprendizaje global de la lengua y que el agente motivador no sólo se limita a los lectores, en el caso de principiantes de corta edad, sino también a sus padres que ven cómo sus hijos leen libros en un idioma que no es el suyo.

De igual modo, Mendoza (2007) también destaca que la lectura de textos literarios constituyen una actividad motivadora y lúdica (y formativa) cuando el lector se da cuenta de que es capaz de leer y entender textos en una segunda lengua.

De igual manera, Goshn (2002) también destaca que una de las razones por las cuales la lectura es tan importante es por el poder que tiene de transformar conductas y superar los estereotipos y prejuicios, así como fomentar la tolerancia, la empatía y la

capacidad de percatarse de los problemas globales. Aspecto que, sin embargo, como ella misma indica ha sido poco trabajado en las aulas de lengua extranjera.

4.2.3. Beneficios de la literatura como transmisor de cultura

Uno de los principales beneficios que nos encontramos a la hora de fomentar la lectura en una lengua extranjera es el papel que representa la lectura como transmisor de una cultura. Como señala O'Connell (2009), la cultura se aprecia como un concepto básico en el aprendizaje de una lengua:

The role of the language teacher as a carrier of cultural messages is central to certain understandings of language teaching. Implicit in the concept is that the culture and values that underpin a language cannot be divorced from the language itself, and that an appreciation of certain key cultural concepts are required for a true understanding of the language being learnt (p.11).

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL) desarrollado por el Consejo de Europa en 1991 tiene como una de sus medidas generales "*alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales*" (p. 3) y, como medidas políticas, la de "*propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz*" (p. 3). En el MCERL (1991), podemos encontrar una referencia a que la lectura, entre otras actividades, forma parte de una serie de procesos por los cuales una persona es capaz de adquirir la competencia plurilingüe y pluricultural, es decir, que es un medio por el cual el lector es capaz de adquirir tanto funciones en una lengua como la cultura asociada a dicha lengua:

La competencia plurilingüe y pluricultural puede iniciarse antes de la escuela y continuar su desarrollo fuera del centro escolar en formas paralelas a su desarrollo en la escuela. Esto puede ocurrir mediante el aprendizaje y la experiencia en la familia, la historia y los contactos entre generaciones, los viajes, la expatriación, la emigración y, de forma más general, perteneciendo a un entorno multilingüe y multicultural o pasando de un entorno a otro, pero también *a través de la lectura* y de los medios de comunicación (MCERL, p. 173).

Solano (2006), en relación al desarrollo de una competencia intercultural, expone:

En este sentido, las lecturas en lengua extranjera vehiculan una información implícita sobre las sociedades que hablan esa lengua, y sobre su cultura, llevando al alumno a establecer relaciones con su propia sociedad y cultura, y contribuyendo a superar concepciones estereotipadas.

Los autores Duff y Maley (2007) hacen un apunte, respecto a la capacidad de la lectura y la literatura de transmitir la cultura asociada a éstas.

Literary texts are in a very real sense the vehicle for culture. This is not to say that we can "learn" the culture (or cultures) of a language through its literature. Indeed, the very nature of culture is so complex and problematical that it defies its simple categorization. However, the settings, characterizations, situations and assumptions which literary texts embody offer manifold opportunities for raising awareness of "difference" and for developing tolerance and understanding (p.6).

Wallace (2001) cita a Carter y Long (1992), que destacan:

Teaching literature within a cultural model enables students to understand and appreciate cultures and ideologies different from their own in time and space, and to come to perceive traditions of thought, feeling and artistic form within the heritage the literature of such cultures endows (p.2).

Autores como Collie y Slater (1987) o Mendoza (2007) destacan la gran cantidad de información cultural que el uso de materiales literarios puede proporcionar. Mendoza (2004, p.13) indica que el uso de materiales literarios consiste en un magnífico recurso que permite al lector "*ampliar los conocimientos interculturales*".

Goshn (2002) indica que la literatura proporciona acceso a nuevos contextos socioculturales, lo que contribuye a la sensibilización cultural tan necesaria en un mundo globalizado y al desarrollo de actitudes positivas en relación a otras culturas; lo que esta autora denomina "*literature as a change agent*".

4.3. Principales problemas del fomento de la lectura para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Como hemos visto, son muchos los beneficios que se pueden derivar del uso de la lectura en el aula y el fomento de la lectura extensiva. Sin embargo, también estas actividades pueden presentar ciertos problemas en su aplicación al aula y/o en la vida del alumno.

Duff y Maley (2007) subrayan que la mayor objeción propuesta para la introducción de la lectura en el aula es que los materiales literarios son demasiado difíciles para los aprendices. Estos autores indican que, objetivamente, algunos textos pueden resultar excesivamente difíciles, pero que la solución a éste problema es simple y es la de usar textos más accesibles.

Como indica Anderson (1999), otro de los principales problemas que se pueden encontrar a la hora de llevar a cabo una lectura en una lengua distinta a la propia de los estudiantes es la comprensión del texto. Como ya hemos visto previamente, la comprensión del texto sucede cuando se combinan el propio texto y los conocimientos y experiencias previas del lector y la falta de los últimos puede ocasionar problemas de interpretación. También la falta de referentes culturales apropiados también puede dificultar el acceso a la comprensión completa del texto (Anderson, 1999; Goshn, 2002; Duff y Maley, 2007), así como la falta de competencia en la segunda lengua (Luque, 2011). Las limitaciones en el conocimiento de la lengua extranjera, la falta de vocabulario y estructuras y las interferencias entre la lengua nativa del lector y la segunda lengua pueden "*inducir a errores de interpretación*" (Nicholls y Naish, 1981; citados por Montes, 2004).

Según Krashen y Mason (1997, p.21), "*To become good readers in the second language children need to read in the primary language*". La necesidad que tiene el lector de desarrollar sus habilidades lectoras en su lengua nativa o primera lengua puede significar un grave problema en comunidades donde el acceso a los libros es limitado, como países subdesarrollados, o en alumnos reticentes a la lectura (Goshn, 2002). Coloma (2002) y Luque (2011) también hacen referencia a este problema, que

provoca que el lector sea incapaz de transferir el conocimiento y las estrategias lectoras de su lengua nativa a la segunda lengua.

Algunos autores, como Goshn, Barnitz o Goodman et al., indican que los principales problemas que afronta la lectura en una segunda lengua vienen dados por la instrucción o los ideales pedagógicos erróneos en torno a ésta. Goshn (2002) destaca que:

The transmission oriented, rote-learning approach to instruction still prevailing in many countries (despite everything that we know about learning) does not foster the sort of cognitive language development in L1 that might transfer to L2. Consequently, children may be ill-prepared for the L2 academic literacy required for success in the general curriculum (p.176).

Barnitz (1985), como Gosh, también destaca que, a pesar de los cambios que se han llevado a cabo en el campo de la lectura en una segunda lengua, la instrucción de los profesores con respecto a ésta sigue guiándose por ideas equivocadas respecto a la lectura, como:

- ✚ Steps in learning to read involve first the accurate pronunciation of individual letters, followed by the identification of words, then sentences, then paragraphs...
- ✚ Learning to read precedes learning to write.
- ✚ Reading involves learning literal comprehension before learning inferential comprehension.
- ✚ Reading is a set of subskills to be mastered one by one in a sequential order.
- ✚ Meaning is in the text. Therefore, readers should unlock the meaning in the text.
- ✚ One must be totally proficient in a second language before learning to read it (pp.12-13).

Goodman et al. (1979) destacan que:

There is a confusion in the literature and in the minds of teachers about the difference between receptive and productive control of language. Teachers assume that what a child can say is an indication of what he or she can understand. What gets lost is that often children acquiring English as a second language understand much more in listening and reading than they can say or write (p.23).

Esto hace que los tradicionales métodos de enseñanza y evaluación de lo comprendido en la lectura, como hacer un resumen o contar lo que se ha leído, fallen en muchas ocasiones y se frustre el uso de la lectura en el aula porque no se puede conseguir la comprensión del texto por parte del alumno. Goodman et al. (1979, p.23) también indican que los programas de lectura en una segunda lengua "*focus the attention of the learner on the skills of reading, rather than on the need for personal engagement of the reader with the purpose of seeking meaning*", lo que afecta, en gran medida, a la comprensión global del texto.

Eskey (1976) destaca otro de los grandes problemas a los que se enfrenta el profesor que aboga por introducir la lectura en el aula:

Maintaining a delicate balance between pressing the student to read faster and more efficiently and using reading as a means of increasing the student's knowledge of the language. The problem, that is, of pushing the student into better reading habits without pushing him beyond his linguistic limits (p.8).

Autores como Barnett (1989), Denyer (1997; citado por Coloma, 2002) y Mendoza (2007) hacen referencia a el "miedo" o "desconfianza" que presentan los alumnos al enfrentarse con un texto que no está en su idioma nativo. Esto es lo que Mayor (1993) denomina el *constructo ansiedad*, un estado que, en valores altos, influye muy negativamente en el proceso global de adquisición de una segunda lengua.

También Luque (2011) se refiere a la falta de interés o motivación que puede sentir el alumno al encarar un texto en un idioma no familiar. Esta autora destaca que los alumnos que no están motivados para leer en su propia lengua, probablemente no lo estarán para leer en una segunda lengua, que conlleva un mayor desafío para sus estrategias lectoras.

Halbach et al. (2009) señalan que los alumnos tienden a usar la lectura eferente o intensiva, utilizada para buscar información específica, a raíz del uso que se hace de ésta para la práctica de la adquisición y memorización de información. De acuerdo con Halbach et al., Cerrillo (2007) enuncia:

Ya hemos dicho que mucha de la lectura que se practica es instrumental: se lee más como fuente de información que como fuente de conocimiento. Los peligros de practicar sólo esa lectura son las limitaciones que termina imponiendo al lector, porque leer no es un juego, es una actividad cognitiva y comprensiva enormemente compleja, en la que intervienen el pensamiento y la memoria, así como los conocimientos previos del lector (p.151).

Los dos principales problemas derivados de este hecho son que los alumnos son incapaces de disfrutar de la lectura (lectura estética o extensiva) y, por tanto, desarrollar un hábito lector; y que la lectura intensiva o eferente los dirige hacia ejercicios como memorizar información, hacer un resumen o rellenar una ficha; que provoca que otro tipo de actividades que requieren más ejercicio de la creatividad del lector fracasen.

Luque (2011) indica, asimismo, los problemas a los que se enfrentan principalmente los lectores principiantes que, por su falta de conocimiento de la lengua adicional, recurren frecuentemente a paradas en la lectura para consultar el diccionario, lo que dificulta enormemente la comprensión global del texto.

5. Guía para el fomento de la lectura extensiva en una segunda lengua

En esta guía, proponemos el fomento de la lectura extensiva en una segunda lengua pasando principalmente por dos fases, que pueden ser desarrolladas de manera más o menos simultánea, y utilizando tanto técnicas de animación a la lectura como estrategias para favorecer la comprensión global de lo leído por parte de los alumnos.

Como indica Diego (2004), leer es una actividad que los alumnos deberían realizar por su cuenta, pero es deber del profesor acercar la lectura a los alumnos y crear unas condiciones que les permitan disfrutar de la lectura tanto en su lengua nativa como en una lengua diferente de la suya.

El principal objetivo de esta guía es fomentar la lectura extensiva en una segunda lengua. Sin embargo, introducir la lectura en el aula y promover la lectura extensiva no es un fin en sí mismo, como indican Goodman et al. (1979), sino un medio que permite el desarrollo de la lengua y una participación activa del estudiante en su propio aprendizaje. La lectura constituye una habilidad importante para la adquisición de conocimientos para, por ejemplo, estudiantes universitarios que tienen que hacer frente a textos en lenguas extranjeras para su estudio, o para la interpretación de textos especializados en la vida profesional (Montes, 2004). Por tanto, es necesario especificar, a través de la relación de objetivos elaborada por Mendoza (2004), todos los objetivos que persigue la introducción de la lectura y los materiales literarios en el aula.

Objetivo general:

- ✚ Ampliar las competencias, las destrezas y las estrategias comunicativas (comprensión y expresión oral y escrita) del aprendiz.

Objetivos de formación:

- ✚ Desarrollar las habilidades que intervienen en la lectura, de modo que el proceso cognitivo dé acceso a la construcción del significado del texto y sea en sí mismo un procedimiento activo y significativo de aprendizaje.

- ✚ Ampliar los conocimientos comunicativos sobre la variedad de usos a partir de las diversificadas propuestas lingüísticas (normativas y pragmáticas) que aparecen en los materiales literarios.
- ✚ Inferir conocimientos (funcionales, comunicativos...) a partir de situaciones comunicativas y actos de habla que aparecen en los textos literarios.
- ✚ Transferir a la competencia comunicativa los conocimientos que el aprendiz haya aprendido y/o inferido de los materiales literarios y usarlos funcionalmente en la comunicación cotidiana.
- ✚ Obtener información de diversos tipos (cultural, lingüística, literaria...) según se polarice la atención en unos u otros aspectos o contenidos que aporte el texto.

Objetivos específicos: Se determinarán según correspondan a cada secuencia didáctica. (p. 111)

La formulación de los objetivos específicos corresponde al profesor, que habrá de concretarlos de acuerdo al currículo, las opciones metodológicas y el material escogido.

5.1. Desarrollo del proyecto

El fomento de la lectura extensiva, tanto en una primera lengua como lengua extranjera o segunda lengua, es una carrera de fondo; necesita de una preparación previa, el desarrollo de habilidades y hábitos lectores y una motivación por parte del lector (Anderson, 1999).

Para Diego (2004), la lectura en una lengua extranjera implica dos procesos para el profesor. El primero es la selección adecuada de textos en base a los conocimientos y la experiencia previa del alumno y, en segundo lugar, la asistencia que necesita el lector para conseguir la comprensión global o parcial de lo leído.

Esta guía presenta un esquema a partir del cual se puede desarrollar un proyecto de fomento de la lectura extensiva en una segunda lengua. Para ello, se organizan dos fases:

La **primera fase** usa la lectura intensiva como paso previo para acercar la lectura a los alumnos dentro de su propio aula. Un lector con limitados conocimientos de la lengua vehicular del texto no se encuentra intrínsecamente motivado para leerlo (Coloma, 2002), especialmente teniendo en cuenta que uno de los principales

problemas que presenta la introducción de literatura en el aula es el miedo y rechazo que puede presentar el potencial lector (Barnett, 1989; Denyer, 1997; citado por Coloma, 2002; Mendoza, 2007). Por tanto, es necesario acercar los textos en la segunda lengua utilizando la lectura intensiva dentro del aula, enseñando y desarrollando las diferentes estrategias y habilidades lectoras, para que los propios alumnos sean capaces de aplicarlas a la lectura; y favoreciendo el propio conocimiento de la segunda lengua al mismo tiempo (Anderson, 1999; Collie y Slater, 1987).

En la **segunda fase** propuesta en esta guía, se acercará al lector a la lectura extensiva de manera guiada para, poco a poco, ir consiguiendo la propia autonomía del aprendiz en la lectura. Citando a Diego (2004, p.133), "*es obvio que, a medida que los alumnos vayan leyendo más, irán siendo más autónomos en su lectura*", por tanto, es a través de la práctica de la lectura cuando los alumnos desarrollarán al máximo su potencial lector.

Asimismo, se completa la guía con las secciones: Otras propuestas para fomentar la lectura extensiva, los textos y materiales literarios y cómo escogerlos y la evaluación.

5.1.1. Ámbitos de actuación

Aunque esta guía habla de profesores como responsables del proyecto de fomento de la lectura extensiva, y alumnos como participantes; no significa que este esquema de trabajo no pueda ser aplicado a ámbitos diferentes del centro escolar. El fomento de la lectura en segundas lenguas también puede llevarse a cabo en centros culturales, bibliotecas, academias, etc. Sin embargo, el ámbito preferente, por su continuidad en el tiempo, espacio y recursos, tanto materiales como personales; es la escuela.

5.1.2. Destinatarios

La animación a la lectura y el fomento de la lectura extensiva pueden comenzar antes de que el propio individuo sepa leer a través del acercamiento de éste a la lectura, los libros y la cultura lectora (Nuño, 2010). Este autor propone introducir los libros desde la etapa de 0 a 2 años, con la aproximación del niño a la lectura como un juego, a través de libros con sonidos, desplegados, etc. Autores como Duglosz (2000) o Coloma (2002) abogan por la temprana introducción de los materiales literarios en el aula a través del juego con adivinanzas, poemas o rimas para ir desarrollando el gusto por la lectura y la literatura e ir evolucionando a materiales de mayor extensión, siempre desde una perspectiva lúdica.

Como apunta Sarto (1998), generalmente partiremos de alumnos que no sienten curiosidad por los libros, que están acostumbrados a las lecturas obligatorias y sus correspondientes trabajos, y cuya herencia cultural no favorece la lectura. Los alumnos lectores constituyen, de acuerdo con esta autora, una excepción.

Estos alumnos pueden pertenecer desde las primeras etapas de la educación, como la Educación Infantil, hasta la edad adulta, dependiendo del ámbito de trabajo en el que nos encontremos. Evidentemente, la edad y sus características lectoras, intelectuales y/o culturales tienen mucho peso en el desarrollo de las actividades y los textos y materiales literarios a escoger, por lo que es obvio que, como orientan Moskal y Keneman (2011), la actividad lectora debe estar centrada en el propio lector. Como estas autoras indican:

The teaching of reading should be approached by using many methods, because not all children learn to read well by means of the same instructional method, but more importantly learning to read in school should first and foremost be shaped to the needs of the individual learner (p.5).

5.1.3. Temporalización

Resulta necesario especificar que un programa de fomento de la lectura extensiva requiere tiempo para su desarrollo y que, idealmente, éste tendría lugar a lo largo de toda la escolarización del alumno. Como apunta Nuño (2010, p.9), "*conseguir que un niño al que no le interesa la lectura se convierta en un lector habitual no es tarea fácil y por tanto no se logra ni en una semana ni en dos*" o Cerrillo (2010, p.85), "*de muy poco servirá la aplicación de técnicas concretas, que buscan un acercamiento lúdico e inmediato a la lectura literaria, si no forman parte de una programación general y coherente*". Se hace, entonces, muy necesario recalcar la necesidad de desarrollar una programación o un plan de fomento de la lectura extensiva estable en el tiempo, con unos objetivos delimitados claros y concisos y unas actividades que permitan llevarlos a cabo.

El proyecto puede alargarse en el tiempo tanto como sea posible, dependiendo de las características del ámbito en el que se desarrolle y la disponibilidad del espacio y los materiales previstos.

5.1.4. El mediador

Como indica Cerrillo (2010), en la promoción de la lectura, especialmente en las primeras etapas, la figura más importante es la del mediador, que es un rol que pueden cumplir diferentes adultos presentes en la vida del niño (padres, maestros, educadores sociales, trabajadores sociales o bibliotecarios). Aunque autores como Sarto (1998), no diferencian los roles de animador y mediador; otros, como Cerrillo (2010) especifican que ambos roles tienen metas diferentes. Ambos roles, estén o no diferenciados, pueden ser desempeñados por cualquier persona, dependiendo del ámbito donde se desarrolle el proyecto, pero deben ser muy conscientes del valor de la educación lectora (Sarto, 1998).

El mediador o animador es la persona que interviene en la actitud lectora del individuo. Cerrillo (2010, p.88) describe esta intervención: "*la intervención de los mediadores, realizada con conocimiento de causa, aporta soluciones ante las dudas y facilita, en lo posible, la decisión en la elección de la lectura adecuada*". La persona que ejerce este rol de mediador debe:

- ✚ Crear y fomentar hábitos lectores estables.
- ✚ Ayudar a leer por leer, diferenciando claramente la lectura obligatoria de la lectura voluntaria.
- ✚ Orientar la lectura extraescolar.
- ✚ Coordinar y facilitar la selección de lecturas según la edad y los intereses de los destinatarios.
- ✚ Preparar, desarrollar y evaluar animaciones a la lectura. (Cerrillo, 2010, p.88).

El mediador debe reunir unas características específicas para desempeñar su rol, además de valorar la educación lectora. Sarto (1998) destaca "la capacidad de entusiasmar" a los niños por la lectura como la característica más importante, mientras que Cerrillo (2010), elabora una lista de requisitos a tener en cuenta:

- ✚ Ser un lector habitual.
- ✚ Compartir y transmitir el gozo de la lectura.
- ✚ Conocer el grupo y tener capacidad para promover su participación.
- ✚ Aplicar una cierta dosis de imaginación y creatividad.
- ✚ Creer firmemente en su trabajo de mediador: compromiso y entusiasmo.
- ✚ Demostrar capacidad y conocimientos para acceder a la información suficiente y renovada
- ✚ Poseer una mínima formación literaria, psicológica y didáctica, que le dé, entre otros conocimientos sobre:
 - El proceso lector y las habilidades que facilitan la lectura.
 - Un cierto canon de lecturas literarias.
 - La teoría y la práctica de técnicas y estrategias de animación lectora.
 - La contextualización histórica de la Literatura.
 - La Literatura Infantil y sus mecanismos editoriales.
 - La evolución psicológica del individuo en su relación con la lectura (pp.90-91).

Éstas características, como indica Cerrillo (2010), dependen más de la voluntad del animador que de sus capacidades y es necesario tenerlas en cuenta a la hora de escoger o asignar los roles dentro del proyecto a desarrollar.

5.1.5. Consideraciones previas

Varios autores (Diego, 2004; Mendoza, 2007; Halbach et al., 2009; Moskal y Keneman, 2011) establecen una serie de consideraciones a tener en cuenta para introducir la lectura y los materiales literarios en el aula.

Diego (2004) establece una serie de consideraciones principales a la hora de enfrentar a los alumnos a la tarea de leer en una lengua extranjera. En primer lugar, la autora destaca que es necesario que "*los alumnos pierdan el miedo a enfrentarse a un texto en una lengua que no dominan*" (p.130). Como hemos visto anteriormente, algunos autores como Barnett (1989), Mendoza (2007) o Mayor (1993) indicaban que el miedo, desconfianza o *constructo ansiedad* era uno de los principales problemas que se presentaba al afrontar esta tarea. En ese aspecto, Diego (2004) recomienda que, para ayudar a los lectores a aproximarse a la lectura, hay que explicarles que el propio proceso lector es un "*proceso constante de adivinar*" (p.130) en el que continuamente se formulan hipótesis sobre el texto que pueden ser confirmadas o refutadas durante la lectura.

En segundo lugar, Diego (2004) recomienda sensibilizar a los alumnos con la lectura, sus tipos y las estrategias que se pueden aplicar para leer más y mejor y que serán objeto de desarrollo en la primera etapa que propone esta guía.

Por último, Diego (2004) destaca la importancia de hacer una buena selección de textos que, como veremos en el apartado "Cómo escoger un texto apropiado", necesitan tener unas características específicas.

Mendoza (2007) hace referencia al uso específico de literatura en el aula y destaca que el texto literario tiene que ser tratado como "*un ejemplo más de producción lingüística*" (p.65) y que no significa que inherentemente éste sea más complejo. Asimismo, Mendoza opina que se debe partir siempre de la efectiva comprensión lectora para el trabajo con materiales literarios y que la actitud del profesor "*ha de ser abierta, sin prejuicios ni desconfianzas ante el texto o el discurso literario*" (p.108).

Halbach et al. (2009) animan a hacer un cambio en la perspectiva de las actividades. Estos autores recomiendan centrar la actividad en el propio lector, sus pensamientos e impresiones, como ellos mismos ejemplifican: "*Let the reader speak about their reading experience, just as a diver goes out of the water and tells how beautiful the seashells he saw were*" (p.39). Asimismo, estos autores destacan la

importancia de relacionar la lectura con la realidad del niño (dibujos, noticias, películas) para que no vea la lectura como algo aislado, ajeno; sino propio.

Moskal y Keneman (2011) destacan la importancia de llevar a cabo diferentes métodos para la enseñanza y práctica de la lectura y coinciden con Halbach et al. en que la actividad lectora debe estar centrada en el propio lector.

5.1.6. Colaboración

Como señalan Moskal y Keneman (2011), los proyectos de fomento de la lectura extensiva o desarrollo de un currículum lector necesitan de la implicación de toda la comunidad educativa y el trabajo desde las diferentes áreas curriculares.

La colaboración entre profesores o departamentos de distintas áreas como, en el caso del Principado de Asturias, podrían ser el área de Lengua Castellana, de Inglés y de Asturiano proporcionará beneficios globales al proyecto. Como hemos señalado anteriormente, el proceso lector es, hasta donde sabemos, parecido (Barnett, 1989; Bernhardt, 2005); sea la lengua del texto el español, el inglés u otra lengua cooficial de la comunidad y el hábito lector puede ser desarrollado a través de los idiomas que el individuo conozca.

También otros agentes que intervienen en la lectura es de gran interés. Como indica Sarto (1998, p.27), "*la animación a la lectura es tarea de todos*" y esto incluye a la escuela o comunidad educativa, la familia, la sociedad y los poderes públicos. La familia tiene un papel fundamental en la modelación de actitudes lectoras (Cassany et al., 1994), así como la sociedad y los poderes públicos que pueden contribuir a través de cambios de perspectiva y proyectos a un mayor nivel (Sarto, 1998).

5.2. Primera fase: Uso de la lectura intensiva como paso previo al fomento de la lectura extensiva.

Como hemos explicado anteriormente, para fomentar la lectura extensiva o lectura por placer, que tradicionalmente se realiza fuera del aula, es necesario trabajar la lectura intensiva dentro del propio aula. La realización de actividades de lectura intensiva dentro del aula ayuda a estos alumnos a familiarizarse con la lectura en una lengua distinta a su lengua nativa, así como les proporciona diferentes habilidades o estrategias para suplir su falta de conocimientos. (Collie y Slater, 1987).

Goodman et al. (1979) coinciden en señalar que:

Students can be helped through strategy lessons to know that it is legitimate to predict when one reads, that efficient readers confirm by continuing reading even when they are not sure of all the words, and that if what is being read doesn't make sense, it is appropriate to reread and self-correct or to put the material away and find something easier or more interesting. (p.27)

A través de la lectura intensiva vamos a trabajar las microhabilidades necesarias para posibilitar a los alumnos la automatización del proceso de lectura (Cassany et al., 1994) y, por tanto, conseguir lectores cada vez más autónomos que puedan ser capaces de leer en una segunda lengua de manera independiente.

Luque (2011) establece una serie de objetivos a conseguir con cada una de las fases desarrolladas antes, durante y después de la lectura:

Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Activar el conocimiento relevante al tema del texto según el conocimiento del mundo y los esquemas de contenido y culturales que posee el lector. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Compensar la falta de conocimiento de otros niveles fomentando implícita o explícitamente el uso de procesos de descodificación básica como el reconocimiento 	<p>Múltiples objetivos (a deseo del profesor). Por ejemplo:</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Fomentar el uso de estrategias de comprensión como la inferencia, la formulación de hipótesis o el uso del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> de las asociaciones grafema-fonema. ✚ Usar estrategias de comprensión lectora de manera cada vez más fluida. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Desarrollo de la metacompreensión sobre el proceso de lectura.
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Dar a conocer otra cultura a través de la literatura. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Desarrollar la velocidad de lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Mejora de la producción oral y escrita y, en general, de la competencia lingüística en la L2.
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Familiarizar a los alumnos con el lenguaje específico de los diferentes géneros. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Mejorar la competencia lingüística a través de un conjunto de sub-destrezas 	
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Motivar a los alumnos con la lectura de material auténtico. 	<ul style="list-style-type: none"> implicadas en el proceso lector. 	

Tabla 3: Objetivos de las fases Antes, Durante y Después de la lectura.

Fuente: Adaptación de Luque, G. (2011) Cómo explotar textos para trabajar la lectura en el aula de lengua extranjera (inglés). Ejercicios para fomentar la creatividad e imaginación. Porta Linguarum, 15, (pp.240-241).

5.2.1. Etapas de desarrollo para una actividad centrada en la lectura en una segunda lengua usando la lectura intensiva.

Varios autores proponen un sistema de tres etapas a desarrollar en una actividad que se centra en la lectura en una segunda lengua (Cassany et al., 1994; Luque, 2011). Según Luque (2011, pp.237-238), *"usar estas pautas consigue facilitar el proceso de lectura y promover el desarrollo de otras destrezas relacionadas, como la escritura, la producción oral en L2, e incluso la propia competencia lingüística"*.

5.2.1.1. Primera etapa: Antes de la lectura

La etapa de pre-lectura es la que se realiza antes de que el lector tenga el primer contacto con el texto.

Cassany et al. (1994) indican que, durante esta primera etapa, lo importante es atraer al lector al texto y prepararle, es decir, explicar la actividad que se va a llevar a cabo, qué objetivos persigue, así como activar los conocimientos previos sobre el tema sobre el que se va a tratar.

Luque (2011) indica que, en esta primera etapa, se debe presentar el texto a leer y las actividades a realizar, así como familiarizar a los alumnos con el tema del que trata el texto a leer. La autora propone utilizar las fotos o dibujos anejos al texto y/o comentar el tema del texto así como su título y/o formato.

Anderson (1999) destaca la importancia de activar el conocimiento previo para ayudar al lector a involucrarse en la lectura. Como hemos visto anteriormente, el conocimiento previo y la familiarización con el tema del que trata el texto es uno de los factores que se creen relevantes para la adecuada comprensión del texto en una segunda lengua y Anderson señala el interés por el uso de estrategias que ayuden a activar los esquemas de conocimiento.

Sin embargo, como también advierte Anderson (1999) se puede dar el caso de que el conocimiento previo sobre el tema sea erróneo y puede tener una influencia negativa sobre la comprensión del texto. El profesor tiene que asegurarse de corregir estos errores, si los hubiera, para evitar que interfieran con el texto a través de actividades de pre-lectura.

5.2.1.2. Segunda etapa: Durante la lectura.

Durante esta etapa de lectura, lo más importante, según Cassany et al. (1994) es la colaboración entre maestro y lector para construir el significado del texto. El maestro puede detener la lectura y hacer preguntas para favorecer la comprensión del alumno mediante la verificación de hipótesis. Estos autores insisten en destacar que no es siempre necesario hacer una lectura lineal del texto (de principio a final), sino que mediante las preguntas del profesor, se pueden releer oraciones o párrafos anteriores para llegar a una mejor comprensión del texto.

Luque (2011) señala que, durante esta etapa, se deben realizar varias lecturas del texto. Básicamente una lectura para conocer el tema general y otra para buscar detalles concretos o específicos; pero, sin embargo, en niveles superiores se pueden añadir otros tipos de lectura en profundidad, como la necesaria para poder llevar a cabo un análisis crítico o un análisis de vocabulario. Como indica la autora, "cada una de estas lecturas fomenta estrategias de comprensión diferentes" y es precisamente este uso de las diferentes estrategias el que lleva, mediante la práctica variada y consistente en el tiempo, a la automatización del proceso de lectura en una segunda lengua.

5.2.1.3. Tercera etapa: Después de la lectura.

Luque (2011) denomina a esta etapa "Después de la lectura" en la que se aplican las estrategias trabajadas a diferentes textos, lo que la autora denomina "*expansión*", y se fomenta la autonomía en la lectura de los lectores a través de los pasos anteriores de manera que se pase de una lectura intensiva (textos cortos) a una lectura extensiva (textos cada vez más largos y menos adaptados).

5.2.2. Técnicas o actividades a realizar en el desarrollo para una actividad centrada en la lectura en una segunda lengua.

Siguiendo el esquema propuesto para el trabajo con las tres etapas de desarrollo para una lectura en una segunda lengua, se proponen una serie de técnicas o actividades para cada una de las tres etapas atendiendo tanto a criterios de aprovechamiento de la lengua como de fomento de la lectura extensiva.

La animación a la lectura aboga por evitar que los alumnos, después de su contacto con el texto, tengan que elaborar tediosos trabajos sobre éste; por lo que se intenta, en la medida de lo posible, para beneficiar tanto a la lectura extensiva como al aprendizaje de la lengua, que las actividades sean lo más amenas posibles. También dependen mucho del público al que estén dirigidas, por lo que es conveniente evaluar las habilidades del alumnado antes de establecer unos objetivos y escoger las actividades a desarrollar. Por ejemplo, no resulta tan tedioso elaborar un esquema sobre el contenido del texto a un alumno en Educación Secundaria como a un alumno de Educación Primaria (Sarto, 1998).

El número de actividades a realizar con el texto tampoco puede ser muy grande, como indica Grellet (1981, p.10), *"it is important to remember that many texts are meant to be read and enjoyed, that too many exercises might spoil the pleasure of reading"*.

Como indican Cassany et al. (1994), las actividades que se pueden plantear para desarrollar la comprensión lectora son muy variadas y *"prácticamente interminables"*. Muchas de las actividades presentadas aquí pueden ser realizadas tanto por vía oral como por vía escrita. El grupo de actividades relativas a la segunda y tercera etapa dependen especialmente de la creatividad del profesor para aprovechar el texto y las opciones pueden ser casi infinitas. Estos autores proponen, para restar protagonismo al profesor, que sean los propios alumnos los que propongan sus actividades post-lectura, una vez tengan adquirida cierta experiencia.

Primera etapa: Antes de la lectura

- ✚ Presentación del tema del texto.
- ✚ Hacer preguntas de comprensión sobre el tema del texto.
- ✚ Realizar predicciones sobre el tema del texto.
- ✚ Discutir o debatir sobre el tema del texto.
- ✚ Comentar la estructura del texto, así como sus anexos (ilustraciones, fotografías, títulos).
- ✚ *Brainstorming*.
- ✚ Presentación y/o explicación del vocabulario relacionado con el tema.
- ✚ Utilización de *flashcards*, juegos, tarjetas, pósters, dibujos, etc. para practicar el vocabulario (*drilling*).
- ✚ Creación de expectativas.
- ✚ Utilización de métodos sensoriales para presentar la localización del texto (Especialmente en cuentos, por ejemplo los sonidos de la jungla, los ruidos de la ciudad, etc.).
- ✚ Presentación de los personajes que van a aparecer.
- ✚ Utilización de mapas semánticos para enseñar o repasar los conceptos.
- ✚ Usar estrategias como la SQ3R (*Survey, Question, Read, Recite, Review*).

Segunda y tercera etapa: Durante y después de la lectura

Estas dos etapas en el desarrollo de la lectura de un texto son, en ocasiones difíciles de separar. Existen actividades que pueden ser utilizadas tanto durante como después de la lectura del texto y pueden variar según el tipo de texto que queramos trabajar.

Luque (2011) propone dos tipos de actividades, las dirigidas a trabajar el contenido del texto y las dirigidas a trabajar el lenguaje del texto.

Durante esta etapa se pueden trabajar todos los diferentes tipos de lecturas: lectura breve, lectura para averiguar detalles específicos, lectura para confirmar expectativas, lectura para discernir el contenido explícito e implícito, lectura en voz alta, lectura silenciosa...

- ✚ Leer el texto rápidamente y hacer un pequeño resumen.
- ✚ Buscar información sobre personajes, escenario, tiempo, etc.
- ✚ Confirmación de hipótesis o predicciones hechas sobre el texto en la primera etapa.
- ✚ Resumir el texto. Aquí Luque (2011) propone diferentes tipos de resumen: con una sola palabra, una frase, un dibujo o movimientos.
- ✚ Poner título a los diferentes párrafos o apartados.
- ✚ Realización de preguntas sobre el texto.
- ✚ Buscar palabras en el texto por su definición.
- ✚ Buscar sinónimos y antónimos para diferentes palabras del texto.
- ✚ Buscar contenidos específicos (palabras vistas en el vocabulario de la primera etapa, adjetivos, nombres...).
- ✚ En parejas, leer diferentes partes del texto y ponerlo en común (*jumbled reading*).
- ✚ Animar el texto: ponerle música, sonidos; o escuchar el texto, como audiolibro o contado por el profesor.
- ✚ Encontrar errores en el texto (palabras mal escritas, errores gramaticales...)
- ✚ Trabajar el reconocimiento de palabras: por derivación, por similitud con la L1, por el contexto, por elementos asociados, por el conocimiento previo del lector (Luque, 2011).
- ✚ Elaborar un esquema o *mind map* con el contenido del texto.
- ✚ Hacer ejercicios de *role-play* sobre el texto.
- ✚ Hacer un dibujo o elaborar un cómic.
- ✚ Realizar un debate.
- ✚ Elaborar un final alternativo.
- ✚ Convertir el texto a otro tipo de texto, por ejemplo un texto narrativo a un diálogo.

5.3. Segunda fase: Desarrollo de la lectura extensiva

Como indican Cassany et al. (1994) la importancia de la lectura extensiva y los objetivos que cubre para el desarrollo escolar y el crecimiento personal es trascendental. Estos autores señalan que "*no basta con saber inferir, aplicar la lectura rápida o leer entre líneas, si no existe un interés, una motivación y una costumbre real de leer, arraigados en las actitudes profundas del alumno*" (pp. 247-248). Asimismo, Raúl (2002), destaca la lectura extensiva como clave para el desarrollo de la habilidad lectora, la competencia lingüística, el vocabulario, la ortografía y la escritura.

El fomento de la lectura extensiva no se centra únicamente en el acto de leer, sino en aproximar la cultura del libro al alumno y formar "*buenos lectores y buenos usuarios del papel impreso*" (Casany et al.,1994, p.248). Los futuros lectores tienen que tocar libros, visitar bibliotecas, aprender a escoger libros según sus gustos... es decir, adquirir su propia experiencia lectora (Cassany et al., 1994).

La lectura extensiva es, como hemos visto anteriormente, la denominada lectura por placer o por interés (Cassany et al., 1994). Generalmente, los textos objeto de este tipo de lectura son escritos largos, como pueden ser novelas, cuentos o ensayos. Este tipo de lectura es más "*natural*", como lo denominan estos autores, al encontrarse fuera del aula y ser, principalmente, una lectura por iniciativa propia.

5.3.1. Etapas de desarrollo para una fomentar la lectura extensiva.

Cassany et al. (1994) proponen un sistema de tres etapas similar al que hemos visto para el desarrollo de la lectura intensiva (*Antes, durante y después*) y que, aunque está dirigido a la lectura en una primera lengua, se presenta de utilidad como marco para el desarrollo de actividades para el fomento de la lectura extensiva en una segunda lengua. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la lectura extensiva en una segunda lengua puede necesitar de más gradación que la lectura en una lengua nativa, especialmente de cara a alumnos principiantes.

También Diego (2004) propone un sistema de tres tipos de intervención en el tiempo, esta vez aplicado a la lectura en una segunda lengua, pero que propone el trabajo de todos los alumnos con un mismo texto.

En un primer momento y al tratarse de lectura extensiva en una segunda lengua, cuyo conocimiento por parte del alumno es limitado, puede ser de utilidad centrar el tema que se trate en la literatura a escoger. Por ejemplo, dedicar el trimestre o un mes del curso escolar a leer sobre un tema en concreto, como podrían ser los piratas, las princesas o los dinosaurios. Esta técnica nos ayudaría a ser capaces de familiarizar a los alumnos con el tema de la lectura, crear expectativas y activar el conocimiento previo; así como proporcionar un soporte de ayuda con vocabulario y gramática específica a aquellos alumnos que así lo necesiten. No se trata de coartar la libertad de los alumnos para escoger cualquier tipo de literatura, ya que deberíamos proporcionarles diferentes formatos de lectura sobre el tema (libros, cuentos, enciclopedias, poemas...), sino de ayudarles poco a poco a ser cada vez más autónomos y evitar que, por encontrarse dificultades, se rechace la lectura en una segunda lengua. Halbach et al. (2009) afirman que una de las razones para hacer que los alumnos no lean es que el profesor escoja las lecturas sin dejar a los alumnos ser responsables de sus decisiones. Estos autores señalan que, aunque después resulte que la lectura escogida no haya gustado al alumno, éste aprende de su error.

La propia selección de temas puede llevarse a cabo por los alumnos, utilizando asambleas o sistemas de votación, para evitar la "imposición" del docente, hasta que la gradación por temas ya no sea necesaria. Moskal y Keneman (2011) proponen, como ejemplo, realizar una encuesta a los alumnos sobre sus gustos, aficiones e intereses para que el profesor pueda proponer lecturas más acordes a éstos.

5.3.1.1. Primera etapa: Antes de la lectura

En la primera etapa, que Cassany et al. (1994) denominan "Antes de la lectura", estos autores proponen un acercamiento del alumno a los libros, con el objetivo central de que éste elija un libro que le motive y/o interese., es decir, estas actividades tienen que estar dirigidas a darle al alumno la información necesaria para que sea capaz de escoger un libro en base a sus intereses. Estos autores proponen proporcionar los datos necesarios, como las opciones de lectura disponibles, temas y argumentos que se pueden encontrar en los libros, personajes, etc.

Diego (2004) propone suscitar el interés de los lectores por el texto y su familiarización con él a través de preguntas sobre la experiencia propia de los lectores. La autora destaca que esta primera etapa es fundamental para el desarrollo de actividades de lectura en una segunda lengua.

Si seguimos el planteamiento propuesto anteriormente, propondremos a los alumnos una serie de textos en diferentes formatos (poemas, cuentos, noticias de periódicos, libros) sobre el tema propuesto por los alumnos para que ellos escojan libremente.

5.3.1.2. Segunda etapa: Durante la lectura.

El objetivo del profesor en la segunda etapa, según Cassany et al. (1994), es el de asesorar al alumno en las dificultades que se encuentre en la lectura y mantener su interés por ella. Como indican estos autores:

Hacerle ver que puede seguir leyendo y comprendiendo lo más importante aunque desconozca el significado de una palabra, que no hay que pararse y volver a leer todos los fragmentos difíciles, que no es necesario comprenderlo todo, sino que lo importante es no perder el hilo, porque lo que va más adelante le ayudará a comprender lo que ya ha leído (p.249).

Estas directrices que presentan estos autores son fácilmente aplicables a la lectura extensiva en una segunda lengua y han de ser trabajadas tanto en esta etapa, como en la etapa de lectura intensiva.

Durante esta segunda etapa, Cassany et al. (1994) proponen actividades dirigidas a paliar las dificultades que el lector se pueda encontrar en el texto y animar al lector a continuar la lectura. Estos autores también proponen el comentario de aspectos concretos del texto a través de tutorías y/o entrevistas personales con el profesor; lo que puede constituir una forma importante de evaluación de las habilidades de comprensión lectora para el aula.

El segundo tipo de intervención, para Diego (2004), sería el seguimiento y supervisión del texto. La autora propone realizar "encuentros" puntuales para comprobar el nivel de comprensión de los alumnos.

Halbach et al. (2009) destacan la importancia de hablar sobre la lectura. Preguntar a los alumnos qué están leyendo, si les gusta o no, qué han aprendido o qué creen que va a pasar ayuda a reforzar la motivación según estos autores.

5.3.1.3. Tercera etapa: Después de la lectura

Por último, la tercera etapa, denominada "Después de la lectura", Cassany et al. (1994, p.249) destacan que "*los trabajos complementarios sobre la lectura deberían ser una combinación del proceso de construcción del sentido*", es decir, que deberían ayudar al alumno a comprender mejor el texto que ha leído.

Cassany et al. (1994, p.249) animan a desarrollar ejercicios "*más creativos y personales, en los que el alumno pueda construir su propia interpretación de la obra*" y rechazan los tradicionales ejercicios de realizar un comentario escrito o una ficha modelo. Como el objetivo final de estos ejercicios es "*la formación de hábitos lectores*", es importante recordar que las actividades propuestas deben realizar un seguimiento de la lectura.

Diego (2004), en este aspecto, aboga por realizar una "evaluación de la lectura" con ejercicios que evalúen el grado de comprensión de los lectores; pero también propone que los alumnos expresen su opinión personal sobre lo que han leído como un método para comprobar "*si han sabido relacionar la información que extraen del texto con la que ellos poseen*" (p.137).

Halbach et al. (2009) proponen desterrar los ejercicios seleccionados tradicionalmente como "útiles", y que estos autores denominan "anti naturales", como los de parafrasear, rellenar fichas, etc. y apostar por ejercicios centrados en la experiencia del lector. Como estos autores indican "*the more imaginative and creative activities are, the better*" (p.40).

5.3.2. Técnicas o actividades a realizar para fomentar la lectura extensiva.

Como ya indicamos anteriormente en el apartado de Técnicas o actividades a realizar para el desarrollo de una actividad centrada en la lectura en una segunda lengua, este repertorio de ejercicios no pretende ser completo, pues, como ya hemos visto, autores como Cassany et al. (1994) indican que las posibilidades de desarrollo de trabajos sobre una lectura son casi infinitos. Este compendio está de igual manera basado en el esquema propuesto por estos autores (Antes, durante y después), siguiendo la misma línea del anterior. Se sigue atendiendo tanto a criterios de aprovechamiento de la lengua como de fomento de la lectura extensiva, con el principal objetivo de desarrollar un gusto por la lectura y asegurar, en la medida de lo posible, la comprensión lectora.

Es de importancia destacar que, a pesar de estar clasificadas como actividades de fomento de la lectura extensiva, esto no es excluyente del hecho que se puedan utilizar para fomentar otros tipos de lectura.

Primera etapa: Antes de la lectura.

- ✚ Recomendación de libros por parte del profesor.
- ✚ Recomendación de libros por parte de los compañeros, por ejemplo, con actividades de *show and tell*⁵.
- ✚ Recomendaciones basadas en artículos de periódicos, revistas para niños...
- ✚ Visitas a la biblioteca escolar/municipal o librerías.
- ✚ Explicación de los diferentes tipos de lecturas que se pueden encontrar en una biblioteca (novelas, cuentos, ensayos, cómics, álbumes ilustrados, poemarios, periódicos, revistas, diccionarios, enciclopedias...)
- ✚ Explicación de los diferentes temas que se pueden encontrar en diversas lecturas (de caballeros, de princesas, de fútbol, de historia, de animales...)
- ✚ Explicación de cómo funciona una biblioteca: cómo se organiza, qué se puede hacer y qué no se puede hacer, cómo buscar diferentes materiales...

⁵ Actividad donde un alumno enseña y explica algo, por ejemplo, un libro; a una audiencia, en este caso su clase.

- ✚ Conocer y explorar las diferentes partes de un libro (título, autor, contraportada, resumen).
- ✚ Lectura de diferentes fragmentos de libros para despertar la curiosidad del lector.
- ✚ Introducción a la lectura a través de narraciones orales o *storytelling*.

Segunda etapa: Durante la lectura.

- ✚ Realización de entrevistas personales o tutorías para comentar distintos aspectos del texto.
- ✚ Elaborar un glosario con las palabras que se van aprendiendo en el texto.
- ✚ Organizar debates entre alumnos que estén leyendo los mismos textos.
- ✚ Elaboración de un pequeño diario lector, donde los alumnos apunten información, pensamientos, párrafos, etc. que les haya llamado la atención sobre la lectura.

Tercera etapa: Después de la lectura

- ✚ Elaborar una ficha personal sobre la lectura.
- ✚ Organizar un encuentro o debate entre los alumnos que han leído un mismo texto.
- ✚ Invitar a los lectores a que compartan su opinión de la lectura y hagan sus recomendaciones.
- ✚ Elaborar un fichero accesible a toda la clase con las lecturas que se han realizado, por ejemplo, en formato digital.
- ✚ Organizar un intercambio de los textos leídos en la clase.
- ✚ Confeccionar un glosario común para la clase con el vocabulario relevante, especialmente si se trabaja con textos sobre un mismo tema.
- ✚ Realizar una exposición sobre los libros leídos, donde se intercambien experiencias lectoras entre los alumnos.
- ✚ Dibujar un cómic sobre lo leído.
- ✚ Escribir una continuación o una segunda parte.
- ✚ Crear una obra de teatro basada en la lectura o lecturas.

5.4. Otras propuestas para fomentar la lectura extensiva

Además de llevar a cabo actividades de lectura intensiva para trabajar las microhabilidades lectoras e introducir y trabajar la lectura extensiva dentro y fuera del aula, también existen muchas otras propuestas que ayudan a fomentar el hábito lector de manera más indirecta.

- ✚ Hablar sobre las lecturas que los alumnos hacen fuera del aula, de manera autónoma, aunque sea en su lengua nativa.
- ✚ Hablar con los niños sobre las propias lecturas del profesor/profesora, mostrar entusiasmo por la lectura, compartir libros con los alumnos.
- ✚ Crear una comunidad lectora que se reúna en asamblea o en el recreo para compartir la afición a la lectura, recomendaciones de libros, que gestione la biblioteca del aula, etc.
- ✚ Involucrar a los padres y a toda la comunidad educativa en la lectura.
- ✚ Organizar ferias de intercambio de libros (bookcrossing), visitas de autores, exposiciones, cuentacuentos, talleres, "*book clubs*"...
- ✚ Recomendar lecturas para las vacaciones escolares.
- ✚ Disponer de un "*book corner*" o biblioteca de aula para leer cuando terminan sus tareas, entre clases, como premio...
- ✚ Organizar concursos, *treasure huntings*, sorteos, etc. entre los lectores.
- ✚ Promocionar la biblioteca escolar del centro.
- ✚ Elaborar un blog con lecturas recomendadas, páginas web de lectura, etc. que los alumnos y sus padres puedan visitar fuera del horario escolar.
- ✚ Involucrar la lectura en las fiestas que se realicen en el colegio, como Halloween, Navidad, Carnaval, Semana Santa...

5.5. Los textos y materiales literarios

Como hemos visto anteriormente, los materiales literarios han tenido un recorrido diverso a lo largo de la historia de la enseñanza en lenguas extranjeras. El nuevo enfoque de educación literaria (Cassany et al. 1994) nos permite un acercamiento a estos materiales como recursos del aula y no como objeto de estudio (Maley, 1993), lo que permite abrir la puerta a muy diferentes textos y materiales literarios.

Sanz (1995) hace una distinción entre los dos tipos de textos que se pueden utilizar en el aula de lengua extranjera: los textos convencionales y los textos literarios. Como señala este autor, ambos tipos de textos tienen características en común, sin embargo, los textos literarios también poseen unas características peculiares que señalan una clara diferenciación. No se trata, como indica el propio Sanz, de valorar más los textos literarios que los textos convencionales, pero sí de determinar que pueden resultar una buena alternativa para fomentar la lectura extensiva y desarrollar hábitos lectores.

Grellet (1987; citada por Sanz, 1995) elabora una aproximación a los textos convencionales que se pueden usar dentro del aula, que como indica Sanz (1995) puede ser interminable:

Material postal; periódicos y revistas (con sus diferentes secciones); artículos especializados, reportajes, ensayos, resúmenes, informes, panfletos; manuales, libros de texto, guías; anuncios, catálogos, prospectos, folletos de viajes; planteamientos de problemas, adivinanzas, reglas de juegos; recetas de cocina, instrucciones de manejo, avisos; leyes, normas y regulaciones, impresos para rellenar, tarjetas de embarque; posters, señales de tráfico, pintadas callejeras; menús y cartas de precios, facturas y comprobantes; tiras de comics, tebeos, leyendas de mapas o de ilustraciones; estadísticas, horados, diagramas; guías de teléfonos, vademécums y diccionarios. (pp.120-121)

Asimismo, Sanz (1995, p.121) también elabora una aproximación a los textos o materiales literarios que se pueden utilizar en el aula: "*Novelas, relatos y cuentos; ensayos, diarios, biografías y anécdotas; obras de teatro y textos para dramatizar; poemas, poesías y rimas infantiles*".

5.5.1. Cómo escoger los materiales apropiados: El profesor.

Como nuestra finalidad es fomentar la lectura en una segunda lengua, la idea de escoger un texto apropiado que nos permita lo primero, así como asegurar la comprensión del lector, tiene que seguir unos criterios (Diego, 2004).

Mendoza (2007, pp.65-66) indica que la selección de lecturas para el aula, en su caso de materiales literarios, conlleva un proceso similar al de "*preparación (selección y previsión de contenidos y actividades) de otros materiales o textos didácticos de soporte*". Este autor destaca la importancia de la acertada selección de textos para el aula, que deben ser adecuados al contenido de aprendizaje.

Krashen y Terrel (1983) indican dos principales criterios para escoger textos apropiados para el lector en una segunda lengua: el texto debe tener un nivel de complejidad apropiado para el lector y el lector debe encontrar dicho texto interesante. A pesar de la simplicidad de dichos criterios, éstos resumen de forma precisa lo que hemos de buscar en un texto a utilizar. De acuerdo a estos autores, la complejidad puede ser medida básicamente a través de tres factores presentes en el texto:

- ✚ **Vocabulario:** El número de palabras desconocidas para el lector es un factor importante a tener en cuenta a la hora de escoger un texto.
- ✚ **Sintaxis:** La complejidad sintáctica también puede ser un obstáculo para la comprensión lectora. Sin embargo, ésta también depende del conocimiento del lector sobre el tema a tratar así como su conocimiento del léxico presente en el texto.
- ✚ **Semántica:** La comprensión de un texto a nivel semántico está influida por los conocimientos previos del lector sobre el tema, así como la inherente complejidad del tema.

En consonancia con Krashen y Terrel, Raúl (2002, p.5) indica que los materiales de lectura "*deben encontrarse dentro del margen de competencia lingüística de los estudiantes. Si las lecturas propuestas son demasiado difíciles, los alumnos desistirán*". La autora hace especial hincapié en la dificultad añadida que supone la lectura en una lengua distinta de la lengua nativa y en la que se tiene, generalmente, poco

conocimiento del vocabulario y su estructura. Como indicador de dificultad, Raúl cita a Day y Bamford (2002) que exponen que, en niveles iniciales, el lector no debe encontrarse con más de dos palabras desconocidas por página; mientras que en niveles intermedios, el número de palabras desconocidas puede ascender a cinco.

Otros autores, como Sanz (1995), señalan que la dificultad de un texto no viene siempre delimitada por el propio texto, sino que las actividades que se realizan después de la lectura pueden ser las causantes de que los alumnos categoricen ese material como difícil. Este autor aboga por escoger textos que se alejen un poco de las capacidades de los lectores para establecer un reto para éstos.

Krashen y Terrel (1983) destacan especialmente el interés del lector sobre el tema de la lectura como el criterio más importante. Estos autores precisan que la observación, aunque llevada a cabo de manera informal, muestra que el interés puede ejercer una influencia tan grande en el lector que éste sea capaz de leer un texto con un nivel de complejidad superior a su competencia en la lengua. Asimismo, indican que dicho criterio es el más difícil de satisfacer.

Luque (2011, p.236), de acuerdo con Krashen y Terrel, también indica que "*la utilización de textos interesantes o con contenido conocido*" es uno de los criterios que se debe seguir para escoger un texto en una segunda lengua y evitar algunos de los problemas que hemos visto anteriormente, como la falta de interés y motivación o la dificultad para la comprensión global del texto.

También Batista, Salazar y Febres (2002) reconocen como uno de los puntos más importantes a la hora de seleccionar un texto para trabajar en el aula que su tema sea motivador para los alumnos, así como relevante. Como indican estos autores:

El propósito de esta afirmación es tratar de que los estudiantes se interesen en el material con el cual van a trabajar, bien sea porque encuentren utilidad en la nueva información que obtendrán de la lectura o porque simplemente exista una estrecha relación entre el contenido de la lectura y su experiencia de mundo (experiencia previa). En cualquiera de los casos, esto incidirá positivamente en su motivación hacia la lectura y hacia el curso en general (p.10).

Coloma (2002, p.230) cita a Guerrero y Belmonte (2001), que indican que "*la motivación es la única capacidad que puede poner en marcha el interés por la lectura*" y destacan la gran importancia de que los materiales literarios en el aula se adapten a los gustos e intereses del alumnado, pues concluyen que una primera lectura desafortunada puede llevar a perder a ese lector para siempre.

Sin embargo, Diego (2004), aunque reconoce que una buena selección de textos pasa por encontrar temas que les interesen y que sean familiares para los alumnos, también indica que la tarea fundamental del profesor será que "*aprendan a interesarse por nuevos temas*" (p.131). Para esta autora, el llevar textos atractivos e interesantes al aula, con un nivel apropiado a los conocimientos de los alumnos, puede ser la clave del éxito de este tipo de actividades. Diego (2004, p.134) hace referencia a la motivación como factor principal para animar a los estudiantes a leer y cita a Harris y Sipay (1998): "*Los principios básicos que subyacen a desarrollar el interés por la lectura pueden resumirse en 'el reclamo y la escalera'*". Para Diego, el reclamo sería el material atractivo e interesante, mientras que la "*escalera*" sería la gradación de ese material propuesto para la lectura desde lo más sencillo a lo más complejo. Diego también destaca la importancia de la variedad de los textos y la adecuación de los ejercicios que se lleven a cabo sobre éstos. La autora destaca que debe existir una correlación entre las estructuras gramaticales que se estudian en el aula y el grado de dificultad de los textos propuestos para la lectura.

Duff y Maley (2007) se plantean una serie de cuestiones básicas para seleccionar textos y abogan porque sea el propio profesor el que establezca los criterios específicos en función del uso que va a hacer del texto. Como ejemplo, estos autores proponen una serie de preguntas:

- ✚ Is the subject matter likely to interest this group?
- ✚ Is the language level about right? Not too easy, not too difficult?
- ✚ Is it about the right length for the time available?
- ✚ Does it require a lot of cultural or literacy background knowledge?
- ✚ Is there anything cultural offensive in it? (If there is, you may still decide to use it as a way of discussing such matters but you should be aware of what you are doing.)
- ✚ Does it lend itself to exploitation for language learning? (p.7)

Halbach et al. (2009) proponen tres criterios muy básicos para escoger materiales literarios: precio razonable, calidad alta y publicación reciente.

Un factor de interés para muchos autores sobre este tema es la dicotomía entre la elección de materiales o textos auténticos o simplificados. Autoras como Diego (2004) abogan por utilizar textos que posean un "*objetivo comunicativo auténtico*", es decir, bien sean originales o alterados, conserven su capacidad de transmitir un significado. Esta autora cita a Silberstein (1994), que dice:

Leer textos, incluso si son adaptados, pueden y deben ser auténticos en el sentido en que se asemejen a textos reales con los que se tropezará el alumno en términos de... sintaxis, estructura del discurso, vocabulario... y contenido (p.135).

Batista et al. (2002) hacen una distinción respecto a la autenticidad de los textos. Por una parte, estos autores indican que se puede entender la autenticidad "*como la condición de los textos que mantienen la forma de la presentación de su publicación original, es decir, que no han sido modificados*" (p.10). En segundo lugar, Batista et al. (2002) señalan, citando a Widdowson (1990), que la autenticidad se puede entender como:

La función de la interacción entre el lector/oyente y el escritor/hablante. De manera que si el lector no es capaz de comprender completamente el lenguaje al cual ha sido expuesto, es decir, si la comunicación falla debido a su conocimiento imperfecto del lenguaje, el lenguaje en cuestión no es verdaderamente auténtico (p.10).

Sanz (1995) también aboga por el uso de textos auténticos en el aula, concibiéndolos como textos que no han sido modificados y cuyo lector final sería un lector nativo de la lengua en la que están escritos. Como este autor indica:

La autenticidad se resalta más fácilmente respetando el formato original. Esto los libros de texto lo suelen hacer introduciendo, por ejemplo, un artículo de periódico con sus titulares y partes destacadas, o reproduciendo un prospecto, si de un viaje se trata, con toda su riqueza de contextualización (p.122).

En conclusión, como indica Coloma (2002) no existen "recetas mágicas" para la selección de textos para el aula y que debe ser el propio responsable o responsables del proyecto los que pongan en común unos criterios específicos para llevar a cabo la selección. Sin embargo, como indica este autor: "*La motivación del profesor es fundamental. Será más útil para los alumnos un mal texto llevado a clase con emoción*

que un buen texto llevado con apatía" (p.234). Como resumen, proponemos cuatro criterios generales que se han de tener en cuenta al escoger los textos o materiales literarios:

- ✚ Adecuación a los objetivos generales y específicos del proyecto.
- ✚ Nivel de complejidad (vocabulario, gramática, tema sobre el que trata...).
- ✚ Interés o motivación para los potenciales lectores y el profesor.
- ✚ Disponibilidad del material (número de ejemplares disponibles, precio, facilidad de adquisición...)

5.5.2. Cómo escoger los materiales apropiados: El alumno.

El alumno, una vez inmerso en la segunda etapa del proyecto, será capaz de escoger las lecturas que le gusten o atraigan de las recomendadas por el profesor. Sin embargo, como indica la Extensive Reading Foundation (2011a, p.4), "*selecting appropriate reading materials can help build reading confidence, reading ability and build a life-long love of reading in English. Conversely, selecting inappropriate materials can lead to a vicious circle of poor reading*". La fundación ejemplifica estos dos círculos mediante el siguiente esquema:

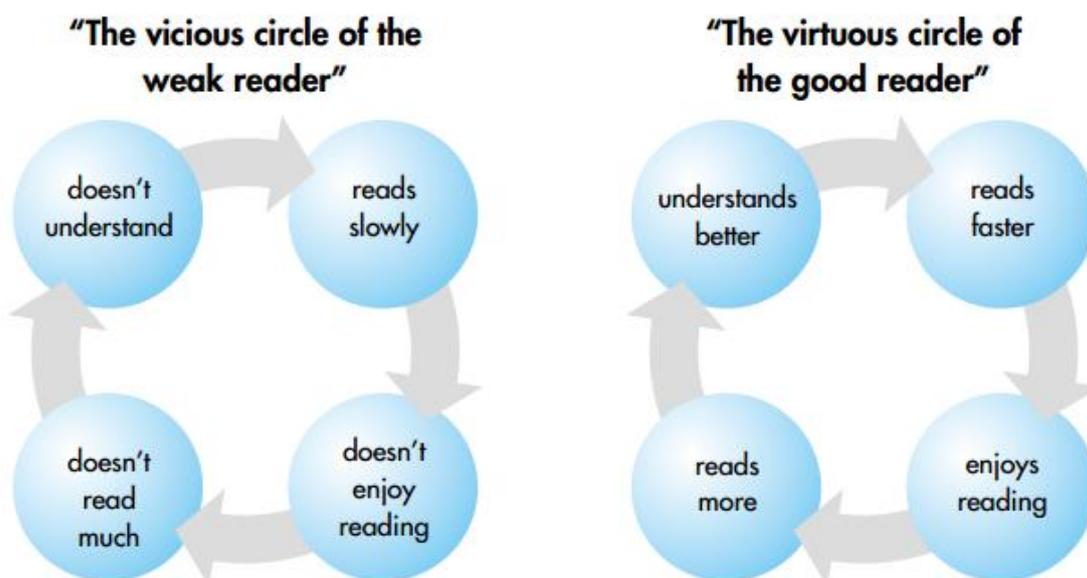


Figura 4: "The vicious circle of the weak reader" y "The virtuous circle of the good reader".

Fuente: Extensive Reading Foundation (2011a) *The Extensive Reading Foundation's Guide to Extensive Reading* (p.4). Recuperado de: http://erfoundation.org/wordpress/wp-content/uploads/2013/08/ERF_Guide.pdf

Para evitar los problemas que se derivan del círculo vicioso del lector débil o poco capaz, es necesario que los alumnos escojan lecturas dentro de su zona de confort. El rol del profesor no es imponer lecturas, sino ayudar a los alumnos a escoger aquellas más apropiadas de acuerdo a su habilidad lectora (Extensive Reading Foundation, 2011). Para ello, la Extensive Reading Foundation hace una serie de recomendaciones:

Teachers should be careful to watch that students do not choose their books too quickly. The students should:

- ✚ read some of the book itself, not only look at the title, cover and illustrations.
- ✚ choose something interesting to read. If the book becomes boring or too difficult, they should put it down and read something else.
- ✚ find something they can read at about 150-200 words per minute.
- ✚ choose something they can read without a dictionary.
- ✚ be able to understand almost everything in the book (p.4).

Para determinar el grado de dificultad que entraña la lectura para los alumnos participantes en el proyecto, se propone el uso de "*The five-finger rule*" (véase Anexo IV), desarrollada por la Extensive Reading Foundation, en la que se establece una equivalencia entre el número de palabras desconocidas y la dificultad de la lectura.

Para aplicar esta regla de los cinco dedos, el alumno debe abrir el libro que le interese por una página al azar. Si en esa página no encuentra ninguna o encuentra solamente una palabra desconocida o nueva, ese libro se considera "Muy fácil" o "Fácil". Si el número de palabras desconocidas varía entre dos o tres, el nivel se considera "Normal". Si, en cambio, el nivel de palabras desconocidas se encuentra entre cuatro o cinco, se considera un "Reto". Esto quiere decir que el alumno puede leer el libro, pero que su lectura puede resultar más difícil. Por último, si el número de palabras desconocidas es mayor a cinco, significa que el libro es "Difícil" y que probablemente el alumno no disfrute su lectura.

<i>Número de palabras desconocidas o nuevas</i>	<i>Dificultad del libro</i>
0-1	Muy fácil o fácil
2-3	Normal (Nivel preferido)
4-5	Reto
5 o más	Difícil

Tabla 4: Adaptación de The five-finger rule de la Extensive Reading Foundation.
Fuente: Extensive Reading Foundation (2011b) The five-finger rule. Recuperado de:
<http://erfoundation.org/wordpress/wp-content/uploads/2013/08/5-finger-rule.pdf>

El objetivo es que los alumnos encuentren un número no muy elevado de palabras desconocidas o nuevas que los desmotive para la lectura y les dificulte el acceso al significado global del texto.

5.6. Evaluación

5.6.1. Evaluación del proyecto

Un proyecto de lectura, como indican Moskal y Keneman (2011, p.39), "*should always begin with assessment, end with assessment, and include on-going assessment*".

En una primera fase, el profesor deberá evaluar la actitud lectora y conocimiento de la segunda lengua de los alumnos antes de comenzar el proyecto. La **pre-evaluación o evaluación inicial** puede hacerse mediante un cuestionario a los padres y/o a los propios alumnos y deberá medir aspectos como cuántos libros leen a la semana/mes/año, cuántos minutos diarios dedican a la lectura, cuáles son sus libros o sagas favoritas. Algunos ejemplos de estas encuestas los podemos encontrar en los anexos V y VI.

Aspectos como su nivel de lectura en la segunda lengua o grado de comprensión en la segunda lengua son de gran interés para el desarrollo del proyecto, pues ayudarán a acotar los textos y materiales literarios a utilizar.

Esta evaluación servirá de guía para determinar los objetivos específicos a desarrollar por el profesor y decidir en qué aspectos de la lectura hay que incidir, así como qué problemas se deberán afrontar (desmotivación, rechazo...).

La **evaluación continua** del proyecto puede centrarse en la recogida de datos mediante la observación y/o las entrevistas con los alumnos. El profesor deberá recoger información relativa a la cantidad de libros leídos por alumno, su comprensión, cambios en las rutinas lectoras, etc. Para la recogida de datos, el profesor podrá ayudarse de los elementos elaborados por los alumnos, como el diario lector, o la información recogida durante las entrevistas personales con los alumnos sobre las lecturas.

Esta evaluación continua ayudará a redirigir o pulir los objetivos específicos propuestos para el proyecto, así como observar si las estrategias utilizadas están siendo exitosas o necesitan ajustes y cambios.

Por último, la *post-evaluación o evaluación final* será la que permita determinar el éxito del proyecto y el grado de cumplimiento de los objetivos, tanto generales como específicos. Para ello, es necesario recoger la información sobre los cambios en la actitud lectora de los alumnos y compararlos con los datos recogidos durante la pre-evaluación y la evaluación continua. Esta recogida de datos puede hacerse, al igual que la evaluación inicial, mediante una encuesta a padres y/o alumnos sobre los cambios en la actitud lectora que han observado a lo largo del proyecto.

Asimismo, resultaría de interés que el profesor o profesores involucrados en el proyecto realizaran una evaluación personal del mismo analizando los cambios observados en el alumnado participante en el proyecto, así como una autoevaluación del rol desempeñado.

La evaluación final será determinante para valorar el proyecto e introducir los cambios necesarios para su mejora de cara al futuro (Sarto, 1998).

5.6.2. Evaluación de los materiales

Aunque los materiales literarios para el proyecto han sido escogidos cuidadosamente de acuerdo a una serie de factores, que podríamos considerar una evaluación inicial por parte del profesor; es necesario llevar a cabo una evaluación de éstos durante y al final del proyecto, especialmente en relación a su dificultad para el alumnado y el interés que despierta en éstos.

Un instrumento que nos puede ser de utilidad son las fichas personales elaboradas por los propios alumnos participantes en el proyecto. En ellas, se puede incluir información con respecto al material que nos sea de interés para su evaluación, como si les ha gustado, qué dificultades se han encontrado, qué palabras han aprendido, etc.

Otros instrumento de evaluación pueden ser los diarios lectores, que permitirán conocer cuántos alumnos han leído ese material, o las entrevistas personales, en las que los alumnos podrán contar su experiencia con el material.

Asimismo, en la encuesta de evaluación final del proyecto, se podrían incluir preguntas referentes a los materiales literarios presentes en éste para recabar datos sobre cuál es el que más ha gustado, cuál es el que menos ha gustado, cuál ha sido el favorito, etc. También sería de interés preguntar a los propios participantes qué materiales creen que se deben retirar del proyecto, cuáles se podrían añadir, etc.

Con todos los datos recogidos, será el responsable o responsables del proyecto los que decidan sobre la idoneidad de los materiales literarios que se han incluido y si se continuarán utilizando en el proyecto o no.

5.6.3. Evaluación de los alumnos

El proyecto no debería centrarse en establecer una nota numérica a los alumnos y debería huir fundamentalmente de la suposición de que, cuantos más libros leen, mejor nota obtendrá el alumno (Sarto, 1998). No se trata de una cuestión de cantidad, sino de calidad de la lectura, de desarrollo del hábito lector y el gusto por la lectura que difícilmente adquirirá un alumno si se ve obligado a leer *cuántos más libros, mejor*.

El reconocimiento del trabajo que lleva el alumno a cabo debe ir más allá de proporcionar una nota numérica alta. La exposición de los trabajos llevados a cabo durante el proyecto y la oportunidad de explicar temas o materiales literarios a sus compañeros, entre otros, deben ser tratados como recompensas por el esfuerzo del alumno.

Sin embargo, en algunos casos puede ser un requisito establecer el que los alumnos obtengan una nota numérica por su trabajo. En dicho caso, es preferible la mayor ponderación del esfuerzo, el trabajo y la constancia sobre la cantidad de libros leídos.

6. Conclusion

As a conclusion, I would like to refer to a well-known proverb attributed to Harry S. Truman, former president of the United States of America:

"If you can read this, thank a teacher"

Many people, myself included, have sometimes underestimated the efforts our teachers have made in order to teach us. We usually blame our teachers because children do not read, because children do not like literature, because children do not know their heads from a hole in the ground, just because. And although I have blamed my teachers, especially those who taught me Lengua Castellana y Literatura, here I am. I suffered incredibly repetitive and tedious so-called activities to promote reading among children and youngsters, but here I am. Today, I can say without hesitating that I really love and appreciate reading, both as an enjoyable activity and as a mean to acquire and increase my knowledge about any subject. I am genuinely interested in reading as a teacher nowadays because I am my experience, and despite my experience being not as good as it should have been, it has made me grow and develop a desire for all my students to feel the magic in reading, to enjoy reading.

And, as we underestimate our teachers, we also underestimate reading. We think reading is only a small part of the curriculum. We think reading should only be taught in the so-called linguistic areas. We think reading should only be promoted in our native language. We think our students would not be able to read independently in a second or foreign language. We think that successful reading promotion can be achieved by reading a book once a term and completing a worksheet.

The shortage and paucity of strong and valid research in the field of second language reading (Eskey, 1976; Barnett, 1989; Bernhardt, 2005) is damaging and delaying the introduction of extensive reading in the second language learning curriculum. We still do not understand how the language learners read in a second language, which factors intervene, which brain connections are developed, how inference works and so on. Nevertheless we know the great benefits extensive reading and general reading brings to the language learners, and yet we lack projects to

introduce it in the classrooms. Researches, like the one developed by Duglosz (2000) for example, have proved those benefits. The fact that we do not know how the machine works cannot overcome the benefits its use has.

Extensive reading has proven itself as a powerful tool and great skill (Day and Bamford, 2004; Duff and Maley, 2007) that we have yet to discover and properly use in the field of second language learning. The Extensive Reading Foundation is an organization who supports and promotes extensive reading internationally, however it looks like the most interested countries in extensive reading programs are from Asia and the majority of extensive reading projects and investigations are developed there, especially in countries like Japan or China. The Reading in a Foreign Language journal, from the University of Hawaii (UH, USA), benefits mostly from researches developed in Asian universities in collaboration with UH professors.

Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) objectives stand for learning second or foreign languages along with their related culture in order to foster international mobility among European countries, encourage respect and protection for these cultures and build a multilingual and united Europe. Besides, culture is one of the 4C's that should be part of a Content and Language Integrated Learning (CLIL) framework, along with content, communication and cognition, according to Coyle, Hood and Marsh (2010). Extensive reading and reading in general are suitable alternatives or curricular additions to achieve those objectives, to include culture as a part of learning a language. And as Goshn (2002) arises, literature can be a changing agent in attitudes towards other cultures as well. Moreover, Duff and Maley (2007) highlight that reading is a powerful motivational resource for language learning. Therefore extensive reading can help to educate people, citizens of an intercultural world, to foster respect among cultures and motivate learning.

There is hope. There are a few projects that promote extensive reading and reading in general in a second or foreign language in Spain. There are schools who are trying to introduce reading in another language. The statistics we saw in the introduction of this essay from the Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros of 2012 manifest that there is quite a lot of people reading in another language different than Spanish in Spain.

We have a long road ahead: there is countless work to be done, there is a strong need for solid and reliable research, we have to keep away from the misconstrued ideas about extensive reading and we have yet to convince many students, and even teachers, that reading is fun and enjoyable and a wonderful tool for learning.

7. Referencias bibliográficas

Anderson, N. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75, (4), pp.460-472.

Anderson, N. (1999) *Exploring second language reading: Issues and strategies*. Canadá: Heinle & Heinle Publishers.

Ballester, J. e Ibarra, N. (2009) La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Revista OCNOS*, 5, pp. 25-36. Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/182/162>

Barnett, M. (1989) *More Than Meets The Eye: Foreign Language Reading. Language and Education: Theory and Practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Barrera, R. (1981) Reading in Spanish: Insights from children's miscues. En Hudelson, S (Ed.), *Learning to read in different languages* (pp.1-9). Washington: Center for Applied Linguistics.

Batista, J., Salazar, L. y Febres, M^o E. (2002) Desarrollo de destrezas lectoras en L2 desde una perspectiva constructivista. *Revista Interdisciplinaria de la División de Estudiantes para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación OMNIA*, Vol. 7. Recuperado de: <http://revistas.luz.edu.ve/index.php/omnia/article/viewFile/5266/5113>

Barnitz, J. G. (1985) *Reading Development of Nonnative Speakers of English: Research and Instruction*. Washington: Center for Applied Linguistics.

Bernhardt, E. (2005) Progress and Procrastination in Second-Language Reading Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp. 133-150.

Cassany, Luna y Sanz (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Cerrillo, P. (2010) *Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios en Las lecturas de los jóvenes*. Barcelona: Anthropos.

Collie, J. y Slater, S. (1987) *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University.

Coloma, J. (2002) Animación a la lectura: animación a la interculturalidad. En Coloma, J. y Pérez Gutiérrez, M. (Eds.) *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xiii.htm

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010) *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Day, R. (2011) *An introduction to Extensive Reading (ER)*. Recuperado de: http://erfoundation.org/wordpress/wp-content/uploads/2013/08/ER-101-R.Day_.ppt

Day, R. y Bamford, J. (2002) Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a foreign language*, 14, 2. Recuperado de: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/day/day.html>

Day, R. y Bamford, J. (2004) *Extensive reading activities for teaching language*. New York, USA: Cambridge University Press.

Diego, M^o A. (2004) La lectura: ¿Un placer que se puede enseñar? En Meno, F. (Ed.), *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el Marco Europeo* (pp. 119-139). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Duff, A. y Maley, A. (2007) *Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Duglosz, D. W. (2000) Rethinking the role of reading in teaching a foreign Language to Young Readers. *ELT Journal*, 54 (3), pp. 284-290.

Eskey, D. E. (Julio, 1976) Toward a theory of Second Language Reading. Comunicación presentada en *Second Language Learning and Teaching Conference*, Oswego, Nueva York. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED132845>

Extensive Reading Foundation (2011a) *The Extensive Reading Foundation's Guide to Extensive Reading*. Recuperado de http://erfoundation.org/wordpress/wp-content/uploads/2013/08/ERF_Guide.pdf

Extensive Reading Foundation (2011b) *The five-finger rule*. Recuperado de: <http://erfoundation.org/wordpress/wp-content/uploads/2013/08/5-finger-rule.pdf>

Ferradas, C. (2009) Enjoying literature with teens and young adults in the English language class. En British Council (Ed.), *BritLit: Using Literature in EFL classrooms* (pp. 27-31). British Council.

García, E. y Moya, J. A. (1989) Sobre la explotación de textos en el aprendizaje de una L2. Una experiencia. Comunicación presentada en las *Primeras Jornadas Pedagógicas y I Congreso de ASELE*, Madrid, España. Recuperada de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0285.pdf

Ghosn, I.K. (2002) Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 56, pp. 172 - 179.

Gómez-Villalba, E. (1995) El reto de hacer lectores. *Amigos del libro Año XIII*, N^o 27.

Goodman, K. (1981) Miscue analysis and future research directions. En Hudelson, S. (Ed.), *Learning to read in different languages* (pp. IX-XII). Washington: Center for Applied Linguistics.

Goodman, K.; Goodman, Y. y Flores, B. (1979) *Reading in the bilingual classroom: Literacy and Biliteracy*. Silver Spring, MD.: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Govea, L. (2011) Influencia de la Lectura Extensiva en la Actitud y Comprensión Crítica de Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera. *Docencia Universitaria*, Vol. XII, Nº 2. Recuperado de: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_Vol_12_n2_2011/9_art._2_influencia_lidia_govea.pdf

Grellet, F. (1981) *Developing reading skills*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Halbach, A., García Gómez, A. y Fernández Fernández, R. (2009) *Enseñar en el proyecto bilingüe: Reflexiones y recursos para el profesor*. Badajoz: @becedario.

Jiménez Jiménez, M^o A. (2009) Capítulo VII: La lectura extensiva en lengua extranjera. En Rico, A. M^o; Jiménez Jiménez, M^o A.; Molina, M^o J.; Rienda, J. y Ramos, A. M^o (Eds.), *Ámbitos para la dinamización de la lectura. Grupo de Investigación: Hacia una Sociedad del Conocimiento y la Información: Divulgación pública del conocimiento en la Ciudad Autónoma de Melilla* (pp. 107-119). Melilla: Grupo Editorial Universitario.

Koda, K. (2005) *Insights into Second Language Reading. A cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, S. y Terrell, T. (1983) *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press/ Alemany Press.

Krashen, S. y Mason, B. (1997) Extensive reading in English as a foreign language. *System*, Vol. 25, No. 1, pp. 91-102.

Lahuerta, A. C. (2014) Analysis of the effect of content familiarity and gender on English as a foreign language reading comprehension by Spanish University students. *Porta Linguarum* 21, pp.69-84.

López Prats, E. (2009) *El texto literario en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de programación didáctica: Últimas tardes con Teresa, de Juan Marsé*. (Memoria Fin de Máster). Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, Universidad de Girona.

Luque, G. (2011) Cómo explotar textos para trabajar la lectura en el aula de lengua extranjera (inglés): Ejercicios para fomentar la creatividad e imaginación. *Porta Linguarum*, 15, pp.233-245.

Maley, A. (2001) Chapter 26: Literature in the English Classroom. En Carter, R. y Nunan, D. (Comps.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 180-185). Cambridge: Cambridge University Press.

Mayor, J. (1993) Adquisición de una segunda lengua. Ponencia presentada en *IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, España. Recuperada de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf

Mendoza, A. (2007) *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: ICE - HORSORI.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013) *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2012*. Recuperado de: http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/Habitos_lectura_2012.pdf

Molina, M^o J. (2009) Capítulo V: La familia también anima a leer. En Rico, A. M^o; Jiménez Jiménez, M^o A.; Molina, M^o J.; Rienda, J. y Ramos, A. M^o (Eds.), *Ámbitos para la dinamización de la lectura. Grupo de Investigación: Hacia una Sociedad del Conocimiento y la Información: Divulgación pública del conocimiento en la Ciudad Autónoma de Melilla* (pp. 83-95). Melilla: Grupo Editorial Universitario.

Montes, C. (2004) Nuevas orientaciones en la adquisición de habilidades lingüísticas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En Meno, F. (Ed.), *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el Marco Europeo* (pp. 97-118). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Moreno, M. (2009) Capítulo II: Educación poética. Acercamiento a la lectura en Educación Primaria. En Rico, A. M^º; Jiménez Jiménez, M^º A.; Molina, M^º J.; Rienda, J. y Ramos, A. M^º (Eds.), *Ámbitos para la dinamización de la lectura. Grupo de Investigación: Hacia una Sociedad del Conocimiento y la Información: Divulgación pública del conocimiento en la Ciudad Autónoma de Melilla* (pp. 25-57). Melilla: Grupo Editorial Universitario.

Moskal, M. K. y Keneman, A. F. (2011) *Literacy leadership to support reading improvement: Intervention programs and balanced instruction*. New York: The Guildford Press.

Muñoz Molina, A. (1991) *La disciplina de la imaginación*. Sevilla: Federación de Asociaciones de Profesores de Español.

Nuño, F. (2010) *Manual de técnicas de animación a la lectura con actividades prácticas y juegos de fomento del hábito lector*. España: Berenice.

O'Connell, F. (2009) The BritLit Story: A brief history and theory. En British Council (Ed.), *BritLit: Using Literature in EFL classrooms* (pp. 11-16). British Council.

Oster, U. (2009) La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica. *Porta Linguarum*, 11, pp.33-50.

Raúl, C. (2002) De la lectura intensiva a la extensiva en la clase de ILE: Fundamentos didácticos. *Odisea*, nº 12, pp. 217-232.

Sarto, M. (1998) *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Madrid: SM.

Sarto, M. (2014) *Módulo I: La animación a la lectura (I): Tema I: ¿Qué entendemos por animación a la lectura?* [Material de clase]. Curso de Experto Universitario en Animación a la Lectura. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

Solano, M^o A. (2006) Animar a la lectura en las clases de lengua extranjera. En Bonnet, D.; Chaves, M^o J. y Duchêne, N. (Eds.) (2007) *Littérature, langues et arts: rencontres et création*. Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.

Urquhart, S. y Weir, C. (1998) *Reading in a second language: Process, product and practice*. Harlow, United Kingdom: Pearson Education Limited.

Wallace, C. (2001) Chapter 3: Reading. En Carter, R. y Nunan, D. (Comps.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 21-27). Cambridge: Cambridge University Press.

8. Anexos

8.1. Anexo I: Lista de microhabilidades lectoras elaborada por Grellet (1981, pp.4-5) a partir de la lista elaborada por John Mumby (1978).

8.2. Anexo II: Problemas que pueden presentar los lectores en relación al proceso lector.

8.3. Anexo III: "Extensive Reading Top 10".

8.4. Anexo IV: The five-finger rule.

8.5. Anexo V: Modelo de encuesta de actitud lectora dirigido a los alumnos (I).

8.6. Anexo VI: Modelo de encuesta de actitud lectora dirigido a los alumnos (II).

8.1. Anexo I: Lista de microhabilidades lectoras elaborada por Grellet (1981, pp.4-5) a partir de la lista elaborada por John Mumby (1978).

- ✚ Recognizing the script of a language.
- ✚ Deducing the meaning and use of unfamiliar lexical items.
- ✚ Understanding explicitly stated information.
- ✚ Understanding information when not explicitly stated.
- ✚ Understanding conceptual meaning.
- ✚ Understanding the communicative value (function) of sentences and utterances.
- ✚ Understanding relations within the sentence.
- ✚ Understanding relations between the parts of a text through lexical cohesion devices.
- ✚ Understanding cohesion between parts of a text through grammatical cohesion devices.
- ✚ Interpreting text by going outside it.
- ✚ Recognizing indicators in discourse.
- ✚ Identifying the main point or important information in a piece of discourse.
- ✚ Distinguishing the main idea from supporting details.
- ✚ Extracting salient points to summarize (the text, and idea...)
- ✚ Selective extraction of relevant points from a text.
- ✚ Basic reference skills.
- ✚ Skimming.
- ✚ Scanning to locate specifically required information.
- ✚ Transcoding information to diagrammatic display.

Grellet, F. (1981) *Developing reading skills*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

8.2. Anexo II: Problemas que pueden presentar los lectores en relación al proceso lector.

TABLE 1.1. Types of Students Reading Struggles, as Categorized by Literacy Leaders

Type of reading struggle	Description of reading struggle
Letter/sound/word	Reading ability is compromised by a lack of strong phonological awareness, decoding skills, and/or word recognition skills.
Meaning making	Meaning is not the focus of reading, owing to issues with self-monitoring, vocabulary, background knowledge, and/or the creation of connections (to self, other texts, and the world) (Allington, 2006).
Strategy use	Readers lack sufficient action plans to implement whenever a problem occurs. They don't know, for example, practical ways to decode a multisyllable word or determine the meaning of an unknown word.
Motivation	Reading is not valued, desired or pleasurable. Students admit that they don't like to read, have little interest, or are frustrated by reading.
Integration/fluency	Problems occur owing to difficulties in orchestrating comprehension, word recognition, vocabulary, background knowledge, and motivation into a fluent rendition of the text.
Practice	Without practice, students read fewer books and are not able to improve their abilities build stamina for reading.
Disabilities	Students may have mental health, physical, learning or behavioral disabilities that adversely affect their reading skills.
Home environment	In some homes, literacy is not supported or actively encouraged, thereby affecting the literacy learning of students.

Note. Schirmer (2010) includes linguistic (i.e., other language) factors as an additional cause of reading struggles.

Moskal, M.K. y Keneman, A.F. (2011) *Literacy leadership to support reading improvement*. New York: The Guildford Press (p.9).

8.3. Anexo III: "Extensive Reading Top 10".



Extensive Reading Top 10

by Richard Day & Julian Bamford

1. The reading material is **easy**.
Easy books build speed. → Speed builds fluency. → Fluency builds understanding
2. There's a wide **variety of material** on a wide **variety of topics**.
We read different things, in different ways, for different reasons.
3. **Learners choose what they want to read**.
Interest leads to understanding. And to more reading.
4. Learners read **as much as possible**.
Probably in class. Definitely outside of class.
5. The purpose is usually **pleasure, information and general understanding**. Just like reading in everyday life.
6. **Reading is its own reward**.
We are teaching the "joy of reading." It shouldn't always be a test.
7. Reading speed is **fast**. The need for speed = fluency.
8. Reading is **individual and silent**.
Most reading, in and out of class, is on one's own and silent.
9. **Teachers guide their students**.
Extensive Reading is different from what many learners have experienced before.
We need to show them how and why.
10. The teacher is a **role model**.
"Reading is caught, not taught."

Based on "Top 10 Principles for Teaching Extensive Reading",
Reading in a Foreign Language, 10/2002.

www.ERFoundation.org

Day, R. y Bamford, J. (2002) Extensive Reading Top 10. Disponible en
<http://erfoundation.org/wordpress/wp-content/uploads/2013/08/Extensive-Reading-Top-10.pdf>

8.4. Anexo IV: The five-finger rule.

The 5-finger rule

To find a good reading level, choose a book.
Open to any page. Read it. On your
hand, count the number of new words.

0-1 new words = too easy.

2-3 = This level is perfect!

4 = This is a "challenge" level.

It is a little difficult. But you can try it if the book
seems really interesting.

5+ = Too difficult.

If a book is too difficult, you probably
won't enjoy it.



www.ERFoundation.org

Based on an idea from Hiebert & Reutzel,
Revisiting Silent Reading,
International Reading Association. 2010

Extensive Reading Foundation (2011b) The five-finger rule. Disponible en <http://erfoundation.org/wordpress/wp-content/uploads/2013/08/5-finger-rule.pdf>

8.5. Anexo V: Modelo de encuesta de actitud lectora dirigido a los alumnos (I).

Reading Attitude Survey

Name: _____

Date: _____

A fiction book is _____

A nonfiction book is _____

When I have time to relax, I usually (Circle the letter of your choice.)

- | | |
|----------------|----------------------|
| a. Take a nap | d. Go skateboarding |
| b. Read a book | e. Play a video game |
| c. Watch TV | f. Other _____ |

I read because _____

The kind of book I would buy with my own money would be _____

School reading assignments and what I read in my free time are different because

School reading assignments would be more interesting if _____



Copyright 2003 IRA/NCTE. All rights reserved. ReadWriteThink materials may be reproduced for educational purposes.

IRA/NCTE (2003) *Reading Attitude Survey*. Disponible en:

http://www.readwritethink.org/files/resources/lesson_images/lesson110/attitude.pdf

8.6. Anexo VI: Modelo de encuesta de actitud lectora dirigido a los alumnos (II).

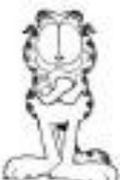
Elementary Reading Attitude Survey

School _____ Grade _____ Name _____

Please circle the picture that describes how you feel when you read a book.

1.	How do you feel when you read a book on a rainy Saturday?				
2.	How do you feel when you read a book in school during free time?				
3.	How do you feel about reading for fun at home?				
4.	How do you feel about getting a book for a present?				

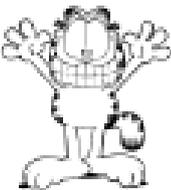
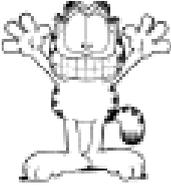
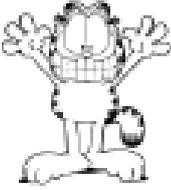
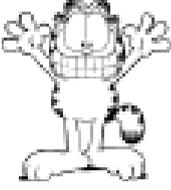
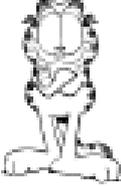
Please circle the picture that describes how you feel when you read a book.

5.	How do you feel about spending free time reading a book?				
6.	How do you feel about starting a new book?				
7.	How do you feel about reading during summer vacation?				
8.	How do you feel about reading instead of playing?				

Please circle the picture that describes how you feel when you read a book.

9.	How do you feel about going to a bookstore?				
10.	How do you feel about reading different kinds of books?				
11.	How do you feel when a teacher asks you questions about what you read?				
12.	How do you feel about reading workbook pages and worksheets?				

Please circle the picture that describes how you feel when you read a book.

13.	How do you feel about reading in school?				
14.	How do you feel about reading your school books?				
15.	How do you feel about learning from a book?				
16.	How do you feel when it's time for reading in class?				

Please circle the picture that describes how you feel when you read a book.

17.	How do you feel about stories you read in reading class?				
18.	How do you feel when you read out loud in class?				
19.	How do you feel about using a dictionary?				
20.	How do you feel about taking a reading test?				