



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Federico,
por su apoyo constante y sabio

A Julio y Constanza

A Marina y Emilio

RECONOCIMIENTOS

Deseo agradecer de manera muy especial a la **Dra. Natalia Ignatieva Kosminina**, asesora de esta tesis. Sus observaciones siempre certeras y prontas, su lectura cuidadosa y su apoyo continuo hicieron posible realizar este trabajo.

Mi agradecimiento también al comité tutorial, la **Dra. Marisela Colín Rodea** y el **Dr. Javier Vivaldo Luna**, de quienes aprendí mucho.

Gracias a la **Dra. Mary Elaine Meagher** y a la **Dra. Marilyn Buck Kirby**, lectoras, cuyos comentarios me aclararon infinitas dudas.

Al **Dr. Sergio Ibáñez Cerda**, sin cuya intervención este proceso no hubiera llegado a su fin.

ÍNDICE

Introducción	1
1. Bases teóricas de la enseñanza de la lectura en inglés	3
1.1 Procesos cognitivos de la comprensión	3
1.1.1 Los modelos de procesamiento de la información o psicolingüísticos	3
1.1.2 Los modelos interactivos	8
1.1.2.1 Dos aspectos importantes de los modelos interactivos: los conocimientos del lector y el vocabulario	22
1.1.3 La lectura como experiencia personal	36
1.1.4 Propósito del lector y formas de leer	37
1.1.5 La comprensión como recreación mental del texto	40
1.1.6 El papel del texto en la comprensión	42
1.1.6.1 Las fórmulas de legibilidad	42
1.1.6.2 El texto simplificado	43
1.1.6.3 Stephen Krashen: la hipótesis del <i>input</i> comprensible	47
1.1.6.4 La narración	48
1.2 Aspectos afectivos de la lectura	52
1.3 Aspectos sociales de la lectura	56
1.3.1 Lectura, comunicación y discurso	57
1.3.2 Comprensión y conocimientos culturales	58
1.3.3 Lectura y desenvolvimiento social	59
1.3.4 Aprendizaje de la lectura en sociedad	63
1.4 Aprendizaje-enseñanza de la lectura en lengua extranjera	64
1.4.1 Concepciones que guían la enseñanza de la lectura	65
1.4.2 Enfoques pedagógicos	70
1.4.2.1 Enfoques holistas	70
1.4.2.2 Enfoques analíticos	71
1.4.2.3 Enfoques equilibrados	72
1.4.3 Evolución de la capacidad de leer	74
1.5 Definición de lectura extensa	80

1.6 Estudios sobre aplicaciones pedagógicas de la lectura extensa	81
1.7 Conclusiones	85
2. Metodología	89
2.1 Propósito del estudio	89
2.2 Preguntas de investigación	90
2.3 Objetivos	90
2.4 El estudio	91
2.4.1 Participantes	94
2.4.2 Instrumentos y materiales	97
2.4.3 Procedimiento	104
2.5 Análisis de datos	107
3. Análisis cuantitativo-cualitativo de datos	109
3.1 Estudio cuantitativo	111
3.1.1 Análisis descriptivo	111
3.1.2 Pruebas de hipótesis	115
3.1.3 Correlaciones	118
3.2 Estudio cualitativo	123
3.2.1 Metodología de análisis	124
3.2.2 Resultados	125
3.3 Discusión de resultados	142
4. Conclusiones	152
Bibliografía	161
Apéndices	171

TABLAS

Tabla 2.1 Estudios previos de inglés de los participantes	95
Tabla 3.1 <i>Pretest-post test</i> de comprensión de textos académicos y generales	112
Tabla 3.2 <i>Pretest-post test</i> de conocimiento de vocabulario de uso frecuente	113
Tabla 3.3 Pruebas de hipótesis de comprensión de textos académicos y generales	116
Tabla 3.4 Pruebas de hipótesis de conocimiento de vocabulario	117
Tabla 3.5 Correlaciones entre comprensión, conocimiento de vocabulario y número de páginas leídas.	119
Tabla 3.6 Comparación entre las medianas de páginas leídas y las medianas de los <i>post tests</i> de vocabulario y comprensión	122
Tabla 3.7 Temas y categorías derivados del análisis de respuestas de los alumnos	126
Tabla 3.8 Percepciones de los estudiantes agrupadas por orden de frecuencia	128
Tabla 3.9 Autoevaluación de los estudiantes de su nivel de lectura al principio y final del semestre	131

APÉNDICES

Apéndice A Cuestionario de datos personales del alumno	172
Apéndice B Prueba de vocabulario	176
Apéndice C Prueba de comprensión de textos académicos	181
Apéndice D Prueba de comprensión de textos generales	193
Apéndice E Cuestionario de fin de semestre	207
Apéndice F Hoja de informe de lectura	211
Apéndice G Lista de libros usados en el curso	213
Apéndice H Descripción de los participantes en el estudio	216

SINOPSIS

La capacidad de leer en inglés es considerada como una herramienta indispensable para estudiar en instituciones de enseñanza superior y para el desenvolvimiento profesional una vez concluida la carrera. Una parte considerable de los estudiantes que ingresan a las universidades no pueden leer en este idioma, o leen insuficientemente, pese a haber cursado varios años de inglés. El propósito de este trabajo es presentar los efectos sobre el aprendizaje de la lectura en este idioma de un procedimiento pedagógico basado en la lectura sistemática y abundante de narrativa simplificada en inglés durante quince semanas. Para este fin, se diseñó un estudio cuantitativo-cualitativo con una muestra de estudiantes, procedentes de diversas carreras, inscritos voluntariamente en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La sección cuantitativa del estudio consistió en un *pretest-post test* formado por una prueba de comprensión de textos académicos, una prueba de comprensión de textos generales, y una tercera para observar diferencias en la adquisición de vocabulario básico antes y después del tratamiento. La sección cualitativa, cuyo objetivo fue conocer las percepciones de los estudiantes sobre el método de enseñanza, recogió datos por medio de un cuestionario de preguntas abiertas.

El análisis de resultados indicó diferencias estadísticamente significativas entre los *pretests-post tests* de lectura de materiales académicos y adquisición de léxico. La prueba de comprensión de textos cotidianos, por el contrario, no presentó una diferencia estadísticamente significativa en el *pretest-posttest*. El análisis cualitativo de las respuestas al cuestionario de los alumnos mostró un índice moderadamente alto de satisfacción con el método, un uso reducido de estrategias de comprensión, actitudes tanto favorables como desfavorables hacia los materiales didácticos, y resaltó la falta de conocimiento de vocabulario como el obstáculo principal para leer.

Introducción

Varios miles de estudiantes presentan el examen de comprensión de textos en inglés en el CELE cada año. De este número menos de la mitad lo aprueban en el primer intento, dejando ver con ello una deficiencia de peso en su formación lingüística.

La cuestión es importante porque, como se acepta comúnmente, el inglés es en la práctica la lengua franca de la comunicación académica en la ciencia, la tecnología y las humanidades, y la lectura en este idioma es sin duda la vía más fácil que pueda encontrar nuestra población universitaria para adquirir conocimientos. Por otra parte, la falta de capacidad de leer en esta lengua extranjera es también significativa para el funcionamiento de la universidad porque obstaculiza el paso al grado universitario, originando para la institución una sobrecarga de estudiantes no recibidos. Dadas estas condiciones, parece necesario explorar un enfoque pedagógico nuevo para desarrollar la competencia lectora en la L2 entre esta población. Un modelo posible para lograr este fin es introducir en el entorno escolar la lectura abundante de materiales en un inglés accesible para los alumnos, en especial cuentos y novelas, durante varios meses. Este procedimiento, llamado lectura extensa, ha dado muy buenos resultados en países como Japón e Italia, pero está actualmente poco difundido en México. De aquí que encontremos justificado poner a prueba esta forma de aprendizaje en nuestra situación particular y observar sistemáticamente sus repercusiones en esta población universitaria.

Este trabajo describe las consecuencias de una intervención educativa centrada en la lectura extensa en inglés en dos grupos de estudiantes universitarios por primera vez en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. El capítulo uno expone un marco teórico general de la lectura en lengua extranjera y, en particular, de la lectura extensa.

En esta sección tocamos brevemente los aspectos cognitivos, afectivos y sociales, así como las propuestas pedagógicas derivadas de ellos, que sirven de apoyo a esta línea de enseñanza-aprendizaje.

El capítulo dos expone el diseño del estudio mixto de metodología cuantitativo-cualitativa, cuyo objeto es analizar los efectos de esta intervención pedagógica en los grupos mencionados. Se describen aquí el tipo de investigación elegida, su propósito, sus preguntas y objetivos, las características de los participantes, los instrumentos utilizados y el procedimiento seguido para recoger y analizar datos.

El tercer capítulo presenta y analiza los datos obtenidos con metodología cuantitativo-cualitativa. En la sección cuantitativa se exploran los efectos del programa educativo en el desarrollo de la comprensión de textos académicos y de carácter general, al igual que sus repercusiones en la adquisición de vocabulario de uso frecuente en la L2. Para complementar esta información, presentamos una segunda sección en la que nos concentramos en un análisis con metodología cualitativa, donde se examina la perspectiva personal de los estudiantes sobre esta forma de aprendizaje, según sus respuestas a un cuestionario administrado al final del curso.

Como cierre de esta tesis, en el capítulo final hacemos una reflexión que reúne los resultados de los análisis anteriores en una interpretación integrada del fenómeno con el propósito de entenderlo mejor y, con ello, considerar en el futuro este procedimiento pedagógico en nuestro entorno escolar con un conocimiento mayor de sus repercusiones.

Capítulo 1

Bases teóricas de la enseñanza de la lectura en inglés

La enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en inglés por medio de la lectura en grandes cantidades, o lectura extensa (*extensive reading*), es un enfoque pedagógico que se alimenta de fuentes teóricas muy diversas, en su mayoría derivadas de la enseñanza general de la comprensión. En este capítulo revisaremos brevemente los fundamentos teóricos que nos permitan entender mejor la naturaleza del proceso de lectura y su aprendizaje, al igual que las razones subyacentes que sostienen este procedimiento educativo. Los temas que trataremos a este respecto serán: los procesos cognitivos de la comprensión, la lectura como experiencia personal, las diferentes formas en que se puede leer originadas en los propósitos que tiene el lector al emprender la tarea, el papel del texto en la comprensión, los aspectos afectivos y sociales de la lectura, así como todos estos conocimientos sobre el proceso de comprensión del texto escrito desembocan en una teoría de la didáctica del área. Asimismo, incluimos como cierre de esta sección una referencia a publicaciones sobre la temática relevantes para el presente proyecto.

1.1 Procesos cognitivos de la comprensión

1.1.1 Los modelos de procesamiento de la información y psicolingüísticos

Uno de los primeros antecedentes teóricos de la enseñanza de la comprensión aparece en los llamados modelos de *procesamiento de la información*, elaborados para describir el proceso de comprensión por el que pasan los lectores experimentados en lengua materna (Gibson y Levin, 1985: 440-9). Estos modelos (Gough, 1972;

Macworth, 1972) explican el proceso como una sucesión de pasos que parte del reconocimiento de los rasgos de las letras, continúa con la letra y luego con la palabra para llegar, en una etapa de cierre, a la oración; dicho de otra manera, como un proceso lineal, seriado, de descodificación, fuertemente regido por el texto (*text driven*). El lector resultaba, así, esencialmente un *descifrador* y, en consecuencia, el esfuerzo en el salón de clases se dirigía a desarrollar la capacidad de descodificar los elementos lingüísticos de la página escrita sin que se rebasara en esta labor la oración o el párrafo.

Los modelos de procesamiento de la información tenían fallas graves. Entre ellas, no daban cuenta del empleo de procesos superiores del pensamiento como la predicción o la inferencia, o bien ignoraban “la flexibilidad de procesamiento que caracteriza al lector hábil” (Gibson y Levin, 1985: 449), observados por los investigadores, razón por la cual fueron desplazados por el *modelo psicolingüístico*. Esta última perspectiva, pese a enfocarse en la actividad en lengua materna, pasó a influir fuertemente durante años la instrucción de la lectura en inglés como lengua extranjera.

Dos autores son habitualmente mencionados como representativos de esta corriente: K. Goodman y F. Smith. En el modelo que Goodman describe en una de sus primeras publicaciones, *La lectura: un juego psicolingüístico de adivinanzas* (1967), se representa un lector que persigue extraer el *significado*, pues “la habilidad esencial al leer es extraer el significado del mensaje impreso o escrito” (Carroll, 2004:4). El proceso es receptivo pero supone un *lector activo* al mismo tiempo, como veremos seguidamente.

Este modelo de Goodman, al igual que su descripción modificada del proceso publicada en 1988, explica la lectura como un ciclo que empieza en la mente del lector en el momento mismo en que se encuentra con la manifestación escrita (*graphic display*). A partir de ahí, formula *hipótesis* y *predice* el contenido del texto, recurriendo

continuamente a la *inferencia*. Una siguiente etapa consiste en la inspección selectiva (muestreo) de los elementos escritos, para de esta manera comprobar sus hipótesis e iniciar un nuevo ciclo de predicciones y verificaciones. También es posible que las hipótesis del lector resulten erróneas, dado lo cual continuará leyendo con base en nuevas hipótesis y predicciones. Como Goodman mismo afirma, al no detenerse el lector en todos los elementos léxicos y sintácticos del texto escrito, la lectura es una actividad económica y, por esta razón, eficiente. Es, por tanto, un procesamiento *selectivo (sampling)*, ángulo de la teoría que, como veremos más adelante al hablar de los modelos interactivos de comprensión, ha sido puesto en duda por las investigaciones posteriores de Just y Carpenter.

Dado que la comprensión se origina en la mente del lector y se desciende hacia el texto, se considera al modelo de Goodman como la descripción de un proceso *descendente (top-down)*. Durante esta actividad, la *predicción* tiene un papel primordial (Smith, 1994). La predicción se hace a nivel general y local. Se predice el contenido global de un libro o material de menores dimensiones antes de empezar (Smith, 1994: 170-1), y también a nivel menor como la letra o palabra que sigue dentro de la oración que estamos leyendo. La predicción, asimismo, está relacionada con nuestra experiencia del mundo y con nuestra experiencia del lenguaje escrito. Con base en este aprendizaje previo nos anticipamos y a partir de la predicción comprendemos: “predecir es hacer preguntas y comprender es conseguir la respuestas a estas preguntas” (Smith, 1994:85). La vigencia de esta estrategia en la clase de lectura en L2 es palpable en los materiales didácticos y diseño curricular actuales.

La influencia derivada de la publicación de *Estructuras sintácticas* (1957) y *Aspectos de la teoría de la sintaxis* (1965), de Chomsky, se percibe claramente en los lingüistas y psicolingüistas de los sesenta, Goodman entre ellos (Pearson y Stephens

2004:4-7). El modelo psicolingüístico es aplicable de manera general a todas las lenguas y por lo tanto *universal*. También nos habla de una actividad semejante a otras funciones cognitivas como el razonamiento o la memoria. La influencia chomskiana se ve claramente en una concepción de la lectura como una habilidad del lenguaje – semejante al pensamiento- que el sujeto puede aprender por sí mismo puesto que trae consigo –de manera innata- las constantes mentales y biológicas que favorecen dicho aprendizaje. La consecuencia de esto en la instrucción, tanto en lengua extranjera como en materna (Smith 1994), es de *proporcionar las condiciones que permiten practicar o experimentar* con la lectura, de no entorpecer un proceso natural, proporcionando un entorno rico en el que esta predisposición innata pueda fructificar.

De acuerdo con estos modelos, la lectura silenciosa puede ser considerada un proceso mediado o *no mediado fonéticamente*. Es decir, el lector, al percibir visualmente las palabras, puede traducirlas a una representación mental fonética y de ahí asignarles significado, o puede pasar directamente de la imagen al significado.

Con base en mi investigación hasta la fecha, parece que los lectores que han conseguido cierto nivel de dominio descodifican directamente a partir del estímulo gráfico en un proceso similar al selectivo de Chomsky...

(Goodman, 2004:6)

Una de las contribuciones de los modelos descendentes es la enseñanza de la *lectura no mediada*: “Algunos estudios de desarrollo de la lectura se centran en un concepto estrecho y estéril de la conciencia fonética” (Goodman, 1994: 10). Estas reservas de los psicolingüistas se aplican en particular en la clase de inglés como lengua extranjera, donde, por tener este idioma un complejísimo sistema de correspondencias (Smith, 1994: 140) entre el lenguaje oral y el escrito, en el que abundan las excepciones, la

lectura mediada fonéticamente –excepto en el caso de alumnos que dominan la expresión oral- volvería excesivamente complicada la instrucción.

Las implicaciones del modelo psicolingüístico han sido investigadas desde varias perspectivas, encontrándose problemas en sus planteamientos principales. Una de las objeciones más serias, resultante de la investigación hecha en los años siguientes a la difusión del modelo, es que no explica la lectura hecha por el lector experto, en quien “el tiempo necesario para generar una predicción puede ser más grande que la cantidad de tiempo...que simplemente necesita para reconocer palabras” (Samuels y Kamil, 1988: 32; Williams y Moran, 1989: 217); es decir, el muestreo léxico-sintáctico, una de las claves del constructo, parece ser mucho menor en el lector diestro que en el principiante. Del mismo modo, la investigación indica que el lector inexperto, por su falta de conocimientos del código, utiliza en mayor grado el contexto y, sobre todo, el “juego de adivinanzas” para comprender (Grabe y Stoller, 2002: 34-5).

En este trabajo aceptamos varias de las tesis primarias de Goodman, que han sido confirmadas por años de docencia y experimentación. Primeramente, concebimos al estudiante como un lector cuya meta principal es *extraer el mensaje* o contenido del material narrativo –o de otro tipo- que ha elegido, todo ello mediante un *esfuerzo cognitivo* intenso. Durante este proceso, el sujeto se plantea *hipótesis* sobre el contenido y *predice* el curso de la historia antes de entrar en la lectura propiamente dicha, y continúa haciendo predicciones en todos los niveles a lo largo de la misma. De manera semejante, este alumno-lector, que no conoce bien la lengua extranjera, recurre a *estrategias* como el muestreo lingüístico y el uso del contexto para inferir fragmentos del material que no comprende y compensar su falta de conocimientos del código. Asumimos, de igual modo, que a medida que el estudiante evoluciona, adquiere el código y va dejando atrás la utilización selectiva del léxico y la sintaxis, así como del

contexto, como apoyo para la comprensión para llegar a convertirse, al final del proceso, en un descodificador fluido. Sumado a todo esto, aceptamos la idea de que es posible aprender a *leer sin mediación fonética*, silenciosamente, un recurso que allana el aprendizaje en inglés de tal habilidad.

1. 1.2 Los modelos interactivos de la comprensión

Los principios teóricos sobre los que se ha apoyado la enseñanza de la lectura desde la aplicación de los primeros modelos de procesamiento de la información han ido cambiando constantemente, adaptándose a los nuevos datos surgidos de los trabajos sobre los procesos mentales relacionados con la comprensión. En la actualidad, desde hace aproximadamente tres décadas, los estudios en este campo han dado origen a un grupo de *modelos* teóricos llamados *interactivos*, los cuales persiguen integrar en un cuerpo coherente los resultados de multitud de trabajos separados entre sí y dar con ello una explicación unificada del proceso de comprensión. En esta sección examinaremos algunos de los modelos interactivos más difundidos puesto que, invariablemente, se encuentran en el trasfondo de la práctica e investigación de la lectura extensa.

Los modelos interactivos han venido construyéndose, para ser más exactos, desde la década de los setenta hasta años recientes y reflejan el pensamiento de corrientes de psicología cognitiva muy diversas. No obstante, hay un elemento común a todos ellos: la aceptación de que el ejercicio de la lectura implica, por una parte, el procesamiento de la información visual del texto y, por otra, un grupo de operaciones mentales efectuadas por el lector, que interactúan con lo percibido y transmitido por los ojos al cerebro. Samuels y Eisenberg (1985: 60) expresan con claridad la esencia de los modelos interactivos:

Así, contrariamente a la sabiduría convencional que afirma que la comprensión es un proceso de extraer significado de la página, se entiende aquí como un proceso interactivo de llevar el significado al texto, así como de obtener significado del texto.

Lo anterior nos lleva a dos concepciones mencionadas al principio de este capítulo. Por un lado, nos conduce a los modelos de procesamiento de la información de Gough y Macworth, en los cuales el sujeto descodifica paso por paso, linealmente, los elementos gráficos que componen la página, desde los rasgos de las letras hasta la oración. Esta actividad, que se inicia en lo escrito y se desenvuelve hacia la mente del lector, es conocida en la literatura especializada como *proceso ascendente (bottom up)*.

Por otro lado, la comprensión es a la vez consecuencia de un complejo de operaciones cognitivas –entre ellas, notablemente, la utilización de los conocimientos personales, la inferencia y las estrategias-, cuyo punto de arranque es el lector (*concept driven*) y con una ruta de procesamiento que desciende hacia la página. Esta faceta de la actividad, conocida como *descendente (top-down)*, interactúa simultáneamente con la descodificación descrita en el párrafo anterior dando origen a la expresión *modelo o enfoque interactivo*.

El surgimiento de los enfoques interactivos se debió en mucho a las conclusiones de varios estudios publicados, que pusieron en tela de juicio varios de los presupuestos de la concepción psicolingüística de Goodman, con lo cual se inició una transformación en los métodos de enseñanza de la lectura en L1 y L2. Una de estas investigaciones aparece en el citadísimo artículo de Clarke (1979, 1988) sobre la *hipótesis del corto-circuito* para lengua extranjera. Sin rechazar del todo el proceso psicolingüístico de formulación de hipótesis y predicciones sobre el mensaje textual, así como de comprobación y confirmación o rechazo de éstas, el autor concluye que

Los resultados de estos estudios sugieren que, mientras alguna forma de la ‘hipótesis de los universales’ puede justificarse, el papel del dominio de la lengua puede ser mayor de lo que se ha asumido previamente; al parecer, un dominio limitado del lenguaje produce un “corto-circuito” en el sistema del lector provocando que caiga en estrategias de lector deficiente cuando afronta una tarea difícil o confusa en la segunda lengua.

(Clarke, 1988:120)

Más adelante afirma que “los resultados de estos estudios subrayan la importancia de las *habilidades lingüísticas* para una lectura eficiente”, con lo cual justifica una vuelta hacia actividades tradicionales dirigidas a la adquisición de vocabulario y gramática en lengua extranjera, sin excluir las habilidades de lectura propiamente dichas (p. 120).

Es inevitable señalar en este punto que la hipótesis del corto-circuito de Clarke ha sido confirmada en estudios posteriores. Taillefer (1996:471), por ejemplo, encuentra evidencia de que “en la habilidad de leer el conocimiento de la lengua meta es un factor mucho más importante que la capacidad de lectura en lengua materna”. Sin descartar la influencia de la competencia lectora en L1 cuando se lee en L2, descubre que el tipo de lectura o tarea que se realiza en L2 requiere en mayor o menor grado del conocimiento lingüístico:

Sin embargo, en una tarea de complejidad cognitiva menor, tal como el *scanning*, el nivel umbral [de conocimientos lingüísticos] parece “desaparecer”...La relativa importancia de la habilidad de lectura en L1 y el dominio lingüístico de la L2 parecen depender de la naturaleza de la tarea de lectura.

(Taillefer, 1996: 217)

Así mismo, los análisis hechos por Just y Carpenter (1980, 1987) de los movimientos oculares en lectores expertos tuvieron un papel importante en la consolidación de una teoría interactiva de la lectura. Dentro de este paradigma de

investigación, se considera que los movimientos de los ojos durante la lectura nos dan pistas para inferir funciones cognitivas inobservables directamente o por medio de la introspección. Los movimientos que interesan al científico son ante todo las *fijaciones* o momentos en los que el ojo se detiene y las *sacadas* o saltos. Las fijaciones o pausas manifiestan los puntos importantes de la percepción: el ojo se detiene en determinados elementos gráficos con el fin de darse tiempo para procesarlos. El investigador se enfoca en éstas, le importa cuánto duran, las condiciones en que se hacen y los objetos visuales en que se realizan. Las sacadas, por el contrario, son pasos de una palabra a otra durante los cuales no hay recuperación semántica, son saltos rápidos hacia información visual pertinente.

Entre los hallazgos de Just y Carpenter (1987:37) está el descubrimiento de que el ojo efectúa fijaciones en un 80% de las palabras de contenido y un 40% de las funcionales. Las pausas hacen suponer que la palabra es esencial para la comprensión y que la fijación tiene como objeto dar tiempo a su procesamiento. Durante éste, hay un análisis –para el lector que ya conoce el sistema lingüístico- de sus propiedades semánticas y sintácticas. Las conclusiones no respaldan totalmente la teoría de un procesamiento seriado de los componentes visuales de la página, previa a los modelos psicolingüísticos, pero se juzga que son evidencia de un procesamiento ascendente que no excluye de ningún modo los procesos globales.

Los modelos interactivos son un constructo psicológico, sin el rigor científico de los utilizados en física o matemáticas (Hudson, 1998: 45), cuyo propósito es caracterizar la actividad cognitiva que tiene lugar durante la lectura. Este fenómeno manifiesta en lengua extranjera una enorme diversidad de sujeto a sujeto y de cultura a cultura, además de estar condicionado por la lengua materna del aprendiente (Ridgway, 1994: 60-1), su grado de desarrollo lingüístico en la L2 y la tarea que debe realizar. Debido a

esta riqueza de factores, ningún modelo de los propuestos logra abarcar todas las variables del fenómeno y resultan, por consiguiente, parciales. Dicho lo cual, pasaremos a analizar algunos de los mismos, cuyas aportaciones particulares reunidas contribuyen a esbozar un marco de la investigación y práctica docente de la lectura extensa.

El modelo de Rumelhart

En este modelo, uno de los primeros interactivos (1977, 2004), el investigador no se desliga totalmente de los modelos de procesamiento de la información anteriores. Acepta de éstos la importancia de las llamadas “habilidades inferiores” del sujeto, por medio de las cuales éste identifica los *rasgos visuales* (grafemas) del texto escrito, pero cuestiona –con base en una revisión de investigaciones de contemporáneos suyos- el carácter lineal o seriado del proceso e incorpora los *conocimientos del lector* a su modelo de lectura.

Para explicar el constructo de Rumelhart de manera resumida, el *input* visual -recibido por obra de un “*feature extraction device*”- se desplaza hacia un “sintetizador de patrones” (*pattern synthesizer*), donde se lo examina. En el sintetizador de patrones, los conocimientos previos del lector sobre la ortografía, la sintaxis, el vocabulario, la semántica y el contexto entran en juego para llevar a cabo este análisis, dándose una interacción entre dichos conocimientos y la información gráfica que entra a través de los ojos. Se trata, por tanto, de una *interacción entre información sensorial y no sensorial* o “procesamiento interactivo paralelo” (p. 1149), que ocurre al mismo tiempo. En una etapa subsiguiente, los resultados del análisis se convierten en hipótesis sobre ortografía, léxico, sintaxis o semántica, que son nuevamente revisadas a la luz de los conocimientos del lector. Estas hipótesis pueden ser confirmadas o rechazadas según la lectura avanza hasta que, finalmente, el lector llega a alguna decisión.

Lo destacable de la propuesta de Rumelhart es su énfasis en la interacción paralela entre los procesos de percepción (habilidades inferiores) y los conocimientos del lector e inferencia, una observación básica que conserva su validez para la lectura en L1, para la cual se creó el modelo, y para la lectura en L2.

El modelo de La Berge y Samuels

El modelo de La Berge y Samuels (en Samuels y Eisenberg, 1981) fue elaborado para la lengua materna y es, primeramente, un modelo de componentes. La lista de los mismos presentada por los autores es minuciosa y nos da una perspectiva muy completa de la multitud de integrantes del proceso. En segundo lugar, es también un modelo dinámico, en el cual se intenta describir cómo interactúan entre sí varios de estos componentes.

La Berge y Samuels reproducen una clasificación anterior (hecha por Samuels y Eisenberg e incluida en su publicación de 1981) de los elementos del proceso y los dividen en dos grandes grupos: *externos al lector e internos al mismo*. Los componentes externos que influyen en la comprensión abarcan los ambientales (la luz, por ejemplo) y los del texto propiamente dicho. A estos últimos dedican mayor atención los autores, ofreciendo una lista detallada de ellos, subdividida en categorías, que va desde el tamaño y tipo de letra, la distribución del texto escrito en la página y la ortografía hasta las características de la palabra. Respecto a ésta, los investigadores señalan, entre otros atributos, que la frecuencia con que una palabra ha sido vista anteriormente por el sujeto –lo cual se relaciona con su representación en la memoria-, su largo, lo común o desusado de la misma y su carácter concreto o abstracto influyen en la dificultad para procesarla durante la lectura.

Asimismo, sin dejar de establecer una relación con la dificultad, La Berge y Samuels incluyen la oración –a mayor complejidad de la construcción, más dificultad de procesamiento-; la deixis de persona, tiempo, lugar y discursiva –cuantas más expresiones deícticas mayor esfuerzo cognitivo-; la coherencia global y la organización del texto.

Dentro de esta categoría de las propiedades del texto se ha incorporado el contenido, con un valor decisivo en la comprensión. Ante todo, podría decirse que un tema especializado pone mayores obstáculos que uno general, pero es también inevitable relativizar la afirmación puesto que la familiaridad con el tópico, no importa el grado de especificidad con que se haya escrito, facilita la comprensión. A estas propiedades del contenido se añade lo abstracto del texto: “En la mayoría de los casos, una presentación más concreta de un asunto será más fácil de entender que una abstracta” (p. 42). Esto, una vez más, no se puede desligar de las operaciones mentales del lector, cuyo conocimiento del mundo y capacidad de razonamiento abstracto entran también en juego.

Entre los factores internos, La Berge y Samuels incluyen el conocimiento procedimental y el proposicional. El primero se refiere a los mecanismos mentales que nos permiten manejar la información visual en el texto; el segundo, prioritario para la comprensión, se explica de la siguiente manera:

El conocimiento proposicional es conocimiento de las cosas en nuestro mundo y en nuestras mentes. Estas cosas van desde los rasgos físicos muy simples de los objetos hasta conceptos muy abstractos que pueden existir solamente en la mente de un individuo... En la lectura el tipo de información necesaria tiene un rango que va desde representaciones simples de la percepción hasta representaciones de información en esquemas de un nivel cognitivo alto. En el extremo inferior están las representaciones de los rasgos básicos necesarios para construir letras.

(La Berge y Samuels, p.43)

Consideramos importante subrayar las últimas afirmaciones de la cita anterior. El conocimiento de los rasgos de letras y las palabras, en un plano puramente visual, tiene tanto peso en la eficiencia del proceso como las representaciones superiores de conceptos. El aprendiente tiene que ir familiarizándose, por medio de la práctica, con estas representaciones visuales, esta apariencia de las letras y palabras, para poder incorporarlas a su bagaje de conocimientos personales y poder recurrir a ellas automáticamente. Esta información visual almacenada en la memoria es imprescindible para el acceso rápido a su léxico mental y para el procesamiento sintáctico de las palabras que lo sigue.

¿Por qué es importante un reconocimiento visual rápido de letras y palabras? Para La Berge y Samuels (y más adelante para Samuels, 2004, en una versión revisada del primer modelo) las razones están en la *atención*, un componente clave de su modelo. El sujeto tiene una capacidad limitada de la misma para trabajar con el texto en un momento dado y precisa de ella para efectuar las dos tareas primarias de la lectura: descodificar y comprender.

Por descodificar queremos decir analizar visualmente la palabra impresa con o sin la representación articuladora, fonológica o semántica de la palabra. Por comprender queremos decir derivar significado del material que hemos descodificado. (p. 52)

En el caso de un lector principiante, mucho de la atención se dirige a la descodificación, no dejando espacio para la comprensión. Esto es particularmente cierto en el caso de los lectores en lengua extranjera, cuyo desconocimiento de la L2 conduce a un cambio continuo entre las tareas de descodificar y comprender. El cambio incesante de la atención entre las dos actividades produce lentitud en el proceso, una carga excesiva para la memoria a corto plazo e interferencia con la retención (p. 52).

El lector en lengua materna, con la experiencia, desarrolla destreza en la descodificación hasta el punto de convertirla en una operación automática. A partir de ahí realiza simultáneamente las dos tareas aludidas.

Los conocimientos proposicionales en el modelo de La Berge y Samuels se organizan en estructuras lógicas mayores conocidas en el campo de la psicología cognitiva como esquemas o esquemata, un concepto esencial para entender la comprensión, sobre el que nos extenderemos unas páginas más adelante. Del mismo modo, los investigadores presentan una lista de otros tipos de memoria que contribuyen al proceso: la memoria visual, la memoria fonológica -utilizada en los casos del procesamiento mediado que explicamos al principio de este capítulo-; la memoria episódica “implicada en la evocación (*recall*) de acontecimientos específicos relacionados con la gente, objetos, lugar y tiempo...un factor no importante en la lectura fluida”, y la memoria semántica, implicada en la evocación del conocimiento general del mundo (p. 57). A esta visión de la memoria, los autores añadieron un mecanismo de retroalimentación (*feedback loop*), situado en la memoria semántica, que influye o regula el procesamiento de los datos visuales en las primeras etapas de la percepción.

En conclusión, el modelo arriba descrito brevemente, pese a haber sido elaborado para lectores en lengua materna, contiene elementos transferibles a la lectura en L2. De manera sobresaliente, la idea de la *atención como recurso limitado* y la necesidad consecuente de lograr una *automatización* en el procesamiento visual para optimizar su funcionamiento son metas que inevitablemente debe proponerse el estudiante de inglés como lengua extranjera. Asimismo, la mayoría de los factores externos a la comprensión relativos al texto tocados por los autores -examinados además en relación con la dificultad- podrían ser retomados e investigados por el maestro en el contexto de la clase de lengua extranjera en su conjunto y de la lectura extensa en particular para

definir criterios en la selección de materiales de lectura. Para concluir, las insistentes recomendaciones pedagógicas del modelo de ejercitar la lectura en cantidades masivas, aunque no exclusivas de La Berge y Samuels, son un punto que, como hemos visto reiteradamente, se encuentra en el centro de la metodología explorada en este trabajo.

El modelo de Stanovich

El nombre de Stanovich se asocia principalmente con la idea de *modelo interactivo-compensatorio*. Veamos porqué. El investigador contempla las nociones habituales de procesamiento ascendente y descendente, pero les suma las de lector experto e inexperto. En su propuesta, los mecanismos de percepción inferiores actúan paralelamente a las operaciones cognitivas de orden superior, pero cuando hay *falta de pericia en uno de los dos procesos, el lector se apoya en la forma alterna de procesamiento*: “un proceso a *cualquier* nivel puede compensar las deficiencias en cualquier otro nivel” (1980: 36).

En otras palabras, un lector con un dominio débil del sistema lingüístico, por ejemplo, compensaría esta deficiencia recurriendo con firmeza a sus conocimientos del tema o a la inferencia para así llegar al significado. Por el contrario, un lector no familiarizado con el contenido del pasaje, pero que conozca el sistema lingüístico y sepa descodificar con soltura –rasgos específicos, por otra parte, del buen lector (p. 33)-, seguramente resolverá el problema de entender acudiendo a un procesamiento palabra por palabra, dependiente del texto.

El trabajo de Stanovich es valioso, por una parte, para dilucidar el comportamiento de alumnos principiantes en lengua extranjera, una de cuyas estrategias primarias para llegar al contenido, a diferencia de los lectores hábiles en L2, es el uso de conocimientos sobre el tema y la observación del contexto. Por otra parte, el modelo

nos proporciona orientación pedagógica sobre cuáles estrategias enseñar en niveles introductorios y sobre cómo interpretar mejor las estrategias que los estudiantes inexpertos y avanzados adoptan para llegar al significado.

La propuesta de Bernhardt

A diferencia de lo ocurrido en los trabajos anteriores, Bernhardt (1991), con experiencia en la enseñanza de la lectura en alemán a estudiantes anglohablantes en la Universidad de Stanford, examina la lectura en lengua extranjera, contemplando variables exclusivas de ésta que hacen su modelo de gran utilidad para la enseñanza.

En primer lugar, la autora toma en cuenta si el estudiante puede o no leer en lengua materna. Una de sus tesis al respecto es que el aprendiente alfabetizado en la L1 emprende la lectura en L2 con un marco de referencia de su propia lengua que no corresponde al discurso en lengua extranjera, con lo cual se origina un *conflicto*.

Este conflicto existe desde las características de un micronivel (por ej., la ortografía) y las estructuras gramaticales (¿se pone el adverbio en el mismo lugar en los dos idiomas?) hasta la naturaleza social del acceso a la lectura (Soy mujer. ¿Se supone que puedo leer esto? o ¿Qué quiere decir *tabloide de supermercado*?)

(Bernhardt, 1991:16)

De igual modo, la investigadora observa que la lectura en L2 es *cambiante*, dinámica. El sujeto recibe un *input* con cada experiencia que amplía su competencia lingüístico-discursiva a la par que enriquece sus conocimientos del mundo (p. 120). Por consiguiente, hay en esta propuesta un sentido de *evolución*, de desarrollo de la capacidad y, por ello, el lector –quien en cada lectura es distinto- puede ser situado en un continuo que va desde principiante hasta experto.

Al contexto arriba descrito, se incorporan dos grandes grupos de factores de la comprensión, con los cuales el modelo se sitúa sin titubeos entre los interactivos. En el primer grupo se encuentran los *factores textuales (text-driven factors)*, entre los cuales la investigadora incluye el reconocimiento de palabras, la descodificación fonémica o grafémica y la identificación de rasgos sintácticos. Como veremos a continuación, los errores de interlenguaje están también contenidos en este marco.

La identificación de palabras engloba la atribución de un valor semántico a una palabra, sea por traducción o inferencia. Los errores caben dentro de la categoría de reconocimiento de palabras cuando los sujetos interpretan mal el significado de una palabra...La descodificación grafémico-fonémica incluye el procesamiento por el cual los sujetos identifican mal las palabras con base en las semejanzas que (...) tienen con otras palabras... Yendo más allá de las interpretaciones en el nivel estricto de la palabra, la identificación de rasgos sintácticos incluye las relaciones entre palabras.

(Bernhardt, 1991:122)

La noción de texto no se limita a los aspectos del sistema lingüístico. Bernhardt integra en su definición a *la estructura, la naturaleza pragmática, la intencionalidad, el contenido y el tópico* (p. 15). El lector percibe estos componentes textuales y se vale de ellos de manera variable en diferentes momentos, lo cual añade mayor complejidad a la teoría.

El modelo contiene un segundo grupo de factores relacionados con la comprensión: los *conceptuales (conceptual-driven factors)*, subdivididos, a su vez, en percepción intratextual, metacognición y conocimiento previo, variables también relacionadas entre sí y en interacción con el texto.

La percepción intratextual se refiere a la forma en que el lector percibe y luego hace compatible cada parte del texto con el contexto discursivo que viene antes y después...Un ejemplo de percepción intratextual es el

lector que cree que el texto es una carta personal de un marido a su esposa, cuando, en realidad, es una carta comercial de un colega a otro. La metacognición se refiere al grado en el que el lector está pensando o reflexionando sobre lo que lee. Este aspecto demuestra que el lector regula su proceso de comprensión... El conocimiento previo se refiere al conocimiento del mundo o de temas particulares que infiltran la evocación del lector.

(Bernhardt, 1991: 122)

En este modelo es de suma importancia la inclusión de la *naturaleza social de la lectura en L2*. En principio, la página escrita misma es un producto cultural:

Estas manifestaciones [los textos] suponen de manera inherente marcos de referencia adquiridos socialmente, sistemas de valores, la historia sociopolítica del escritor, así como los conocimientos particulares compartidos por el escritor y el lector implícito... Cada contexto cultural traerá a juego un conjunto de valores culturales.

(Bernhardt, p. 10)

Sólo en raras ocasiones el aprendiente posee una competencia sociocultural madura que le permita percibir el texto de manera auténtica. Procesa el discurso escrito apoyándose sobre todo en los recursos lingüísticos que posee –esto es especialmente cierto de los estudiantes jóvenes o adultos habituales en nuestros cursos de lectura-, resultando de ello una comprensión incompleta. Así, de acuerdo con la investigadora, es vital para él “de algún modo acceder a la información implícita poseída por los miembros del grupo social al cual se dirige el texto” (p. 14).

La concepción social de Bernhardt no sólo se refiere a las alusiones socioculturales explícitas o implícitas que es necesario aprender a percibir. Contempla, asimismo, las habilidades (*literacies*), la actitud hacia la palabra escrita o las formas de abordar el texto que el alumno asimila de su entorno social y que lleva a la interpretación. Todo ello se entrelaza con los procesos cognitivos anteriormente descritos, dando origen a

una síntesis que la autora denomina “*visión sociocognitiva de la lectura en lengua extranjera*” (p. 15).

¿De qué maneras contribuye el trabajo de Bernhardt a interpretar mejor los efectos de la enseñanza por medio de la lectura extensa?

Para empezar, el trabajo explora la comprensión en una segunda lengua mientras que los modelos anteriores se enfocan en la lengua materna. Derivada de esta perspectiva, la noción del “conflicto” entre los conocimientos del lector alfabetizado en L1 y los que exige la comprensión en L2 es única y nos da pistas para ver desde otra posición los procesos cognitivos del estudiante cuando intenta resolver los problemas de comprensión.

Seguidamente, el sentido evolutivo del modelo, con su tesis de una reestructuración continua de la capacidad de leer, es especialmente aplicable a la lectura extensa, que persigue, como hemos visto, el desarrollo de la habilidad por medio de un *input* abundante durante un período prolongado.

La investigadora no omite las variables psicológicas mencionadas por otros autores, gracias a lo cual se tiene un panorama pleno del tema, pero añade, además, las operaciones metacognitivas, objeto, por su relación con el aprendizaje autónomo y por sus efectos beneficiosos en el aprendizaje en general, de un interés creciente por parte de los investigadores actuales del área.

Para finalizar, la didáctica de la lectura se ha alimentado por décadas casi exclusivamente con los avances en la ciencia cognitiva, dejando a un lado la dimensión social del proceso, en la cual, como hemos visto, Bernhardt pone el énfasis reiteradamente, llenando así un hueco teórico existente en las propuestas anteriores.

El lector-escriptor del modelo de Pearson y Tierney

Ninguna revisión de modelos quedaría completa sin tocar las relaciones entre lectura y escritura. Es comúnmente aceptado entre los maestros de lenguas extranjeras que una integración de las dos habilidades produce beneficios en dos direcciones: la comprensión mejora con la redacción y ésta toma sus herramientas –ortografía, vocabulario, sintaxis, estructuración del texto y más- de la lectura. Pearson y Tierney (1984) crean una metáfora del proceso de lectura al explicarla como una forma de escribir. El lector es un creador de textos, lo mismo que el escritor: de ahí que el ejercicio combinado de las dos habilidades sea productivo.

En la propuesta de Pearson y Tierney (en Hudson 1998: 52), el lector calificado por los autores como “reflexivo” (*thoughtful*) desempeña cuatro papeles: diseñador (*planner*), redactor (*composer*), revisor (*editor*) y director (*monitor*). En el primer papel, el lector establece metas, activa el conocimiento previo y decide cómo alinearse con el texto. Como redactor, busca dar coherencia al texto con ayuda de la inferencia. En el tercer papel, de revisor, examina sus interpretaciones y, en el de director, controla o dirige los otros papeles decidiendo cuál debe predominar en cada momento del proceso.

El modelo admite una gran colaboración entre el lector y el autor, colaboración con el texto y colaboración entre los cuatro papeles internos del lector.

(Hudson, p. 52)

1.2.1.1 Dos aspectos importantes de los modelos interactivos: los conocimientos previos del lector y el vocabulario

La esquemata

La importancia de los *conocimientos previos* del lector como parte del procesamiento descendente es un tema que aparece en cada uno de los modelos

interactivos arriba examinados. El peso de la enciclopedia personal es tan notable que su utilización se considera una *macroestrategia* para llegar al significado. El lector se apoya en ella en todos los niveles del proceso, desde la percepción primera de los elementos visuales escritos hasta la interpretación final, pasando por la recuperación de significado de las palabras y el desentrañamiento de la sintaxis. La comprensión ocurre precisamente cuando las *marcas* encontradas por el lector *en el texto* entran en *contacto* con su *conocimiento del mundo*, cuando hay una “interacción entre conocimientos anteriores y la información entrante” (Anderson, 1988: 37). Para que el lector pueda servirse de este conocimiento personal, esta información entrante debe, igualmente, ser compatible, no crear conflicto con tal conocimiento.

Es indispensable en este punto referirnos a la teoría de los esquemas como una explicación sobre la forma en que nuestros conocimientos están organizados en la mente. Es con base en esta teoría que la mayoría de los especialistas describen el papel de la memoria en la lectura. Pasemos a ver más de cerca qué representa el término.

Los *esquemas* son, ante todo, *abstracciones* elaboradas por la memoria a largo plazo, que “resumen lo que se sabe acerca de una diversidad de casos que difieren en muchos aspectos particulares” (Anderson y Pearson, 1988:42). Estas abstracciones están *relacionadas lógicamente* entre sí y poseen una *estructura jerarquizada*; es decir, se organizan de lo general a lo específico. Así, el esquema de una silla es una abstracción de las sillas con las que el individuo ha tenido contacto, al mismo tiempo que es un conocimiento vinculado con otros como el de pertenecer a la categoría de mueble, a su vez un esquema. El esquema de silla, igualmente, puede modificarse al ir adquiriendo nuevos rasgos –o alterando los anteriores- como consecuencia de la interacción del individuo con el mundo y formar redes de relaciones con otros esquemas.

Carrell y Eisterhold (1988) clasifican los esquemas en dos categorías primarias: *de contenido* y *formales*. Recordemos que los primeros consisten en nuestros conocimientos de objetos y hechos, mientras que los segundos, en la clasificación de las autoras, abarcan los lingüísticos y de la estructura del texto. A continuación examinaremos brevemente ambas categorías y su relación con el estudiante de lengua extranjera.

Alderson (2000: 43-6) divide la esquemata de contenido en tres grandes grupos. Uno primero relativo al conocimiento de la materia o tema del texto, investigado ampliamente en la década de los ochenta (Bernhardt, 1991:34), con un efecto facilitador de la comprensión. Un segundo grupo se enfoca en el conocimiento del mundo, más general, sin el cual no podríamos interpretar ningún texto; los efectos de la esquemata general son variables, pues se interrelacionan con las características del texto y con el nivel de dominio lingüístico del alumno. Sin embargo, se considera de manera general que, al igual que los anteriores, auxilian en la comprensión. El tercer grupo se refiere a la familiaridad del estudiante con la cultura reflejada implícita o explícitamente en el discurso; la ausencia de esquemas culturales produce errores o fallas de interpretación y ha sido el origen de actividades específicas para enfrentarla desde los primeros teóricos en la didáctica de lenguas extranjeras, tales como Wilga Rivers (1978: 202).

Una primera parte de la *esquemata formal*, la relativa a los conocimientos del lector sobre cómo se *estructuran los diferentes géneros*, será examinada con mayor detalle en la sección dedicada a la narración. Añadiremos a este respecto que entre los objetivos de los cursos de lectura se encuentra guiar al alumno para que identifique la estructura típica de la narrativa y aquella de las formas más comunes de organización retórica en

los materiales expositivos, como son la de listado, causa-efecto, problema-solución, comparación-contraste y descripción.

El otro componente de la *esquemata formal*, los *conocimientos lingüísticos*, según Carrell y Eisterhold, se tratará más adelante, en la sección correspondiente al vocabulario.

No hay duda sobre la influencia ejercida por la memoria en la comprensión. Consciente de ello, el maestro de lectura en L1 y L2 ha desarrollado a partir de esto una multitud de actividades en clase para movilizar, afinar, corregir o completar los conocimientos de los alumnos como respaldo para comprender los materiales en turno. Sin embargo, no podemos pasar por alto algunos matices sobre el empleo de la esquemata en aprendientes de una lengua extranjera.

Uno de los problemas que se pueden presentar es que lo visto por el estudiante en el texto no coincida con su bagaje personal, con lo cual, para resolver el conflicto, el lector fuerce la interpretación hasta ajustarla a sus creencias. Hudson (1988: 189) nos dice:

Tal como los lectores en L1, la esquemata dominante [en estudiantes de L2] se impone con frecuencia a un texto aún cuando... algo de distorsión y daño se haga a la información contenida en el texto... Con frecuencia aparecen violaciones y el material ambiguo se distorsiona para hacer corresponder el mensaje y la esquemata.

Carrell y Eisterhold (p. 79) advierten que puede suceder también que el lector haya elaborado los esquemas pertinentes, pero no sepa activarlos y esta falta de activación conduzca a varios grados de no-comprensión. De aquí la práctica muy extendida entre los maestros de activar los conocimientos sobre el tema antes de leer o proporcionar un organizador previo según el modelo de Ausubel (Anderson y Pearson, 1988: 40-1).

Los lectores principiantes recurren a su experiencia personal para compensar la falta de conocimientos del sistema lingüístico. Esta es otra de las funciones que tienen los

esquemas en lengua extranjera. Ridgway (1997: 156) descubre, en un estudio con lectores turcos que utilizan esta estrategia, aprendientes que han alcanzado un nivel umbral de dominio lingüístico. Por debajo de este nivel “hay un punto en que la estrategia compensatoria hace corto-circuito”; paralelamente, por otras razones, en sujetos de nivel intermedio y avanzado el efecto desaparece de manera similar. Al parecer, el lector avanzado, por ser un descodificador más eficiente, se vale de procesos ascendentes –de manera similar al lector en lengua materna- en mucha mayor medida que el inexperto. La conclusión del estudio es que el uso de conocimientos personales como mecanismo compensatorio se da en una franja de dominio lingüístico entre bajo e intermedio.

A través de la lectura adquirimos también una experiencia que nos permite acrecentar nuestra esquemata (Dechant, 1991: 113). A su vez, estos esquemas enriquecidos nos permiten leer mejor, generándose así un círculo beneficioso para el sujeto. Sobre esta base, Krashen (2004: cap. 1) aboga con energía por una variante de programas educativos centrada en la lectura extensa, llamada por él “lectura libre voluntaria” (*Free Voluntary Reading*), programas en los cuales el alumno entra en este círculo con una consecuente expansión de su capacidad lingüística, su conocimiento del mundo, de la materia y de la cultura meta y, aún más, con su interés por aprender. En la sección sobre aspectos afectivos nos referiremos a esta relación tan importante – empezada a investigar en años recientes- entre conocimiento y motivación por aprender.

El vocabulario

La aparición de los modelos interactivos en el mundo académico despertó un interés renovado en el papel de los conocimientos lingüísticos del estudiante de lengua extranjera en la lectura, algo que se había relegado a segundo plano durante los años

anteriores cuando, por influencia de los modelos psicolingüísticos de Goodman y Smith, se enseñaba a llegar al significado de un texto, casi sin reservas, induciendo al estudiante a desarrollar estrategias de comprensión o transferir las que ya poseía en lengua materna.

Uno de los primeros especialistas en preguntarse sobre la importancia del código durante el proceso fue Alderson. En su muy conocida investigación, publicada con el título de *Reading: a reading problem or a language problem?* (1984), el autor analiza las relaciones entre la capacidad de lectura en L1, la transferencia de esta capacidad a la lectura en L2 y cómo influye en éstas la *competencia lingüística* de lectores principiantes. La conclusión de su trabajo fue inquietante en su momento porque objetaba muchos de los presupuestos de los modelos psicolingüísticos en boga:

Alguna evidencia, aún cuando sea tentativa, sugiere que el dominio de la segunda lengua puede estar más asociado con la habilidad de leer en lengua extranjera... Se encontró un apoyo considerable a la segunda hipótesis modificada, es decir, que algún tipo de umbral o techo de competencia lingüística debe lograrse antes de que las habilidades existentes en la primera lengua puedan empezar a transferirse.

(Alderson, 1984:20)

En la actualidad se acepta universalmente la idea señalada por Alderson de que para comprender es indispensable poseer un nivel umbral lingüístico. Lo que ha surgido a partir de estas afirmaciones generales ha sido una búsqueda de los factores lingüísticos específicos que constituyen el nivel umbral de conocimiento de la L2 por debajo del cual no hay comprensión, investigándose en esta línea básicamente el vocabulario, la sintaxis y la cohesión discursiva.

En la misma época, Cooper (1984: 133) indaga cuáles son los obstáculos en la comprensión de libros de texto en inglés en un grupo de estudiantes universitarios malayos, y encuentra que los lectores inexpertos tienen serios impedimentos para comprender el material de su carrera atribuibles ante todo a lo limitado de su conocimiento de léxico inglés. El peso determinante del vocabulario en la comprensión se confirma en estudios posteriores. Laufer (1992, 1997), por ejemplo, encuentra una correlación estadísticamente significativa entre familiaridad con el vocabulario y comprensión y corrobora la tesis de Alderson sobre la necesidad de poseer un umbral lingüístico para que se dé la transferencia de estrategias desde la L1. En la misma línea de argumentación, Meara (1996) concibe la competencia léxica como un aspecto sobresaliente de la competencia global en lengua extranjera y se interesa en dos problemas relativos a ella: el tamaño y la organización del lexicón en la mente del alumno.

¿Por qué es tan importante el conocimiento de vocabulario durante el acto de leer? Perfetti y Lesgold explican que las *palabras* –para referirse a ellas emplean el término “subesquemas”- son los *nombres o etiquetas* de los esquemas, a los que están estrechamente unidos en la mente del lector. El sujeto necesita identificar rápidamente estas etiquetas para acceder a sus esquemas:

El proceso de construir una representación esquemática conectada depende poderosamente de descodificar en esquemas los nombres subesquemáticos y de invocar esos subesquemas. Pero los lectores débiles son lentos en la descodificación de nombres; en consecuencia, cubren menos del trabajo en un tiempo determinado.

(Perfetti y Lesgold, 1985: 177-8)

La cita alude a los lectores deficientes en la propia lengua. El lector en una segunda lengua con frecuencia desconoce los subesquemas, por lo cual la lectura se convierte en

una tarea doble: descubrir primero a qué esquemas se refieren las palabras extranjeras y después comprender. Para alcanzar esta meta recurre habitualmente a diversas estrategias de inferencia de significados, así como al uso de diccionario. Aún en el caso de tener almacenado en la memoria el valor semántico de las palabras extranjeras, es decir, aún cuando sepa los significados más comunes de cada subesquema, la recuperación suele ser más lenta que en el lector en L1, incluso tratándose de estudiantes avanzados de inglés. De esta suerte la descodificación de vocabulario tiende a ser menos fluida y automática que en un lector en lengua materna (Koda, 1996).

El problema no sólo se da en el plano de la agilidad en el procesamiento, pues ocurre también que difícilmente podría un estudiante de inglés como lengua extranjera, expuesto a un *input* lingüístico reducido, llegar a identificar un número de vocablos comparable al de un hablante nativo. Nation y Waring (2006), citando estudios hechos previamente, señalan un conocimiento de entre 4,000 a 5,000 familias de palabras en un niño que ingresa a la primaria en los Estados Unidos y de unas 20,000 –a las que se añaden 1,000 más cada año- en un egresado de universidad. El plantearse alcanzar estas cifras en el contexto de enseñanza de lengua extranjera sería poco razonable; la meta ha sido, más bien, encontrar pautas para que un *conocimiento limitado del léxico del inglés permita la comprensión general de textos*.

Un primer criterio para la instrucción ha sido recurrir a las listas de *palabras frecuentes*, en particular la *General Service List* de West, elaborada en 1953 para lengua materna y actualmente empleada con propósitos muy diversos en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Una cuestión fundamental es cuántas palabras de la lista es necesario conocer para entender un texto auténtico. Hu-Hsueh-chao y Nation (2000: 407) calculan que las 2,000 palabras más frecuentes de la lista permiten cubrir aproximadamente un 80% del lenguaje de textos no académicos. Hunt y Beglar (2005:

6), en términos de familias de palabras (la palabra base de la lista de West, más formas con inflexiones y derivados más usuales), calculan que el conocimiento de 2,000 cubre un 90% de materiales no-académicos y un 75-80% de académicos. Nation y Waring (2006) coinciden en que 2,000 familias de palabras cubren un 80%. Las novelas en un lenguaje accesible escritas especialmente para lectores jóvenes dan un porcentaje mayor: 90% con un conocimiento de 2,000 palabras.

Estas proporciones indican que el lector tropezará con una palabra desconocida de cada cinco que lee, o dos por línea, lo cual haría la lectura todavía “muy difícil y probablemente resultaría en niveles bajos de comprensión” (Hu-Husueh-chao y Nation, p. 405). McCarthy (1990:38) establece que el desconocimiento de una palabra en cada tres es un impedimento para la comprensión, pero señala que una voz nueva cada doce es un obstáculo leve para comprender un texto de 750 palabras. Todo esto es siempre relativo al propósito de la lectura o tarea que se deba realizar a partir de ella y a otras condiciones del texto como son su contenido, claridad o nivel de abstracción.

El *umbral léxico de 2,000 palabras* produce una lectura de materiales auténticos incómoda, pero posible. Nation (1990:116) propone un umbral léxico de 3,000 palabras base para una lectura agradable. Hu-Hsueh-chao y Nation (p. 422) detectan en su investigación que 3,000 palabras cubren un 98% del texto, la cantidad apropiada para conseguir una lectura cómoda. Igualmente, Laufer (p. 23) descubre que el número decisivo son las 3,000 familias de palabras; las puntuaciones en pruebas de comprensión no varían considerablemente si el estudiante reconoce 4,000 o 5,000. Este umbral permite también, según la autora, la transferencia de habilidades de lectura de L1 a L2.

Las cifras arriba citadas cambian respecto al *material académico*. Hazenbarg y Hulstijn (1996:158) establecen límites muy altos para el manejo de textos académicos en universitarios: 10,000 familias como mínimo, un conocimiento prácticamente

inalcanzable en nuestras condiciones. Otro punto de referencia para el léxico académico general es la lista de Xue y Nation (en Nation, 1990: apéndice 2), elaborada con base en investigaciones anteriores. La lista contiene 740 *palabras base*, que se sumarían a las 3,000 anteriores. De todo esto resulta en un vocabulario elemental de casi 4,000 palabras necesarias para enfrentar con eficacia las lecturas durante la formación profesional.

Pensamos que los estudios anteriores son un apoyo importante para planear mejor nuestros cursos de lectura y elaborar material didáctico, pues nos dan una perspectiva más clara de la influencia del léxico en la lectura y nos orientan sobre cuánto del mismo es deseable que el alumno aprenda. Sin embargo, creemos que es también ineludible analizar tales resultados a la luz de nuestra experiencia con hispanohablantes. Las listas de palabras frecuentes, tanto la general West, como las académicas de Coxhead y Xue-Nation, recogen un gran número de términos parecidos al español que nuestros estudiantes reconocerían expeditamente. En la primera lista, por ejemplo, están anotadas *adopt, curious, perfect, punctual y solemn*; mientras que en las segundas aparecen unidades léxicas tan accesibles como *abandon, calendar, instinct o segment*, todas ellas sin duda transparentes y reconocibles con cierta rapidez para un lector universitario mexicano. Por esta razón, la carga de vocabulario que nuestra población debería aprender posiblemente sea menor que la calculada por los autores arriba citados y la lectura de materiales simplificados –escritos con base en estos registros de palabras comunes- más factible dada la profusión de cognados.

Al profesor de lengua extranjera le interesa no sólo saber cuál y cuánto vocabulario debe adquirir el alumno, sino también las *condiciones* en que tal esfuerzo rinde sus mejores resultados. Hunt y Beglar (2005) retoman los conceptos de enseñanza-aprendizaje *explícito e implícito*. En el primero de los enfoques se recurre al

estudio consciente, voluntario y descontextualizado de léxico, además del uso de diccionario para informarse de significados. Una segunda fase de la instrucción se encarga de consolidar y elaborar el conocimiento adquirido. En este enfoque pueden acompañarse de la metacognición y las estrategias de aprendizaje. En la *adquisición implícita o incidental*, en contraste, el alumno no tiene un propósito consciente de retener palabras; la atención se enfoca en el mensaje y la retención de elementos lingüísticos es incidental. La lectura extensa se asocia indefectiblemente al aprendizaje incidental del léxico: esta es una de sus justificaciones más poderosas en lengua materna y extranjera y uno de los aspectos que más investigaciones publicadas registra.

Para que se dé este *aprendizaje incidental* se requieren varias *condiciones* que indudablemente se presentan durante la lectura en grandes cantidades. Una primera, facilitadora del almacenamiento en la memoria, es que el *input léxico en contexto* se retiene más fácilmente una vez que se conoce el significado (Nagy, Herman y Anderson, 1985). Los cursos de lectura extensa normalmente asentados en cuentos y novelas favorecen esta condición con la cual, además, se propicia la asociación del vocablo a contextos diversificados. Esto conduce a un conocimiento de la palabra más profundo y a la elaboración de redes semánticas más ricas (Horst, Cobb y Meara (1988).

Otra condición decisiva es el *número de veces* que el alumno encuentra una voz. Cuanto mayor es el número de veces que pasa los ojos por la unidad léxica, más posibilidades hay de retención a largo plazo. Waring y Takaki (2003: 148); tomando como base los datos obtenidos de su investigación entre estudiantes japonesas universitarias tras la lectura de un libro graduado, estiman que se requiere haber leído una palabra 7 u 8 veces para recordarla tres meses después. Un vocablo que se ha visto en sólo 4 o 5 ocasiones tiene un 50% de posibilidades de ser recordado. El mismo

estudio indica que la lectura en bulto tiene efectos significativos en la consolidación del aprendizaje de vocabulario adquirido antes y mucho más reducidas en el aprendizaje de nuevo. Los autores recomiendan un volumen considerable de lectura, un libro a la semana al nivel de comprensión del lector (p. 155), para conseguir resultados positivos.

Horst, Cobb y Meara encuentran resultados similares en su investigación: a mayor número de repeticiones más posibilidades de aprender. No obstante, perciben diferencias: un alumno principiante recuerda una cifra más baja y, curiosamente, lo mismo sucede con uno mucho más adelantado que sepa las 3,000 palabras primarias del nivel umbral. En el primer grupo parece deberse, según concluyen los autores, a una capacidad inferior para servirse del contexto para inferir significados y en el segundo, a que se le presentan pocas palabras nuevas que pudiera aprender.

Otra cuestión fundamental es la *persistencia en la memoria del vocabulario nuevo*. De acuerdo con Gairns (1992: 90-4), al cabo de veinticuatro horas perdemos un 80% de lo aprendido inicialmente. La autora propone, con base en trabajos de investigadores que la preceden, el repaso sistemático del vocabulario recién adquirido a intervalos de veinticuatro horas, una semana, un mes y, como cierre, seis meses después. Sin embargo, la autora misma afirma que “Un plan de campaña así no es realista para la mayoría de los elementos léxicos...” (p. 94), que además puede ser poco estimulante para el alumno. Una vez más, se ve en la lectura masiva, sobre todo de libros simplificados, una herramienta para la revisión, puesto que al haber sido redactados con escalas limitadas de lenguaje hay en ellos, por fuerza, una repetición léxica con la que el aprendiente se topa durante los períodos más o menos prolongados de su interacción con cada libro.

Por otra parte, el *conocimiento lingüístico para la lectura* tiene rasgos que lo hacen distinto del requerido para la expresión oral y escrita, o para la comprensión auditiva.

Como se expuso arriba, a partir de la influencia de los modelos psicolingüísticos en la enseñanza de inglés, en los cursos de lectura se acepta que no es necesaria una mediación fonológica del lenguaje; el reconocimiento de los elementos lingüísticos, por lo tanto, queda en un terreno *visual*, sin que intervenga la enseñanza de pronunciación, con lo cual se reduce la carga de aprendizaje del alumno.

Otra diferenciación aplicable a la enseñanza de la lectura es la hecha entre el *vocabulario receptivo* y el productivo. La lectura en silencio exige un conocimiento del valor semántico de las palabras, de sus matices de significado y sus asociaciones con otras unidades léxicas del sistema. De manera similar, requiere recordar sus propiedades sintácticas –si es un sustantivo o un verbo, si tiene excepciones, etc.-, con cuáles otras palabras suele aparecer, los contextos comunicativos en que se la usa y su registro (Nation 1990: 32-3, Meara 1996: 46). Estos son los límites del conocimiento receptivo propios de la lectura, mucho menores que los del conocimiento productivo necesario para hablar o escribir, que implica saber, sumado a lo anterior, cómo debe pronunciarse una palabra, cómo se escribe, con qué otras palabras del sistema suele ir acompañada y en qué situaciones puede o no usarse.

En este punto es forzoso hacer un paréntesis para referirnos brevemente a otra competencia dentro del sistema lingüístico necesaria para leer en lengua extranjera: el conocimiento de la *sintaxis* o gramática. Durante el proceso de comprensión, paralelamente a lo que sucede con el léxico, el lector debe hacer *reconocimiento receptivo y automático* del orden de las palabras que le posibilite *descifrar grupos de palabras, frases y la oración completa*, así como hacer divisiones de sentido (*chunking*) en las cadenas de palabras que constituyen el texto. Este reconocimiento sintáctico se entrelaza, además, con el procesamiento léxico debido a que es indispensable la identificación de las propiedades sintácticas de una palabra en su contexto para

delimitar los significados que pueden atribuírsele. Una deficiencia en el modo de enfrentarse a la sintaxis, por lo tanto, interfiere con la habilidad para procesar el discurso a nivel oracional y para asignar significados a las palabras.

En oposición al papel del vocabulario en la comprensión, como se analizó arriba, la complejidad sintáctica del texto no parece, sin embargo, originar obstáculos o errores graves de procesamiento en lengua materna o extranjera. Esta suposición, sostenida por estudios experimentales (por ejemplo, Strother y Ulijn, 1987), ha relegado a un segundo término la enseñanza de estructuras lingüísticas en las clases de lectura y ha derivado en una investigación menos cuantiosa que en lo relativo al léxico. Entre los autores que se han acercado al tema encontramos a Urquhart y Weir (1998: 62), quienes, haciendo una revisión de investigaciones aparecidas hasta el momento de la publicación de su libro, juzgan imprescindible el conocimiento del orden de las palabras para poder leer, pero conjeturan que los estudiantes adultos alfabetizados en su propia lengua al enfrentarse a problemas sintácticos compensan con estrategias pragmáticas su falta de dominio en el terreno. Koda (p. 112-5), con base en trabajos más recientes, llega a conclusiones similares y asume que puede darse una contribución de la Gramática Universal, unida a la transferencia del conocimiento sintáctico de la L1, al procesamiento de estructuras en el texto escrito. Berman (1986), en un estudio con lectores hablantes nativos de hebreo en cursos de inglés, sugiere que las dificultades producidas por una sintaxis no familiar “pueden ser más importantes en un nivel específico ‘micro’ o local de la oración que en un nivel de comprensión global de las ideas generales” (p. 153). En resumen, la participación aparentemente menor de la sintaxis –si se compara con el léxico- en la recreación del texto ha dejado un rastro en la investigación de la lectura en general y, como consecuencia, un número más bien escaso

de trabajos en los que se explore la adquisición de la sintaxis a través de la lectura extensa.

1.1.3 La lectura como experiencia personal

Varios autores adoptan una posición crítica ante la enseñanza de la lectura dirigida exclusivamente a la extracción de información u obtención del mensaje (Collie y Slater, 1992:9; Smith, 1994: 60-1 y Tomlison, 2003: 340-1), implícita en un gran porcentaje de los modelos psicológicos de la comprensión. El contacto con obras literarias, cuando atenido a estos fines, quedaría incompleto y se perdería mucho en la apreciación del texto. Se traicionaría en cierto modo la función para la que fueron creadas y la intención con la que el lector las aborda normalmente. Frank Smith, con una mirada humanística al acto de leer, nos habla de la lectura como *experiencia vital*, como algo que hacemos “también para estimular y explorar ideas”, para aprender del mundo.

Con una visión afín, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001:56) apoya la introducción de estudios literarios en el currículo de lenguas extranjeras: “Los estudios literarios sirven a muchos más propósitos educativos – intelectuales, morales y emocionales, lingüísticos y culturales- que los meramente estéticos”.

Consideramos que el *valor placentero y de desarrollo personal* de la lectura de material literario, aún cuando se trate en los primeros niveles del aprendizaje de cuentos y novelas simplificados, son argumentos sólidos en sí para explorar los efectos de la lectura extensa. Además, un enfoque pedagógico que toma en cuenta estos principios, según los resultados de múltiples investigaciones realizadas en las últimas décadas (Krashen 2004), motiva a la lectura independiente y crea lectores de por vida.

1.1.4 Propósito del lector y formas de leer

La lectura es una *actividad intencional*. Siempre que la iniciamos lo hacemos con un propósito: extraer información, aprender, seguir instrucciones, llevar a cabo un trabajo, entretenernos, etc. Nuestra meta al leer determina la forma en que nos acercamos al texto y lo que extraigamos de él. Determina también la dificultad de la tarea que realicemos. Si, por ejemplo, necesitamos únicamente extraer un dato específico como una fecha o el nombre de un lugar, la tarea es mucho más fácil que si debemos realizar una lectura para memorizar algún postulado de física cuántica.

El lector eficiente ajusta su forma de leer al propósito de la lectura. Utiliza diversas formas de procesamiento de acuerdo con sus necesidades. En otras palabras, adapta estratégicamente su forma de leer a sus propósitos. Una tradición de la clase de comprensión de lectura en L2 es precisamente desarrollar esta flexibilidad estratégica en el estudiante.

La literatura sobre este tema menciona con frecuencia algunas formas de lectura: *scanning*, *skimming* y lectura para aprender. Cada autor da un significado personal a los términos, de manera que no hay acuerdo sobre su sentido. Por ello, tomaremos como punto de referencia para definir tipos de lectura el conocido estudio publicado por Pugh en 1978. El autor, en una investigación con estudiantes de la Universidad de Leeds, utilizando la introspección y la observación de los movimientos oculares de los sujetos al realizar diversas tareas, encontró cinco “estilos” -así los denomina- predominantes: *scanning* (lectura selectiva o de localización de información específica), *search reading* (lectura de investigación), *skimming* (lectura de ojeada, de mirada global al texto), *receptive reading* (lectura detallada, de estudio, para retener información) y *responsive reading* (en rasgos generales equivalente a la lectura crítica y de análisis). A la lista anterior, otros autores añaden *browsing* –“un tipo de lectura en la que las metas no

están bien definidas, pueden saltarse más o menos al azar algunas partes del texto y hay poco esfuerzo en integrar la información en una macroestructura” (Urquhart y Weir, 1998:103-4)-, la lectura como base de la escritura (o búsqueda de información necesaria para escribir) y la lectura para una comprensión general (Grabe y Stoller, 2002: 13).

Esta última forma de leer, la lectura para una *comprensión general*, es la que nos interesa en particular. Pensamos que este “estilo” será probablemente el que se desarrolle más en los alumnos de nuestro estudio al tratar de leer cuentos y novelas en inglés. La comprensión general es también llamada *rauding*, una palabra acuñada por especialistas en lectura análoga a la comprensión auditiva en general (*auding*). Nos servimos del *rauding* para enfrentar la mayor parte de los textos que nos encontramos; es la forma típica de leer, “es la lectura normal, ordinaria, natural o simple” (Carver, 1997: 5-6). Recurrimos al *rauding* para entender los materiales cotidianos y esta es la forma habitual en que los alumnos de nuestras clases se representan la lectura.

La *velocidad* y forma con que se procesa visualmente una página, la manera en que los ojos se mueven por el texto, *varía de un tipo de lectura a otro*. Un hablante nativo de inglés tiene una velocidad de procesamiento en la lectura normal de unas 250 a 300 palabras por minuto, la cual serviría como punto de referencia para un curso de lectura extensa. En estas circunstancias, una velocidad inferior a las 200 palabras dificultaría la comprensión (Smith, 1994: 80). Otras formas de lectura se efectúan a velocidades distintas: la lectura de estudio o para memorizar, entre 100 y 200 palabras por minuto; el *skimming*, 400-700 ppm; y el *scanning*, 700 ppm. (Carver, 1997). Trataremos la importancia del reconocimiento visual de las palabras y la automatización del proceso de percepción más a fondo en el capítulo 2, al referirnos a los efectos de la

lectura extensa en los individuos. Como veremos, esta es una de las habilidades que este enfoque pedagógico persigue desarrollar.

Dechant (1991) establece seis “niveles superiores de comprensión” y hace sugerencias para su enseñanza. Encontramos que algunos de estos niveles tienen, asimismo, correspondencia con los tipos de lectura mencionados arriba. Los niveles descritos por la autora son: literal, organizador, de inferencia, evaluador, de apreciación, integrador.

Cuando los lectores activan una representación del texto que es explícitamente enunciada, se dice que los lectores procesan la información a un nivel literal. Cuando los lectores convierten las ideas en un conjunto coherente, cuando construyen una unidad textual, cuando sintetizan las ideas separadas en un resumen o red semántica, y cuando logran una integración entre oraciones y párrafos, procesan el texto a nivel organizador. Cuando los lectores leen entre líneas... integrando la información del texto a sus conocimientos previos... procesan el texto a un nivel de inferencia. Finalmente, cuando se pide a los lectores que juzguen, analicen y evalúen lo que han leído, comprenden a un nivel de evaluación.

(Dechant, 1991: 425)

La lectura de apreciación es particularmente aplicable a la literatura, a través de ella se capta “la atmósfera o tema de la selección, interpretando los recursos literarios, semánticos, retóricos y estilísticos... e identificando en las narraciones los elementos del ambiente, atmósfera, trama, personajes, estilo y tema”. (p. 429)

La autora explica la comprensión de estudio como integradora. En ella se incluyen habilidades relacionadas con el aprendizaje, tales como localizar información, organizar lo que se lee, leer mapas, gráficas y tablas, etc.

Pensamos que, *grosso modo*, las formas de lectura de Pugh, las de Dechant y el *rauding* de Carver tienen correspondencias. El *scanning* y la lectura de búsqueda, así como la lectura de estudio y el *rauding* implican una lectura literal; la lectura a nivel

organizador y de inferencia se da posiblemente en el *reading* y, finalmente, el estilo *responsive* tiene claras correspondencias con la lectura evaluadora.

Creemos que, en un curso de lectura extensa, los alumnos adultos pueden, en su contacto con textos narrativos, condicionados por su capacidad lectora en general en L1 y su conocimiento de la L2, llegar leer con cierto grado de dominio en varios de estos niveles. En particular, asumimos que es factible lograr niveles de lectura literal, organizadora y de evaluación.

1.1.5 La comprensión como recreación mental del texto

Hay acuerdo entre autores de las más diversas tendencias en que la comprensión es la recreación o *reconstrucción mental del texto* por parte del lector. En el estudiante de lectura en inglés, esta recreación resulta condicionada por múltiples factores: su conocimiento de la L2, sus conocimientos del tema, su capacidad lectora en L1, su propósito, el contexto social en el que aprendió a leer, etc. En añadidura, la reelaboración puede cambiar en el mismo lector en diferentes momentos o por diferentes propósitos y resulta, en consecuencia, dinámica, flexible. En otras palabras, la lectura es “obtener significado del texto y darle significado” (Samuels y Eisenberg, 1984: 60). Así, cada material escrito tiene un “potencial de significado” (Alderson 2001, 6) que se realiza de diversas maneras por los lectores y de manera cambiante en el tiempo por un mismo lector.

Devine (1986: 10) distingue tres textos en la interacción lector-texto. Uno es el texto existente en la mente del autor antes y durante el proceso de escribir; un segundo texto es el impreso; y uno tercero es el creado mentalmente por el lector. En consecuencia, la comunicación nunca es perfecta. Es siempre una aproximación (Widdowson, 1979: 180). Cada discurso es susceptible de ser vuelto a crear de infinitas

maneras y todas ellas son igualmente válidas. Esto, naturalmente, plantea problemas para evaluar la comprensión, uno de los puntos sobre los que se basa este trabajo. ¿Cómo se puede comprobar si el estudiante ha comprendido un texto cuando hay una gama infinita de posibilidades de recreaciones textuales –todas verdaderas-, entre ellas la del elaborador del instrumento de tal comprobación?

Alderson responde al problema entendiéndolo como una cuestión filosófica que, en el plano de la práctica, puede enfrentarse de otra manera:

debe admitirse a un nivel de sentido común que algunas interpretaciones de texto son simplemente ‘equivocadas’; no representan ninguna interpretación plausible de las intenciones posibles de un autor (2001:6).

Respecto a la subjetividad del significado y los problemas que esto trae consigo, Hudson nos aclara que

Sin embargo, esta perspectiva ha sido aplicada principalmente al texto literario y ha tenido estudio limitado con géneros textuales tales como los textos médicos o las instrucciones del laboratorio de química.

(Hudson, 1988: 52)

De acuerdo con lo anterior, asumimos que los estudiantes objeto de nuestro estudio son “recreadores” de los materiales de literatura simplificada –y, en niveles avanzados, de material auténtico- con los que interactúan y que cada una de estas interpretaciones es personal y distinta a las demás. Entendemos también que, por tratarse de un proceso de aprendizaje en el que el estudiante no dispone del todo de los conocimientos lingüísticos, discursivos y culturales suficientes, esta recreación es lenta o padece de lagunas o interpretaciones desviadas respecto al mensaje propuesto por el autor.

1.1.6 El papel del texto en la comprensión

El texto escrito, inevitablemente, ha tenido por décadas y continúa teniéndolo un papel central en la teoría de la comprensión. En los años cincuenta y sesenta, cuando se asumía que el texto guiaba el proceso de entender, se llevaron a cabo una gran cantidad de estudios sobre las características del mismo y sobre cómo estas influían en el proceso. Las dificultades del lector para llegar al contenido se concebían como un resultado de la naturaleza del texto; de ahí que se intentara definir claramente cuáles rasgos lingüísticos en la página escrita repercutían en la extracción de información.

1. 1.6.1 Las fórmulas de legibilidad

Un resultado de todo lo anterior una proliferación de las llamadas fórmulas de legibilidad (*readability formulas*) en inglés, por medio de las cuales se podía calcular, siempre con base en criterios lingüísticos y estadísticos, el grado de dificultad de lectura de un material escrito. Las fórmulas de legibilidad fueron elaboradas para enseñar a leer en lengua materna (Fry, 1977); sin embargo, desde sus orígenes aparecieron algunas (García, y William, Peña y Mountain, 1980, en Carrell, 1987:27) para hablantes de español. Los investigadores construían estas fórmulas principalmente a partir del vocabulario –largo de la palabra, frecuencia y familiaridad- y la extensión de las estructuras sintácticas, asumiendo que estos dos componentes eran la clave de las dificultades de comprensión.

La aplicación de las fórmulas disminuyó considerablemente en los años en que los modelos psicolingüísticos y, posteriormente, los enfoques comunicativos con su énfasis en el texto auténtico se convirtieron en principios de la instrucción. La dificultad textual empezó a verse entonces como un valor relativo, que interactuaba con variables del lector como sus conocimientos del tema de la lectura, sus estrategias de comprensión, el

propósito con el que emprende la lectura, su interés en el contenido o su experiencia de lectura en L1. Por otra parte, a cambio de una disminución en la importancia dada al vocabulario y la sintaxis, se trasladó la atención en la clase de comprensión de lectura a otros integrantes del texto, también de carácter lingüístico, derivados de la investigación del lenguaje como discurso. Entre los más comúnmente trabajados en los cursos de lectura se encuentran los pronombres en la referencia anafórica y catafórica, la elipsis, la repetición léxica, la repetición por medio de la sinonimia textual y, de manera predominante, los conectores.

Respecto a las fórmulas de legibilidad, debemos añadir que una fuente de información para decidir cuáles palabras son de uso frecuente es la conocida lista de 2,000 palabras hecha por Michael West (*The General Service List of English Words*, 1953), brevemente mencionada aquí al examinarse los procesos ascendentes de los modelos interactivos. Esta lista de vocabulario se compiló de manera poco rigurosa (Bauman, consultado en Internet el 12 de abril de 2006), como un apoyo para elaborar materiales pedagógicos (West mismo preparó varias series de lecturas simplificadas, vigentes por muchos años como apoyo en la instrucción del inglés). Bauman y Culligan (2006) publicaron años más tarde una última lista actualizada que ha culminado los trabajos anteriores.

1.1.6.2 El texto simplificado

Las lecturas simplificadas de West –redactadas con base en la literatura auténtica que sus estudiantes hindúes en Bengala no conseguían comprender-, con las *restricciones léxico-sintácticas* hechas para volverlas asimilables, fueron el origen de un tipo de libros que continúan elaborándose hasta la fecha y que, después de varios años de haber sido excluidos, vuelven a la clase de lectura en inglés, en particular (aunque no

de modo exclusivo), como anotamos anteriormente, a aquella donde prevalecen los enfoques basados en la lectura extensa. Los *materiales simplificados* (también llamados graduados o adaptados), en contraposición con los auténticos, sin embargo, no han sido universalmente aceptados, dando pie con ello a un *debate* que ha durado años y originado múltiples estudios experimentales.

Por una parte, Davies (1984: 182-92) aduce a *favor* del texto adaptado o graduado que, a final de cuentas, *propicia la comunicación* por ser una forma de discurso pertinente al público y, al no interferir con ésta, adquiere autenticidad. El texto simplificado, por lo tanto, se vuelve auténtico por obra del lector, a cuyas características se adapta: “la autenticidad desde esta perspectiva es una función de la interacción del lector u oyente y el texto” (p. 184).

Al argumento anterior, Davies añade el *valor pedagógico* del material simplificado, que a largo plazo prepara al alumno para hacer frente a textos auténticos. Su posición se ve reforzada por los resultados de un experimento en el cual compara la comprensión de dos pasajes, uno con simplificaciones léxico-sintácticas y otro sin ellas. La conclusión de su experimento es: “Esto es exactamente lo que nuestra hipótesis predijo (lo más simple significa mejor comprensión).”.

Tweissi (1998) investiga la comprensión en varias versiones de un mismo pasaje en el que se han hecho adaptaciones lingüísticas de varios tipos: simplificación léxica, simplificación sintáctica y una combinación de las dos. Asimismo, incluye en su trabajo la investigación a partir de un pasaje de lectura sin alteraciones. De manera semejante al experimento anterior, encuentra que todos los grupos que leyeron las versiones simplificadas obtuvieron puntuaciones más altas [en una prueba de opción múltiple] que el grupo que leyó la versión auténtica. Cabe destacar que la autora concluye, en una reflexión respecto a los resultados del grupo lector del texto simplificado léxicamente,

que “puede producir lectores que obtienen puntuaciones más altas”. Su posición es similar a la de Davies: “la *simplificación en general tiene una influencia positiva en la comprensibilidad de los textos*”.

En la misma línea, pero con argumentos diferentes, Claridge (2005), por medio de un programa de computación para análisis lingüístico (RANGE), compara estadísticamente el lenguaje en una muestra de *textos adaptados* de ediciones actuales con sus versiones originales, encontrando que se *han conservado muchas de las cualidades de la fuente primaria*. Los materiales simplificados, según este estudio, son más breves porque se han suprimido detalles, pero, por otra parte, no se han eliminado o cambiado sustancialmente los elementos importantes del contenido o atmósfera. Estos materiales retienen, además, rasgos del discurso “normal”, tales como la variación y frecuencia de vocabulario, la repetición o la redundancia. Los cambios léxicos suelen ser traducciones a paráfrasis de palabras consideradas difíciles. La autora destaca como argumento a favor una mayor repetición y recurrencia de vocabulario de uso frecuente del inglés, cuyo conocimiento, como ya se ha señalado, es indispensable para un procesamiento adecuado del texto escrito.

Nation y Wang (1999) responden a las críticas a los materiales simplificados argumentando que los hay bien escritos, en particular en las versiones publicadas en los últimos años, y mal escritos, e insisten especialmente en su función como auxiliares en la adquisición de vocabulario y consolidación del aprendido antes por el alumno lector. Tras un análisis de textos que los investigadores juzgan bien adaptados, sostienen que la frecuencia y repetición de vocabulario común –las 2,000 palabras que lo forman aparecen en las series completas de varias editoriales por ellos revisadas-, al igual que la utilización de un porcentaje alto de vocabulario académico básico –registran 570 palabras de la lista de 2,000 hecha por Coxhead en 1998- hacen de los libros adaptados

un auxiliar eficaz para el aprendizaje del código lingüístico. Niegan también abiertamente la insipidez o uniformidad estilística que otros teóricos atribuyen a toda esta literatura. Hill (1997:60) hace notar que hoy en día las mejores series han sido redactadas por autores profesionales, si bien admitiendo al mismo tiempo que la versión simplificada de un clásico sólo puede ser una sombra de su fuente, aunque esta sombra “puede ser fiel a la esencia del original y digna en sí de leerse”.

Las *objeciones* más enérgicas al potencial pedagógico del género proceden en muchos casos de lingüistas. Desde los principios de los enfoques comunicativos, Widdowson (1978: 89) señaló la *distorsión* del *uso* –o valor ilocutivo del enunciado– causada por estas “traducciones” del original con un rango restringido de palabras y construcciones sintácticas. Estas limitaciones, señala, llevan consigo la pérdida del “relieve relativo de algunos elementos en la proposición original” cambiándose así la *función* de los mismos. Se trata, en consecuencia, de una representación errónea (*misrepresentation*) del lenguaje con fines educativos, no siendo ésta la mejor forma para el maestro de obviar las dificultades del estudiante en la comprensión de textos (1978: 79).

A los argumentos arriba mencionados se unen otros fundamentados en la psicolingüística. La simplificación es también una estrategia comunicativa, tanto en la comunicación oral como en la escrita. El hablante nativo la adopta para mantener la comunicación con el extranjero, pero el ajuste lingüístico con parámetros puramente léxicos y sintácticos, *sin* percatarse de los *factores contextuales que participan del discurso*, no necesariamente resulta acertado:

Este es el punto ignorado con frecuencia por los autores de libros simplificados y libros de texto de idiomas: la simplificación del código [*usage*] no necesariamente resulta en la simplificación del uso, es decir, no prepara para la comunicación. Por el contrario, con mucha frecuencia hace menos efectiva la comunicación. (Widdowson, 1979: 197)

El presente estudio reconoce la inferioridad de la obra adaptada ante la versión original. El lenguaje es menos rico, el contenido se ha abreviado, se han perdido parte de las referencias culturales y el estilo se ha empobrecido. No posee ni remotamente - aún cuando haya sido preparada por escritores profesionales con sensibilidad hacia los factores discursivos en la redacción- la altura del original del cual se deriva.

Pese a estos últimos argumentos en contra de los libros adaptados, aceptamos el género ante todo por su valor pedagógico, que allana el camino para ejercitar la lectura en grandes cantidades. Asimismo, encontramos favorable que permite proporcionar textos hasta cierto punto adecuados a la competencia lingüística del estudiante –sobre todo en los niveles principiante e intermedio- y sumergirlo en un *input* rico propiciador de la adquisición de la L2.

1.1.6.3 Stephen Krashen: la hipótesis del *input* comprensible

Esta sección quedaría incompleta sin referirnos una vez más al lingüista Stephen Krashen, quien ha defendido muy activamente la lectura extensa, no sólo como una forma de aprendizaje de la L2, sino también como una vía educativa para desarrollar a grupos sociales rezagados, entre los que se incluyen los inmigrantes bilingües que viven actualmente en los Estados Unidos.

Krashen (1982) propone como hipótesis principal que se llega al conocimiento de la L2 por dos vías: la adquisición y el aprendizaje. La primera es una vía subconsciente, fruto del contacto no formal –durante la comunicación- y rico del aprendiente con la lengua meta, donde se origina la mayor parte del conocimiento conseguido. El segundo es resultado de la instrucción en ambientes formales de aprendizaje y supone el esfuerzo consciente por apropiarse de un conjunto de conocimientos gramaticales; su papel en el

logro de la competencia en la lengua meta es mucho menor y prácticamente limitado a controlar la corrección en la L2 (hipótesis del monitor).

Las condiciones para que se dé la adquisición no son sólo un *input* lingüístico abundante, sino también comprensible para el aprendiente, quien debe encontrarse en las diferentes etapas del proceso de adquisición con un lenguaje apenas por encima de su conocimiento en cada fase, o, en términos de Krashen, con un $i+1$; es decir, con elementos de la L2 un nivel arriba de su interlenguaje (i), lo cual le permite comprender al mismo tiempo que lo pone en contacto estructuras nuevas que lo proveen con información distinta para asimilar a su bagaje. Además de estas características, este *input* modificado se distingue por su simplificación sintáctica y la utilización de vocabulario frecuente, los cuales interactúan con el uso del contexto que hace el aprendiente para desentrañar el mensaje.

La hipótesis del *input* comprensible integra, asimismo, una dimensión afectiva. Aquellos sujetos cuya actitud no es favorable a la lengua extranjera o su cultura desarrollan un filtro afectivo que estorba la asimilación del *input* y, en consecuencia, obstaculiza la adquisición. Por el contrario, una actitud positiva origina filtro afectivo bajo y permite la asimilación de los datos lingüísticos.

Otras variables relacionadas con la actitud que influyen en la adquisición son : la motivación o la autoconfianza, así como una imagen positiva de sí mismo por parte del aprendiente, las cuales despejan el camino para que el *input* sea utilizado, y, en sentido contrario, la ansiedad que frena el procesamiento de la información lingüística.

La afinidad de estas hipótesis con la práctica de la lectura extensa es evidente: la lectura masiva de libros graduados proporciona un *input* rico, a la vez que inteligible, por medio de una sintaxis y un léxico accesibles para el estudiante.

1.1.6.4 La narración

La enseñanza de la lectura en inglés con un enfoque de lectura extensa se basa esencialmente en el trabajo con textos narrativos, en especial con cuentos y novelas, aunque otros géneros englobados en la narración, tales como pasajes de historia, biografías, relatos de viajes, reportajes, etc. suelen también emplearse dentro de esta metodología. Encontramos razones de peso en la psicología cognitiva para respaldar la utilización de esta forma de discurso.

Primeramente, la *narración aparece universalmente* en el discurso hablado, escrito o por medio de imágenes. Al igual que los textos informativos, es una *forma natural* de expresión que aprendemos desde la infancia y utilizamos cotidianamente. Los rasgos generales del discurso narrativo aparecen en todas las culturas, aunque en cada una de ellas adquiera características particulares. Del mismo modo, el texto narrativo se crea universalmente como ficción o para explicar la realidad. Por ello, es razonable que se piense en materiales de este género como herramienta principal en un curso de lectura extensa puesto que, dada la *familiaridad del alumno* con esta variante de organización discursiva, le facilita la comprensión de un lenguaje poco familiar o desconocido. La introducción de este género como un recurso en la instrucción, en consecuencia, se vincula claramente con las teorías de andamiaje pedagógico.

En segundo término, el *pensamiento* tiene usualmente la forma de narración. Pensamos en términos de historias. Nos explicamos el mundo, le damos sentido, damos coherencia a las cosas que nos rodean y hechos que nos ocurren por medio de historias. “Vemos la vida en términos de historias, aún cuando no haya una historia que contar”, nos dice Frank Smith en *To think* (1990:64). Las historias nos permiten “recordar el pasado, contemplar el presente y anticipar el futuro” (Smith, 64).

Más aún, la *memoria personal* está constituida en buena parte por historias. Desde la infancia, hemos aprendido a aprender y retener en la memoria por medio de historias. El relato organizado temporalmente es, así, natural al aprendizaje o la memoria, y, por ello, la comprensión de textos en una lengua extranjera se ve apoyada por este tipo de organización textual, sobre todo si se apega a la composición tradicional.

Kintsch (1985: 38-40) sostiene la hipótesis de que en el momento en que un lector se enfrenta a una historia, a un texto narrativo, ya sabe lo que va a encontrar, ya ha tenido *experiencia previa con la narración*, sea oral o escrita, con la cual ha elaborado una representación mental de la estructura típica de las historias y, armado con ella, se acerca al texto. El lector sabe que la forma de estructuración habitual en este género discursivo consiste en una sucesión de episodios, cada uno formado, a su vez, por una exposición, una complicación y un desenlace. Estos episodios suelen, asimismo, llevar inmersos episodios secundarios con los mismos componentes, produciéndose con ello ramificaciones en la narración. El lingüista encuentra evidencia de la formación de estas representaciones en un estudio hecho con niños de cuatro años (1985: 49-50). En otras palabras, desde muy temprano en la infancia nuestro contacto con textos narrativos de todo tipo nos ha permitido acumular en la memoria un conocimiento genérico sobre cómo se estructuran y utilizar este conocimiento para la comprensión.

El mencionar las representaciones que guardamos en la memoria a largo plazo nos remite de nuevo a la teoría de los esquemas como una explicación de la forma en que estas representaciones son almacenadas y puestas en funcionamiento durante la recreación del texto narrativo.

La representación mental de la narración aludida antes es una estructura, o en términos de van Dijk *super-estructura*, del tipo considerado *script*, marco o esquema formal, equivalente a la sintaxis global del texto (Van Dijk, 18-9). Los esquemas de esta

categoría almacenan conocimientos sobre cómo se organiza un texto o evento comunicativo –por ejemplo, el menú de un restaurante o la secuencia de sucesos en una boda-. Mediante ellos, mientras leemos damos coherencia al texto, completamos por medio de la inferencia la información faltante y predecimos lo que aparecerá seguidamente y a más largo plazo en la narración.

La investigación sobre los efectos de la esquemata formal en la comprensión de textos narrativos y expositivos ha sido una de las áreas en lengua extranjera en que se han producido más trabajos (Bernhardt, 2000:797). Entre los estudios que han promovido más poderosamente la enseñanza de estructuras retóricas como una estrategia de comprensión en el currículo de enseñanza de la lectura se encuentra el publicado por Carrell en 1984. Los resultados de su experimento con estudiantes españoles, árabes y asiáticos sobre los efectos positivos de la utilización de esquemas formales en la evocación de textos es estadísticamente significativa. Debemos añadir en este punto que estos estudios son pertinentes para la enseñanza de L2 por haberse realizado con aprendientes adultos de inglés, en contraste con el trabajo de Van Dijk orientado hacia la comprensión en L1. Urquhart (1986:170-1) expone resultados similares a los de Carrell en lectores escoceses tras la lectura (en lengua materna) de una noticia de periódico y, en un segundo experimento, con estudiantes japoneses, árabes y turcos en la Universidad de Michigan.

El procesamiento de narraciones exige, sin embargo, operaciones mentales complejas (Brown, 1994: 17-8):

La comprensión de la narración requiere, además de entender oraciones, la construcción de una representación mental en la que no hay una estructura disponible de inmediato en el mundo real para comprobación. Dentro de este mundo representado mentalmente, los individuos tienen que ser rastreados en el tiempo y es necesario inferir relaciones espaciales, temporales, de causalidad e intencionales.

De igual modo, Van Dijk (1985) explica el procesamiento del texto mediante un modelo complejo en el cual se entrelazan los rasgos propios del *discurso narrativo* y la *pragmática* con las *operaciones cognitivas* y *esquemata* del lector. Su propuesta se basa en una concepción del texto como una serie de *micro-estructuras* que funcionan como la manifestación superficial de una *macro-estructura* profunda, abstracta, de carácter semántico, que da coherencia global y unidad al mismo. La meta del lector consiste en llegar a una representación mental de la macro-estructura (macroproposición) a partir del procesamiento de las microproposiciones escritas. Durante el proceso, el lector se vale de macro-reglas, un conjunto de propiedades del discurso que “mantienen la verdad global y el significado” (9), en virtud de las cuales asigna un sentido de conjunto al texto. La presencia de estas *macro-reglas textuales* -supresión (*deletion*), generalización, integración y construcción- en conjunción con la esquemata del lector es un punto clave para una representación resumida del texto narrativo en la memoria del sujeto.

El modelo de van Dijk, aún cuando se limita a la narración y excluye los materiales expositivos, es un punto de referencia obligado para entender las representaciones integrales del texto en la mente del lector, a su vez complementarias de las representaciones de palabras y oraciones, puntos que analizamos en la sección relativa a los modelos interactivos.

1. 2 Aspectos afectivos de la lectura

Hasta hace aproximadamente una década, los aspectos afectivos del aprendizaje y la práctica de la lectura habían interesado poco a los investigadores, mucho más empeñados en identificar los procesos cognitivos del lector (Mathewson 2004: 1-2) que otras variables fundamentales como su *motivación*, *la actitud* o *el interés*. Esta posición

ha cambiado a tal punto que la abundancia de estudios sobre motivación en los últimos años ha llevado a algunos especialistas a llamar era del *engagement* al período que va desde 1996 a la actualidad (Alexander y Fox, 2004: 50). De igual forma, el estudio PISA 2003, centrado en examinar la competencia de lectura en la L1, tiene entre sus objetivos principales de investigación identificar el grado de *engagement* de las diferentes poblaciones estudiadas por encontrarse que hay una “relación clara entre *engagement* en la lectura y desempeño” (Brozo, Shiel y Topping 2007: 4).

La motivación es importante para el aprendizaje de la lectura en L2 porque promueve la actividad e incentiva el *engagement*. Guthrie y Wigfield (2000:405) la definen como “las metas, valores y creencias personales del individuo con respecto a los temas, procesos y consecuencias de la lectura”. Se diferencia de la *actitud* en que esta se refiere al gusto en la realización de una tarea, y del *interés* puesto que éste se enfoca en el tema del texto escrito, según la literatura especializada (Guthrie y Wigfield, p. 405).

El concepto es complejo y ha ido cambiando al paso de los años. Gardner (1979) observó una de las dicotomías iniciales que subyacen la motivación para aprender la L2: la *orientación integrativa* y la *orientación instrumental*. La primera se define como una “disposición positiva hacia el grupo de la L2, el deseo de interactuar con los miembros de esa comunidad e incluso llegar a ser semejante a los miembros de esa comunidad”. La orientación instrumental, como contraparte, tiene un viso utilitario relacionado con beneficios prácticos del conocimiento de la lengua extranjera, tales como conseguir mejores calificaciones en la escuela, condiciones de trabajo más favorables u optimizar la formación profesional (Dörnyei 2001: 49).

Las orientaciones propuestas por Gardner establecen relaciones entre la motivación y los factores sociales. Esta línea ha sido ampliada en años siguientes con estudios de las *interrelaciones entre el contexto social inmediato* (microcontexto) del aprendiente:

los padres, maestros, el grupo escolar y la escuela y *la motivación*. El *entorno social más amplio* también tiene un efecto en la motivación: “apoya o impide la adquisición de la competencia en la L2” (Dörnyei, p. 68), siendo su influencia tan multifacética sobre la motivación como los contextos sociales en que se puede dar el aprendizaje de una L2.

Otras teorías sobre la motivación para aprender una lengua extranjera han sido investigadas. Tremblay y Gardner (en Dörnyei 2001: 53) reformularon el modelo original de Gardner añadiendo elementos de las teorías de *expectativa-valor* y de *metas*. En este constructo introdujeron los conceptos de la especificidad de las metas del lector, así como la relación de estas metas con el *valor intrínseco* –deseo o interés de aprender la L2 en sí- o el *valor extrínseco* –una vez más, utilitario- dado por el aprendiente a la adquisición de la habilidad. En el terreno de la lectura en una lengua extranjera, el valor intrínseco implica la satisfacción de aprender a leer y de la lectura en sí y origina un aprovechamiento mejor, mientras que el valor extrínseco en nuestro contexto universitario se derivaría de la necesidad de acreditar el examen de requisito de comprensión en lengua extranjera o poder entender mejor los textos de la carrera.

El constructo incorpora, además, los conceptos de *autoeficacia* y de *atribución*. La autoeficacia se entiende como la convicción, fundamentada o no, del estudiante en su capacidad para llevar a cabo las acciones necesarias para alcanzar una meta (Bandura 1996:36-38). La teoría de la atribución, por otra parte, propone que la forma en que la gente procesa las experiencias anteriores en el aprendizaje de una L2 –sean de éxito o fracaso- trasciende a la motivación. La teoría de la atribución se asocia más comúnmente con el fracaso al aprender, debido a que una gran cantidad de personas han tratado de dominar una lengua extranjera y pocos lo han logrado (Dörnyei, p. 57).

De igual manera, la *libertad de tomar decisiones* tiene un efecto, en esta ocasión positivo, sobre la motivación. El involucrarse en “la toma de decisiones tiende a resultar en una productividad acrecentada... tal involucramiento puede tener el efecto de construir, o por lo menos conservar, la autoestima del aprendiente” (Dickinson 1987: 32). A la vez, este factor pertenece al campo de la autonomía: el estudiante que se plantea la meta de conocer otro idioma autodirigiendo parcial o totalmente su aprendizaje es un estudiante motivado.

La motivación para aprender una lengua extranjera cambia al paso del tiempo. Williams y Burden (en Dörnyei, p. 82) identifican tres etapas del proceso: una *fase inicial* en la cual el aprendiente tiene razones para hacer algo; una *segunda fase* en que decide hacerlo y una *final* de esfuerzo sostenido o perseverancia. El curso que tomen las acciones del estudiante depende, paralelamente, de otros componentes de la motivación como las metas que persigue, las experiencias de aprendizaje por las que va pasando, el costo de alcanzar las metas originales, o bien las características de la situación de aprendizaje y del maestro, en el caso de un contexto escolar.

Habitualmente se han atribuido efectos positivos a la lectura extensa en el terreno afectivo. En primer lugar, la libertad de elegir el tema de la lectura característico del enfoque conduce al interés, uno de los motores de la actividad. Otro de los principios de la lectura extensa es que los libros que el alumno elige estén a la altura o apenas por encima de su competencia lingüística, lo cual la vincula nuevamente con el interés. En esto hay una relación entre afectividad y leer debido a que “Si un libro es personalmente significativo y dentro de la competencia cognitiva del lector, es posible que se le califique como interesante” (Guthrie y Wigfield 2000: 412). Con ello se persigue crear una dinámica afectiva propicia a la lectura en la cual el interés anime la práctica y ésta a

su vez se convierta en una actividad exitosa y agradable que revierta en mayor cantidad de la misma.

Krashen (2004: 81-2) narra el caso de una estudiante extranjera, Joyce, en los Estados Unidos que nunca había leído en inglés antes de entrar en un programa de lectura extensa. Al cabo del curso, la actitud de Joyce hacia la lectura había cambiado en tal proporción que siguió leyendo por su cuenta. El lingüista advierte que un porcentaje alto de alumnos que pasan por la experiencia de lectura extensa concluyen leyendo por placer, lo cual podría interpretarse como un desenvolvimiento hacia la motivación intrínseca a la que nos referimos al principio de este apartado.

Por otro lado, el procedimiento pedagógico que nos interesa en este trabajo se basa en un cierto grado de autodeterminación durante el curso puesto que el alumno escoge el libro que desea leer y tiene libertad para decidir el momento o lugar para hacerlo, así como el ritmo de su actividad. En este contexto el docente no interfiere con la necesidad de autonomía de los alumnos puesto que se limita a orientar sobre las metas del programa, observar lecturas, guiarlos para que saquen el mayor provecho de la actividad y servir de modelo. Ryan y Deci (2000: 58-9), con referencia a investigaciones sobre el área, hacen notar que la autodeterminación en un contexto educativo unida a un sentido de autoeficacia del estudiante resulta en un aumento de la motivación intrínseca.

1.3 Aspectos sociales de la lectura

La concepción de la lectura como una mera interacción entre el lector y el texto parece insuficiente para muchos investigadores. La noción de que el “lenguaje es una institución social...la comprensión una actividad social” (Brown:1994: 4-6) crea una corriente de investigación que extiende de manera considerable los conocimientos que

tenemos sobre la lectura, dejándonos un panorama complejo, multifacético, de lo que constituye la misma.

1.3.1 Lectura, comunicación y discurso

Dentro de esta corriente, entre las figuras que hicieron aportaciones trascendentales a las formas de ver y enseñar la lectura, se encuentra H. Widdowson, quien entiende la misma como un *proceso comunicativo*, en el que la *interacción escritor-lector* es central. En *Teaching language as communication* (1978) explica la interacción como situada en un contexto social y no recíproca (excepto en el caso de escribir y recibir cartas). El lector tiene un papel receptivo, al mismo tiempo que activo en la recreación mental del mensaje enviado por el autor.

La comunicación entre escritor y lector se desenvuelve en dos planos, para los cuales Widdowson emplea los términos *usage* y *use*. En el nivel de *usage*, el lector descodifica el mensaje. El nivel hace referencia a entender las construcciones sintácticas y el léxico y, por tanto, implica realmente un procesamiento a nivel oracional. En consecuencia, el procesamiento en este nivel exige del lector un conocimiento del sistema lingüístico.

Por otra parte, en el nivel *use*, el lector procesa el texto escrito a nivel discursivo. Es decir, comprende como las oraciones “funcionan como parte de un discurso” (1978:63), lo que conlleva la identificación de la intención del autor a un nivel interpersonal y de la estructuración del texto como parte del acto comunicativo. Hablamos así de la comprensión en un contexto comunicativo. La habilidad de captar el significado como *use* recibe, con un empleo particular de la palabra por parte del lingüista, el nombre de *interpretación*. Desde luego, en esta visión social de la lectura no se excluye la actividad cognitiva:

La lectura en este sentido es una especie de logro por el cual un discurso se crea en la mente por medio de un proceso de razonamiento.

(Widdowson, 1978:63)

La visión comunicativa de la lectura quedaría incompleta si no se incluyeran dos conceptos de la gramática sistémica funcional que Widdowson introdujo en su propuesta pedagógica: la identificación de la cohesión y coherencia discursivas.

Del mismo modo, la lectura vista como interacción entre lector y escritor lleva a asociar fuertemente las actividades de leer y escribir, dos habilidades que se integran y enriquecen mutuamente de manera natural.

Los enfoques relacionados con la lectura extensa han aplicado corrientemente estos últimos conceptos a la enseñanza. Es habitual, en variantes de cursos en los que hay un “control” de lecturas, que el alumno redacte un informe, resumen, u opinión personal sobre cada libro bajo el presupuesto pedagógico de que el significado de lo leído se aclara al escribir y de que la redacción mejora con el *input* de la lectura. Los efectos beneficiosos de la lectura en cantidad sobre la capacidad de escribir, tanto en L1 como en L2, han sido advertidos por varias décadas de estudios experimentales (Hafiz y Tudor, 1989; Constantino, 1995; Mason y Krashen, 1997; Krashen, 2004).

1.3.2 Comprensión y conocimientos culturales

La presencia de la sociolingüística en la teoría y didáctica de la lectura va mucho más lejos que la propuesta anterior. Se deja ver en el interés por conocer cómo el contexto social del lector condiciona su manera de practicar y comprender la lectura, sus actitudes hacia el texto escrito y su valoración del mismo.

Por otra parte, surge un número creciente de trabajos para indagar cómo la cultura personal del lector, su esquemata, influye en su reconstrucción del texto. Un ejemplo

clásico de este tipo de estudios es de Steffensen y Joag-Dev (1986) sobre la interpretación hecha por estudiantes estadounidenses e hindúes de dos textos con descripciones de dos bodas de culturas distintas a las suyas (hindú y estadounidense respectivamente).

Más aún, cobran fuerza en el campo los conceptos de comunidad de lectores, eventos de lectura, actos de lectura, los papeles del autor (experto, amigo reportero, etc.) y del lector. Se revisa, igualmente, la idea de género textual.

1.3.3 Lectura y desenvolvimiento social

La sociolingüística enriquece la teoría de la lectura por otras vías más. La capacidad de leer se relaciona con los usos sociales que el individuo puede dar a esta habilidad, reconociéndose en esto una deuda con Paulo Freire. El desempeño de las tareas cotidianas, del trabajo, el poder ejercer derechos ciudadanos como el voto o adquirir educación exige habilidades (*literacies*) complementarias de los procesos cognitivos de comprensión y de dominio de la competencia comunicativa, entendida como lo describe Widdowson. Al mismo tiempo, el aprendizaje de estas habilidades permite al individuo acceder a mejores condiciones sociales y lo sitúa en una posición más igualitaria respecto a aquellos que las poseen. Se considera que la adquisición de estas *literacies* es, del mismo modo, tanto en L1 como en L2, promotora de la democratización: “es el acceso a la información y la habilidad de usar la información efectivamente lo que permite a los individuos asir las oportunidades de la vida” (Leu *et al.*, 2004: 5).

En la actualidad, con el desarrollo de las nuevas tecnologías de comunicación, la posesión de habilidades lectoras para un funcionamiento social requiere en muchas ocasiones el manejo de medios, en particular los electrónicos, para llevar a cabo estas actividades. Esto es especialmente cierto para la educación en nuestro ambiente

universitario, donde el estudiante debe aprender a utilizar Internet para obtener información, evaluarla críticamente y además aplicarla en todo tipo de proyectos. Esto, por supuesto, en conjunción con el dominio de la lectura en inglés.

Encontramos un ejemplo de las corrientes de hoy en la enseñanza de lectura en inglés en el trabajo de Loretta Kasper (2000), quien en la City University of New York (CUNY) formó un grupo de aprendizaje colaborativo con estudiantes extranjeros, facilitándoles el dominio de la habilidad de leer en inglés, de las materias cursadas y, simultáneamente, del manejo de recursos de información. Kasper admite una influencia del pensamiento de *The New London Group* cuando incorpora en su curso lo que se denomina *multiliteracies* (habilidades múltiples de lectura). *The New London Group* es una organización que impulsa esta tendencia educativa, además de una formación del alumno cívica, crítica y responsable socialmente. En su manifiesto, publicado en la *Harvard Educational Review* (1996),

Los autores declaran que la multiplicidad de canales de comunicación y la creciente diversidad cultural y lingüística del mundo actual exigen una perspectiva mucho más amplia de la lectura que la dibujada por los enfoques tradicionales basados en el lenguaje.

(The New London Group 1996:1)

Este grupo se pronuncia, asimismo, por una enseñanza dinámica, adaptada a las necesidades laborales cambiantes de la sociedad de información.

Muy cercanamente enlazada con lo anterior encontramos a la *New Literacy*, un movimiento, permeado por el pensamiento de Vigotsky en su sentido social de la lectura (Mercer 1994: 92-5), consciente de cómo las prácticas de alfabetización (en L1 y L2) en el salón de clases reflejan y transmiten concepciones políticas e ideologías de

los grupos sociales dominantes. La enseñanza de la lectura y la escritura, para ellos, es un vehículo de la conservación del poder y desigualdad prevalecientes en las colectividades (Turner, 1993; Hall, 1994; Mercer, 1994). Una de las intenciones principales de la *New Literacy* es trasladar el poder al alumno, devolverle la voz y “alentar un compromiso mayor con el mundo” (Willinsky 1994:12).

La Conciencia Crítica de la Lengua (*Critical Language Awareness*), una línea de concebir la lectura con claras afinidades con los movimientos arriba mencionados, promueve un trabajo en la clase de lenguas extranjeras que desarrolle en el alumno la percepción de formas de ejercer el poder y manipular ideológicamente implícitas, o explícitas, en el material de lectura. La Conciencia Crítica de la Lengua se reconoce a sí misma como “el brazo pedagógico del Análisis Crítico de Discurso” (Wallace, 1996:335). Su trabajo en el salón de clases se basa en una mirada a

cuestiones de diversidad y desigualdad en formas más rigurosas promoviendo un análisis crítico de aspectos textuales y contextuales del lenguaje hablado y escrito

(Wallace, 1996:336)

Se trata, por tanto, de un trabajo de análisis de discurso en la clase y se centra en buena parte en el texto mismo. Entre las preocupaciones de esta línea de enseñanza está guiar al estudiante a percatarse, por medio del análisis textual, de cómo el autor “posiciona” al lector, cómo le asigna papeles en la relación. Frente a este “posicionamiento”, la propuesta de la Conciencia Crítica de la Lengua es formar un alumno-lector que se “resiste”, es decir, fomentar un lector “asertivo” (Wallace, 1996:343). Cabe añadir que muchas de las herramientas de análisis textual en esta corriente se derivan de la lingüística sistémico-funcional de Halliday y las de análisis estilístico de Widdowson.

En suma, una explicación de la lectura como un fenómeno puramente cognitivo que se da en la mente de cada individuo parece incompleta a la luz de las investigaciones sobre los aspectos sociales de la actividad que se han venido haciendo desde mediados de los años 80 hasta la actualidad. Podría afirmarse sin titubeos que en el siglo XXI se acepta sin discusión que lo social tiene una presencia importantísima en el proceso.

Una de las primeras visiones sociales de la comprensión de textos la tenemos en la propuesta de Widdowson de la lectura como una forma de interacción entre sujetos mediada por el discurso escrito. Esta perspectiva, de enorme influencia en la década de los 80, resulta demasiado sucinta a la luz de las investigaciones que se realizaron en los años siguientes.

Los estudios etnográficos, la teoría de los modelos culturales, de la cognición situada, los estudios de la nueva ciencia y tecnología o el trabajo postestructuralista y posmodernista son ejemplos de estudios que nos dejan un panorama mucho más extenso y complejo de la lectura (Gee 2000:195-7). En este panorama es relevante la idea de que la lectura es un fenómeno diverso según las condiciones histórico-culturales y la comunidad que la practica. La terminología cambia y no se habla ya de discurso, como en la década de Widdowson, sino de discursos e interpretaciones únicas en cada evento de lectura.

Desde esta perspectiva, el significado es también *situado*. Es decir, depende del grupo lector además de las condiciones temporales y espaciales en que se construye. Este significado es, asimismo, modelado por la historia de la comunidad lectora, sus concepciones socioculturales, sus instituciones políticas y las fuerzas socioeconómicas que imperan en la sociedad.

Lo anterior nos lleva a pensar que los diferentes grupos socioculturales construyen diferentes modos de llegar al significado, diferentes modelos o “teorías” de la lectura y

que estas teorías influyen en la eficacia con que el lector enfrenta el texto. Es decir, dentro de una comunidad mayor, hay formas de leer más exitosas a las que no tienen acceso algunas comunidades de lectores.

Todo esto origina una preocupación sobre cómo, dentro de parámetros sociolingüísticos, puede la enseñanza proveer a estos grupos lectores en desventaja de las herramientas para funcionar adecuadamente en sociedad. En la siguiente sección nos referiremos a propuestas educativas generadas por la sociolingüística en el campo de la lectura.

1.3.4 Aprendizaje de la lectura en sociedad

El pensamiento de Vigotsky sobre el papel de la sociedad en la adquisición de conocimientos del niño ha tenido repercusiones importantes en la manera de ver la instrucción de la lectura en L1 y L2 desde la década de los noventa. A partir de estas concepciones, cobra fuerza en el área la noción de que el conocimiento no sólo se genera en la interacción del sujeto con su medio ambiente (cognición individual) sino también en su interacción con otros individuos de su contexto social (cognición social); es decir, el aprendizaje es una *actividad situada* en un contexto social y alimentada por las relaciones entre individuos quienes, a través de su intercambio social, *construyen socialmente el conocimiento*.

Bajo esta perspectiva, el maestro en la clase de lectura se transforma en el motor del aprendizaje y de la recreación del significado del texto por el grupo. Para ello organiza *grupos de trabajo*, crea las bases para el *aprendizaje colaborativo* y la *enseñanza recíproca* por medio de la conversación entre alumnos, colocándose así en un plano secundario. Adopta también el papel de facilitador, introduciendo en clase los soportes

colaterales necesarios para el aprendizaje o proveyendo del *andamiaje* pertinente para la evolución cognitiva de sus estudiantes.

Como conclusión, creemos que es indispensable subrayar que el presente estudio, cuyos objetivos delimitaremos con más precisión en el capítulo 2, sin ignorar la trascendencia de los factores sociolingüísticos o interpersonales en la comprensión o la adquisición de la habilidad de leer, se centra en obtener datos del procesamiento intrapersonal y cognitivo en los universitarios observados.

1.4 Aprendizaje-enseñanza de la lectura en lengua extranjera

La instrucción de la lectura en lengua extranjera es un terreno sumamente complejo en el que se llevan a la práctica muchos de los aspectos teóricos cognitivos, afectivos, sociales o fisiológicos esbozados en este capítulo, además del sedimento dejado por la experiencia en el salón de clases. A esta riqueza de aportaciones se une el hecho de que los ambientes en que se enseña son también diversos, mucho más heterogéneos que en la enseñanza en lengua materna, de tal modo que no se puede hablar de esta actividad como un fenómeno único. Los conocimientos de la lengua meta del aprendiente, su propósito, su edad, las formas de realizar la lectura que ha adquirido –en el caso de lectores alfabetos- como parte de la cultura de su comunidad, sus conocimientos del mundo y la distancia entre su lengua materna y la L2 interactúan con los demás aspectos del aprendizaje originando un fenómeno multiforme.

El entorno escolar, asimismo, influye en la docencia creando situaciones específicas que deben tomarse en cuenta en la planeación curricular. La lectura en L2 puede formar parte de los cursos normales de bachillerato, de programas de inmersión, de cursos para propósitos específicos y puede ser enseñada como segunda lengua o como lengua extranjera.

Pese a lo anterior, hay también un conjunto de concepciones derivadas de la teoría y la investigación, la mayoría de ellas surgidas del trabajo en L1, que nos dan pautas para planear cursos, elegir materiales, preparar una clase o elaborar instrumentos de evaluación. Es casi innecesario decir que los enfoques de enseñanza con lectura extensa se han valorado también a partir de estos principios pedagógicos.

1.4.1 Concepciones que guían la enseñanza de la lectura

- *El objeto de la lectura es llegar al significado o mensaje expresado por el autor.* Esta perspectiva sobre la comprensión derivada de los modelos psicolingüísticos da pautas al trabajo del maestro para situar la enseñanza de la lengua y de los conocimientos metalingüísticos en un papel subordinado a la comprensión. Bloor (1985) había detectado hacía ya varias décadas la orientación lingüística en la clase de lectura como un rastro de los enfoques audiolingüales prevalecientes en los años sesenta y había señalado de manera contundente que el lenguaje debe servir a la comprensión y no en sentido contrario. En esencia, los procedimientos didácticos que se conservan en el siglo XXI con el objetivo de llegar al mensaje son los diferentes formatos de preguntas de comprensión y, en un giro hacia la autonomía, el enseñar al estudiante a interrogar al texto (Pressley, 2002: 299).
- *El alumno debe tener un papel activo en la construcción del significado.* Aquí, nuevamente, prevalece hasta la actualidad una de las ideas principales de la psicolingüística que se emparenta con el constructivismo en la comprensión de textos y en el aprendizaje. En relación con esta idea, Bernhardt (1991:186) asigna al maestro un papel de facilitador en la tarea e insiste en que no debe

imponer su interpretación del discurso, sino más bien permitir que ésta surja del alumno.

La interpretación del significado ha adquirido nuevos matices en la época del aprendizaje social y colaborativo. El grupo, por medio de la discusión, puede llegar a esta reconstrucción compartida del mensaje, en cuya tarea el maestro es a un tiempo observador y participante.

- *El alumno debe desarrollar estrategias de comprensión.* El desarrollo de estrategias de lectura en la propia lengua, entendidas como procesos conscientes del sujeto para resolver problemas de comprensión (Urquhart y Weir, 1998: 95-6), ha servido de plataforma en los cursos de idiomas extranjeros. La idea introducida por Goodman de que el lector recurre a estrategias para comprender incorpora en estos días la noción de conciencia metacognitiva (Koda, 2005:262); es decir, de que el estudiante reflexione sobre el efecto de su uso de estrategias en la comprensión y evalúe la eficacia de éstas en el momento de su utilización. Paralelamente, en años recientes, se ha destacado la necesidad de que el aprendiente posea un repertorio de estrategias que sepa explotar de manera orquestada y flexible (Pressley 2002). Entre las estrategias primarias originadas en la teoría de Goodman que se siguen enseñando en el salón de clases, sobre todo en con alumnos principiantes, están la predicción, muestreo o utilización de la redundancia textual, el correr riesgos para comprender y el utilizar el contexto para compensar la falta de conocimientos lingüísticos. De menor importancia, pero presentes en el currículo, son las estrategias de examinar las ilustraciones y otros acompañantes gráficos del texto, así como

las de resolver los problemas de vocabulario desconocido

(saltarse la palabra, identificar de cognados, utilizar de prefijos y sufijos conocidos para inferir significados, etc.).

- *Los conocimientos del mundo del lector tienen un papel determinante en la comprensión.* La abundante exploración de las relaciones entre la esquemata del lector y la comprensión que los modelos interactivos han impulsado desde los años noventa hasta ahora se ha traducido en aplicaciones en todos los ángulos de la didáctica de la lectura. Los conocimientos conceptuales, lingüísticos y procedimentales del estudiante son hoy en día uno de los criterios sobre los que se determina la dificultad de los materiales de lectura, el diseño de instrumentos de evaluación o la elaboración del currículo.

De manera similar, la teoría de los esquemas ha originado múltiples actividades en clase, o en libros de texto, entre ellas la muy extendida de hacer recordar, completar o afinar sus conocimientos del grupo sobre el tema de la lectura. Esta actividad universal suele realizarse en una primera aproximación (prelectura) al discurso escrito e integrarse con la predicción y formulación de hipótesis sobre el contenido del texto.

- *El alumno debe conocer el vocabulario de uso frecuente para llegar a ser un lector hábil en la L2.* Como vimos en páginas anteriores, los modelos interactivos llamaron la atención sobre la importancia del léxico de la L2, la parte del procesamiento ascendente de mayores repercusiones en la comprensión. El problema se ataca desde varias perspectivas a partir de entonces. Primeramente, con una vuelta a la instrucción directa de

vocabulario; en segundo lugar, creando las condiciones para el aprendizaje indirecto por medio de la lectura abundante y, por último, con el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de inferencia de significado.

El dominio del vocabulario básico no basta por sí mismo para poder leer con destreza; es también necesaria la habilidad de reconocer las palabras automática y rápidamente. Esta es una meta incorporada a la docencia del área en los últimos años y conseguida por medio de la lectura copiosa, la relectura o repetición de la lectura (*repeated reading*) y ejercicios de lectura contra reloj para lograr velocidad de procesamiento (*timed reading*).

- *El alumno debe poseer competencia sintáctica y discursiva.* El reconocimiento igualmente automático y ágil de las estructuras oracionales de la L2 se considera una condición fundamental, aunque en un grado mucho menor que el vocabulario, para una lectura diestra. Koda (2005: 258) propone organizar la enseñanza de esta competencia lingüística alrededor de dos enfoques: a través de la instrucción directa –enseñando a analizar las estructuras oracionales más comunes de la lengua meta (*parsing*) hasta que el alumno haga el análisis maquinalmente durante la lectura-, y la indirecta, mediante un *input* rico que provea las condiciones para la adquisición.

Como parte de la instrucción, Carrell (1988:241) añade a los elementos del procesamiento ascendente el reconocimiento de los recursos de cohesión textual que unen habitualmente las oraciones y párrafos: sustitución, elipsis, conjunción y cohesión léxica.

- *El estudiante debe aprender a utilizar diferentes formas de leer según su propósito.* El diseño actual de cursos o materiales conserva entre sus objetivos pedagógicos principales el desarrollo de un uso estratégico de los diferentes tipos de lectura. Entre las formas de leer que predominan en la instrucción están la lectura de ojeada (*skimming*), la selectiva (*scanning*), la de estudio (*receptive*), la crítica, o la lectura común (*rauding*).
- *Los factores sociales influyen en la comprensión y el logro de la habilidad lectora.* Actualmente se admite casi sin objetar que la planeación didáctica debe tomar en cuenta las características particulares de cada comunidad de aprendizaje, entre las que se cuentan sus antecedentes en la alfabetización en L1 y las concepciones sobre la lectura y el mundo que el grupo ha asimilado de su entorno social.

Del mismo modo, hay en el presente una conciencia más clara del peso del grupo escolar en la construcción del significado y del conocimiento, así como de la importancia del trabajo colaborativo y del papel del maestro como gestor de la interacción social favorable al aprendizaje en el salón de clases (Cambourne 2002).

Esta perspectiva social ha también fomentado la adaptación de los cursos a las necesidades del estudiante en la época actual. Hay un interés por proveer al alumno de las habilidades de lectura requeridas para participar en su comunidad (Alexander y Fox, 2002: 48).

Lo anterior es particularmente cierto de los ambientes universitarios, donde la adquisición de conocimientos se hace habitualmente por vía de la lectura y donde el estudiante requiere un abanico de habilidades en lengua materna y

extranjera. En este campo, la reciente evolución de las tecnologías de comunicación, de la que surgen multitud de textos no lineales e interactivos, exige extender la formación de los alumnos a nuevas habilidades de lectura con la cual puedan hacer frente a estas variantes de comunicación.

1.4.2 Enfoques pedagógicos

En términos generales, podría hablarse de dos grandes tendencias en la docencia de la lectura: los enfoques holistas, que trabajan el texto como un todo, y los enfoques analíticos, concentrados en enseñar separadamente las habilidades, estrategias y elementos lingüísticos precisados para la comprensión para de ahí dar un salto al procesamiento total del texto.

1.4.2.1 Enfoques holistas

La vía holista tiene sus posibles orígenes en la obra de Goodman y Smith. La idea dominante de este enfoque es que el aprendizaje de la lectura es una habilidad natural, para cuyo desarrollo sólo es necesario permitir al niño –la propuesta se refiere a la lengua materna- la experimentación con el texto: “los niños tratarán de entender el lenguaje escrito si se les involucra en su uso” (Smith, 1994: 202). Por estas razones, los enfoques integrales insisten en crear un ambiente pedagógico que apoye la práctica abundante de la habilidad.

Bajo esta perspectiva, el trabajo en clase gira alrededor de una selección de materiales de lectura –inclusive los literarios-, habitualmente auténticos, pertinentes a los intereses de los alumnos, cuyo sentido el grupo trata de desentrañar. En este contexto, la labor del maestro se concentra en allanar la comprensión y acompañar a los

alumnos en el descubrimiento del sentido textual promoviendo el uso de estrategias y de la adquisición de los elementos del sistema lingüístico requeridos para la tarea. Como una parte notable del enfoque, se alienta al estudiante a correr riesgos (*risk taking*) y se aceptan los errores de comprensión como parte inevitable del proceso.

Esta línea de enseñanza se amalgamó años más tarde con el constructivismo social, con el que tiene una afinidad evidente (Stahl y Hayes, 1997). La clase guiada por esta corriente pedagógica incorpora el trabajo colaborativo, la enseñanza recíproca y, sobre todo, la conciencia de que el conocimiento se sitúa y conforma en un contexto social, además de construirse por medio del intercambio entre los individuos (Cambourne, 2002). Asimismo, fomenta la reflexión sobre la lectura, el sentido crítico, la responsabilidad por el propio aprendizaje y la autorregulación.

1.4.2.2 Enfoques analíticos

La orientación analítica sostiene el carácter no natural de la lectura. La evolución de la capacidad depende de la intervención del docente, quien debe introducir al grupo de manera sistemática y ordenada a estrategias, habilidades y conocimientos lingüísticos para pasar después a aplicarlos a la comprensión del texto. Se trata, por lo tanto, de un enfoque “instructivista”, centrado en el maestro, en contraposición con el constructivista, centrado en el aprendiz, de los modelos anteriormente descritos.

En lengua extranjera hay una larga tradición de enseñanza por enfoques analíticos. Bloor (1985), en una revisión de libros de texto publicados hasta entonces, encuentra que estos materiales pueden tener como eje la instrucción lingüística o la de estrategias y habilidades. En el primer caso, como una herencia de los métodos audiolinguales, se equipara la enseñanza de la lectura con enseñanza de la lengua y se procede de la explicación y ejercicios sobre estructuras y léxico a la lectura de pasajes, generalmente

elegidos o escritos para ilustrar el punto lingüístico en turno. Bamford y Day (1998: 124-5) encuentran un enfoque similar en cursos con una metodología de gramática-traducción, ampliamente utilizada aún hoy en clase. Este acercamiento se basa en la instrucción explícita de elementos lingüísticos seguida de la lectura palabra por palabra de pasajes escritos, o escogidos ex profeso, para ejemplificar el objetivo gramatical tratado en la lección.

En el caso de los cursos cuyo eje son las estrategias y habilidades se da una organización semejante: la primera parte de la lección introduce una estrategia y la segunda la ejercita en contexto, habitualmente con pasajes en la lengua meta elegidos por contener ejemplos que permitan la práctica de la estrategia. En este tipo de cursos se espera que el alumno evolucione de un uso dependiente y controlado de estrategias a uno independiente; en otras palabras, que termine por convertirse en un lector autónomo.

1.4.2.3 Enfoques equilibrados (*balanced instruction*)

Una tercera opción que armoniza aspectos de las dos posiciones anteriores ha ido cobrando fuerza en la L1: la enseñanza equilibrada, un enfoque implícito en multitud de libros de didáctica de la lectura en L2 (Silberstein, 1994; Nuttall, 1996; Urquhart y Weir, 1998; Aebersold y Field, 1998; Anderson, 1999).

Duke y Pearson (2002: 207) caracterizan el enfoque equilibrado como una forma de enseñanza que “incluye instrucción explícita de estrategias específicas y una gran cantidad de tiempo y oportunidad para leer, escribir y discutir el texto”. Las condiciones en el salón de clase que respaldan esta forma de instrucción son, a decir de los mismos autores:

- Mucho tiempo dedicado a la lectura.

- Experiencia en leer textos auténticos por razones auténticas.
- Experiencia en la lectura de una variedad de géneros textuales que deseamos que los estudiantes comprendan.
- Un ambiente rico en vocabulario y desarrollo de conceptos a través de la lectura, y, sobre todo, discusión de las palabras y sus significados.
- Unas condiciones generosas para la descodificación precisa y automática de palabras.
- Mucho tiempo dedicado a escribir para que otros comprendan.
- Un ambiente rico en conversaciones de buena calidad sobre el texto.

El aprendizaje por medio de la lectura extensa en lengua extranjera se inscribe de modo general en los enfoques holistas por estar centrado en el alumno, por su énfasis en la experimentación con el texto y la búsqueda de significado, así como por el empleo de literatura, con todo lo cual están presentes muchas de las condiciones enunciadas en el inciso 4.1 para un buen desarrollo de la habilidad. Por otra parte, a diferencia de los enfoques integrales, no se apoya en obras auténticas –al menos para una mayoría de lectores- ni existen razones auténticas para leer los libros.

En la intervención pedagógica objeto de este estudio se introdujeron algunos de los recursos de los enfoques analíticos. Puesto que se trata de la lectura en una lengua extranjera que los alumnos tenían que emprender fuera de clase, se les familiarizó con estrategias generales para la elección del libro semanal y manejo del diccionario. Trataremos este punto más detalladamente en el capítulo 2.

1. 4.3 Evolución de la capacidad de leer

Lectores inexpertos y expertos.

La lectura extensa como práctica pedagógica tiene entre sus metas principales facilitarle al alumno materiales adecuados a su nivel de desarrollo como lector. En el terreno de la práctica esto se convierte en una decisión un tanto al azar porque a la fecha no existe una teoría unificada que nos permita determinar claramente las etapas por las que pasa el estudiante en el proceso de aprender a leer en una L2. Ante la ausencia de tal “gran” teoría del desarrollo, como la llaman Alexander y Fox refiriéndose a la L1 (2004:58), lo habitual es dejar la elección del nivel al alumno recomendándole que escoja aquél que le resulte fácil y agradable de leer.

El describir la evolución del aprendizaje de la lectura es ciertamente una tarea compleja. Intervienen en ella infinidad de factores tales como la capacidad de lectura en la L1, la capacidad de transferir las habilidades de lectura en lengua materna a la L2, la competencia lingüística en la L1 y la L2, los conocimientos previos del alumno, la distancia entre la L1 y la L2, o la habilidad para percibir semejanzas léxicas entre las dos lenguas (Vivaldo, 2003), y estos factores están a su vez en una relación dinámica entre sí en la que puede haber una transferencia de habilidades en las dos direcciones. Así, por ejemplo, la capacidad de lectura en la L1 puede influir en la adquisición de la habilidad en la L2 y la literacidad adquirida en la L2 tener efectos en la de L1.

Del mismo modo, es difícil trazar un mapa completo y satisfactorio del desarrollo de la lectura porque éste se da en contextos muy diversos que lo modelan de múltiples maneras. No es lo mismo aprender a leer en inglés como lengua extranjera en una universidad pública que en una institución privada, ni tampoco puede igualarse el aprendizaje de la lectura como lengua extranjera al realizado en un país de habla inglesa como segunda lengua en un contexto de inmersión. Son también circunstancias

decisivas si el aprendizaje se lleva a cabo con o sin intervención pedagógica y, en el caso de que la haya, las características de la misma.

El grado de desenvolvimiento de cada sujeto en la lectura está también relacionado con las variables personales: historia académica, género, nivel socioeconómico, grado de educación de los padres, estilo de aprendizaje, conocimiento de la L1 (Vivaldo, 2003) o grado de desarrollo cognitivo, entre muchas otras.

Un panorama del avance en la lectura exige, además, seguir las líneas de adquisición de las diferentes estrategias, habilidades y conocimientos que entran en juego para comprender un texto y han sido identificados durante varias décadas de estudio. Este panorama tendría que integrar multitud de estudios aislados sobre la percepción visual, adquisición de vocabulario y sintaxis, estrategias y habilidades académicas en lectores novicios y expertos aprendiendo a leer en inglés.

Sin embargo, pese a la complejidad del proceso, los resultados de investigaciones de las últimas décadas nos permiten llegar a algunas pautas generales de la evolución de tal aprendizaje.

Primeramente, el lector novel, debido a su ignorancia del léxico de la lengua meta, invierte muchos de sus recursos cognitivos en un procesamiento a nivel palabra, más que a nivel discurso (Koda 2004:39). Su eficiencia en la percepción de los elementos textuales es baja (Bernhardt 1991:169) y, por tener un conocimiento débil o inexistente de las restricciones ortográficas que rigen las palabras, identifica lentamente el signo escrito. Sus movimientos oculares, como resultado de lo anterior, se caracterizan por dos o tres veces más fijaciones, de más duración, que las de los lectores expertos (Koda: 184). Mucho de su atención es consumida por el esfuerzo de descifrar palabras y ello le deja pocos recursos para llegar a los conceptos.

El lector competente en L2, en cambio, posee un dominio mayor de léxico (Vivaldo 2003: 250), lo cual deriva en el terreno ortográfico en una sensibilidad mayor hacia los patrones de combinación de letras (Koda: 206). La lectura es en mucho mayor grado una descodificación eficiente, lo cual deja “la atención libre para concentrarse en la representación semántica del contenido del texto” (Ridgway 1994: 70-1).

Otro terreno en el que se observan diferencias entre alumnos inexpertos y expertos es el de procesamiento de la sintaxis. En general se asume que la complejidad sintáctica en la L2 no produce dificultades en el procesamiento de oraciones aún en lectores que se inician. Los investigadores explican esto como resultado del acceso a los conocimientos de gramática universal que los lectores traen consigo y de los cuales se sirven para leer en la L2. Este bagaje de los principios sintácticos universales se refleja en el paralelismo observado en el reconocimiento sintáctico de lectores neófitos tanto en L1 como en L2 (Koda 2004: 114-5). Es decir, parece no haber diferencias en este sentido entre los dos grupos.

El lector en L2, sin embargo, a medida que adquiere un dominio del inglés, va apoyándose más en los indicadores gramaticales específicos de éste y menos en las reglas de la gramática universal. Esto podría explicar el hallazgo de Bernhardt (2000:798), quien encontró menos errores de comprensión relacionados con la sintaxis en lectores primerizos que en aquéllos con un nivel intermedio de competencia lectora.

Respecto al uso de estrategias, el lector principiante, según el estudio de Jiménez, García y Pearson (1996) con estudiantes hispanohablantes bilingües, pone en juego un número reducido de éstas que utiliza con poca flexibilidad, mientras que el lector exitoso se vale de una variedad de ellas adaptándolas a las dificultades que le van surgiendo. Cabe señalar que la investigación se centra en su mayor parte en procesos para resolver problemas de vocabulario. En esta misma línea, Koda (2004: 206-7)

retoma los resultados de varios estudios y concluye que los lectores no exitosos emplean pocas estrategias durante la lectura, en contraste con los lectores diestros, quienes aplican una diversidad de estrategias para resolver sus problemas de comprensión.

Hay también diferencias entre el tipo de estrategias que han desarrollado el lector principiante y el experto. Parece, por una parte, que el primero se inclina por el uso de estrategias locales mientras que el segundo, por la otra, elige globales (Carrell, 1989; Chamot y El-Dinary, 1999). Stanovich (1980:64) coincide con esta perspectiva: “Los buenos lectores parecen tener estrategias superiores para comprender y recordar secciones mayores del texto”.

La falta de habilidad para descodificar de los lectores principiantes es compensada con un mayor uso de la hipótesis y predicción, así como un apoyo más amplio en el contexto para descifrar el significado (Stanovich, 1980), en oposición con el lector avanzado que procesa con mayor exactitud los elementos textuales: el reconocimiento visual se ha automatizado y el acceso léxico-sintáctico es rápido. No es necesario en este caso apelar a estrategias compensatorias. Asimismo, se observa en el lector neófito una utilización mayor de los conocimientos personales como estrategias de compensación (Ridgway, 1994:71).

Los lectores competentes en lengua materna, como una posible consecuencia de haber leído por décadas, tienen conciencia metacognitiva de la actividad (Pressley, 2002). En la investigación de Jiménez, García y Pearson arriba citada, los autores encontraron, igualmente, que los lectores bilingües eficientes ponían en práctica la autorregulación y tendían a verbalizar el conocimiento que tenían de sí mismos como lectores, de la tarea de leer o de la utilidad de las diferentes estrategias. Simultáneamente, mostraban una conciencia metalingüística que les permitía establecer

comparaciones entre la L1 y la L2 y explotar este conocimiento para comprender mejor (p. 23).

Las diferencias arriba esbozadas nos permiten formarnos una idea aproximada de cómo el estudiante que practica la lectura extensa va perfeccionando la capacidad de leer. En este cuadro quedaron excluidas variables de peso como el tipo de texto o la tarea a realizar debido a que los aprendientes de nuestro estudio enfrentan por igual narraciones en las que hay una simplificación conceptual así como léxico-sintáctica acorde con las listas básicas de vocabulario y de patrones gramaticales. A la vez, la tarea a realizar es uniforme para los sujetos: en todos los casos demanda seguir la narración con una lectura de tipo “*rauding*”, cuyas características fueron descritas en el apartado 1.1.4 de este capítulo.

Así, suponemos que los alumnos que leen libros graduados de los primeros niveles carecen de competencia lingüística en la L2, lo cual conduce a cortos circuitos frecuentes en la comprensión. Esta carencia produce una lectura lenta, laboriosa, en la que abundan las regresiones. Mucho de su energía cognitiva se consume en la descodificación. En esta etapa, hay pocos errores sintácticos, pero, por otra parte, el procesamiento del material se da en un plano poco discursivo: el alumno tiene poca capacidad para construir la coherencia total del texto. Su recreación es fragmentada.

En cuanto a las estrategias, asumimos que para resolver el problema de comprender el lector de este nivel compensa su falta de dominio del código recurriendo al contexto, a la inferencia y a sus conocimientos personales del contenido. Al mismo tiempo, recurre a estrategias locales para resolver problemas de lenguaje y a la consulta repetida del diccionario.

A medida que este lector primerizo va adquiriendo una competencia lingüística por medio de la lectura, su percepción del texto se vuelve más ágil. Se va familiarizando

con el léxico y reconociendo más rápidamente las palabras. El conocimiento de las regularidades ortográficas hace más sencillo identificar vocabulario y más rápido acceder a él.

La recreación de discursiva se vuelve más completa, menos fragmentada. Continúa utilizando sus conocimientos del mundo para crear una representación del material y no deja de recurrir a estrategias, pero ahora cuenta con un repertorio amplio de las mismas y las aplica de manera pertinente.

El estudiante lector de libros graduados de niveles altos se parece mucho al lector hábil en la L1. Descodifica automáticamente y esto libera su atención para comprender. Si es un lector muy avanzado, posiblemente ha adquirido el hábito de pensar sobre cómo lee, además de vigilar y evaluar su comprensión. La actividad metacognitiva acompaña su esfuerzo por desentrañar el material.

Es necesario llamar la atención en este punto sobre el dinamismo de este proceso y sobre la influencia recíproca de los factores que lo componen. Stanovich (1987) describe un efecto que denomina “Mateo” en las relaciones entre elementos. El investigador describe en los niños que se inician como lectores en su propio idioma una relación entre el vocabulario que conocen, su experiencia previa con lo escrito y sus conocimientos del mundo con la facilidad para empezar aprender a leer.

Los niños mismos que leen bien y que tienen buenos vocabularios leerán más, aprenderán más significados de palabras y de ahí que leerán mejor. Los niños con vocabularios inadecuados -que leen lentamente y sin disfrutar- leen menos y como resultado de esto tienen un desarrollo del conocimiento de vocabulario más lento, lo cual inhibe un desarrollo ulterior de la capacidad de leer.

(Stanovich 1987: 381)

Asumimos que el efecto “Mateo” puede ocurrir en alumnos del programa. Es posible que los estudiantes con una habilidad intermedia para leer puedan hacerlo

placenteramente con libros graduados de los primeros niveles y que los lectores poco competentes procesen el texto, volviendo a las palabras de Stanovich, “lentamente y sin disfrutar”.

1.5 Definición de lectura extensa

La lectura extensa es un recurso formativo del que encontramos interpretaciones muy diversas según el investigador o el ambiente de enseñanza-aprendizaje. Conscientes de esto, Susser y Robb (1990) intentaron delimitar el concepto recogiendo sus rasgos distintivos según aparecían en la literatura sobre el tema publicada hasta entonces. Es sobre la base de la definición operativa planteada por estos investigadores que dispusimos los principios de la intervención pedagógica de nuestro estudio.

Para los autores, la lectura extensa es un procedimiento de enseñanza-aprendizaje que se apoya en la lectura a) de grandes cantidades de material o textos largos; b) efectuada para una comprensión global o general; c) en la cual se busca obtener placer del texto; d) individualizada, permitiéndose a los alumnos escoger los libros; y e) sin que medie una evaluación formal de la actividad (Susser y Robb, 1990:3).

Este enfoque se caracteriza por recurrir a las lecturas graduadas, aunque este no es un rasgo esencial puesto que también se incluyen otros tipos de materiales que atraigan a los alumnos y se espera que haya un desarrollo hacia la lectura de textos auténticos. Sus metas principales son la provisión de un *input* rico, condiciones de lectura motivantes y un cierto grado de libertad o autonomía en el alumno. De ahí que el enfoque concuerde perfectamente con la teoría de adquisición de la L2 del *input* comprensible de Stephen Krashen, uno de sus promotores más resueltos.

La lectura extensa adopta diversas formas en el currículo. Se practica como la columna vertebral de la instrucción (Yamashita, 2004), como apoyo en un curso de

lectura intensiva, o bien, como complemento de las clases de cuatro habilidades. Se ejercita tanto en clase como en casa y con frecuencia es parte de un taller para remediar deficiencias lingüísticas. Adopta, asimismo, nombres variados, por ejemplo, *Sustained Silent Reading (SSR)*, *Pleasure Reading*, *Uninterrupted Sustained Reading (USSR)*, *Guided Independent Reading (GRI)*, o *Free Voluntary Reading (FVR)*, según la denomina Krashen.

1.6 Estudios sobre aplicaciones pedagógicas de la lectura extensa

Gran parte de las líneas teóricas que hemos apuntado en estas páginas han servido de base para un vasto número de estudios sobre aplicaciones de la lectura extensa en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Una de las líneas que han originado mayor diversidad en la investigación, tanto dentro de cursos formales de lectura como efecto de una práctica libre fuera del salón, ha sido la de la adquisición de vocabulario, uno de los aspectos clave de los modelos interactivos. En este terreno los investigadores encuentran resultados casi invariablemente positivos en el aprendizaje. Entre los trabajos sobre este punto se sitúa el experimento pionero de Saragi, Nation y Meister (1978), quienes compararon la instrucción directa de vocabulario con la que ellos llaman “indirecta” a través de la lectura, encontrando que se da una adquisición mayor por medio de la segunda. Otros estudios subsecuentes, como el trabajo experimental de Lee, 2006, registran, de manera similar, avances en la adquisición de vocabulario básico del inglés y comprensión en un programa de lectura extensa de un año en Taiwán.

Lehman, 2007, en la misma línea, encuentra un aumento moderado en el conocimiento léxico con estudiantes húngaros en un curso de lectura en inglés. A los trabajos anteriores se añaden el de Leung, 2002, con metodología cualitativa sobre las

experiencias personales de un adulto aprendiendo a leer japonés en un período de 20 semanas; Waring y Takaki, 2003, con resultados modestos –los participantes sólo se recuerdan 1 de cada 25 elementos nuevos al cabo de tres meses- en estudiantes universitarias japonesas y la lectura de un libro graduado en inglés en un periodo corto; y, para concluir, Pigada y Schmitt, 2006, en un estudio de caso de aprendizaje de francés, donde aprecian una mejora en el conocimiento de palabras, ortografía y, en menor proporción, matices gramaticales de las palabras.

La fluidez en el reconocimiento léxico, un área de la percepción que interesó especialmente a los elaboradores de modelos interactivos de la comprensión (sección 1.1.2, en este capítulo), ha motivado, igualmente, varios estudios. Bell (2001), por medio de un diseño experimental con estudiantes empleados en oficinas gubernamentales en Yemen, encuentra que aquéllos inscritos en un programa de lectura extensa logran “velocidades de lectura significativamente más rápidas si se compara son las obtenidas por un grupo de lectura intensiva”. Por otra parte, Taguchi, Takayasu-Maass y Gorsuch (2004) exploran los efectos de un programa con este enfoque combinado con repetición de la lectura (*repeated reading*) y apoyo auditivo en alumnos de universidad en Japón, advirtiendo una mejora palpable en la velocidad de procesamiento, así como una ampliación de los esquemas culturales del lector. En un trabajo reciente, Iwahori (2008), con una metodología experimental *pretest/ post test*, analiza las consecuencias de un programa de lectura extensa en inglés con base en libros graduados e historietas –se hace hincapié en una actividad placentera- ensayado con estudiantes de preparatoria japoneses y advierte al cabo del tratamiento, nuevamente, un incremento significativo en la rapidez de lectura y adquisición de lenguaje.

Un número menor de publicaciones en revistas especializadas examinan aspectos puntuales del desarrollo de competencia gramatical por medio de este enfoque. El

aprendizaje del subjuntivo en español entre un grupo de estudiantes universitarios estadounidenses se facilita tras un período de lectura voluntaria en este idioma, según observan Stokes, Krashen y Kartchner (1998). Otro trabajo (Lee, Krashen y Gibbons, 1996), realizado en los EE.UU. con adultos extranjeros, revela una relación clara entre la cantidad de material leído por placer en inglés y el aprendizaje de cláusulas relativas.

Una gran mayoría de estas investigaciones se han concebido en ambientes universitarios; no es de extrañar, por tanto, que se haya indagado si la lectura en cantidad en una L2 se asocia con el aumento de la comprensión de textos académicos. En su observación con un grupo de cuarenta y tres estudiantes extranjeros universitarios en EE. UU., Constantino *et al* (1997) y, en otra investigación similar el mismo año, Lee, Cho y Krashen advierten que la cantidad de lectura en inglés hecha voluntariamente permite predecir los resultados en una prueba TOEFL. De igual manera, Gradman y Hanania (1991) comprueban una correlación relativamente alta entre la cantidad de lectura hecha extracurricularmente por alumnos universitarios y la puntuación que obtienen en pruebas TOEFL.

De la misma manera, los aspectos afectivos de la lectura extensa han sido objeto de análisis. Constantino (1995), en un curso para adultos extranjeros en los EE. UU., descubre que sus estudiantes evolucionan hacia una motivación y seguridad mayores en la lectura en inglés a medida que el semestre avanza; cabe señalar que, en este contexto, los alumnos leyeron libros por placer, sin pruebas y sin tener la obligación de escribir informes de lectura. Crawford Camiciottoli (2001) encuentra, en las respuestas a un cuestionario, actitudes visiblemente positivas hacia la lectura en inglés –pese a una práctica pobre de la misma- en alumnos italianos de la Universidad de Florencia inscritos en un curso de cuatro habilidades.

Elley (1991) explora, de igual forma, el efecto estimulante de la lectura extensa en segunda lengua, en este caso por medio de los llamados *book floods*. Su población es de niños de primaria, sus materiales literatura auténtica, su trasfondo es el de *input* comprensible y una experiencia holista del idioma.

Yamashita publica dos estudios sobre la transferencia de las actitudes hacia la lectura de L1 a L2, y cómo esto se refleja en la lectura extensa. En su primer artículo (2004) distingue entre las variables principales que componen la actitud –comodidad, ansiedad, valor, percepción de sí mismo- y encuentra que hay diversos grados de transferencia de estas variables de una lengua a otra, siendo la transferencia más fuerte la del valor atribuido a la lectura en la lengua materna. La segunda investigación (2007), también llevada a cabo con estudiantes japoneses, detecta reiteradamente una transferencia de actitud de L1 a L2 y una relación significativa con leer más en L2. En este diseño añade una comparación entre el conocimiento previo de la L2 –en un nivel de umbral lingüístico- y la actitud hacia la lectura en la L1 y cómo influyen estas dos variables en leer extensamente. Como conclusión importante, Yamashita subraya el peso mayor de la actitud hacia la lectura en L1, por encima del dominio lingüístico, como factor de aprendizaje.

Todos estos datos corresponden a poblaciones con culturas de aprendizaje distintas a la universitaria mexicana, cuya respuesta a un procedimiento pedagógico de este tipo podría diferir de las ya estudiadas. En vista de ello y dada la necesidad, todavía no del todo satisfecha, de los estudiantes de licenciatura y posgrado de instituciones públicas de dominar la lectura en inglés para su formación profesional, nos parece preciso explorar la eficacia de un programa así en las condiciones específicas de la educación superior del país.

1.7 Conclusiones

En estas páginas hemos intentado presentar brevemente las bases teóricas y de investigación del trabajo sobre los efectos de la lectura extensa que se describirá en los siguientes capítulos. Como hemos visto aquí, hay numerosas razones que justifican las intervenciones pedagógicas basadas en este procedimiento.

Un primer fundamento de esta práctica lo encontramos en el modelo psicolingüístico de los años setenta. De éste se deriva la noción de que el educando debe experimentar abundantemente con el texto para aprender a leer y de que el objeto de esta actividad es llegar al contenido del texto y no, como era habitual en muchos contextos escolares, efectuar ejercicios gramaticales. De estos modelos se conserva también en nuestro curso la propuesta de que el participante utiliza la inferencia y elabora estrategias para resolver los problemas de comprensión que se le van presentando. Una última tesis psicolingüística subyacente en nuestro estudio es que la comprensión puede ser no mediada fonéticamente; es decir, los participantes pueden descodificar el texto sólo visualmente, sin necesidad de conocer cómo se pronuncian las palabras.

Las propuestas generales de los modelos interactivos que sucedieron a los psicolingüísticos están, igualmente, en el trasfondo del estudio. Aceptamos la tesis de que el lector descifra los signos escritos y, paralelamente, relaciona esta información con los conocimientos del mundo y estrategias que ha desarrollado. Del signo escrito, nos interesa ante todo el reconocimiento de vocabulario, punto clave de la construcción del mensaje y cuya adquisición por medio de la lectura es uno de los objetos de la investigación.

Así, aceptamos que en la lectura masiva de narraciones adaptadas ofrece las condiciones para ir aprendiendo de modo incidental o implícito el léxico -sobre todo el

de uso frecuente- al encontrarse el alumno-lector una y otra vez las palabras contextualizadas y poder procesarlas semánticamente gracias a la simplificación lingüística del texto. Sumado a esto, anticipamos la adquisición de un automatismo en el reconocimiento de los rasgos gráficos que resulte en una velocidad mayor de lectura y, por tanto, en una mayor eficiencia lectora manifiesta en los post-test de comprensión del estudio.

Los modelos interactivos hacen hincapié en la importancia de la esquemata o estructuras de conocimiento previo del lector durante el proceso. Una de las consecuencias esperadas de la lectura extensa es que los esquemas, tanto lingüísticos como del contenido del texto, influyan en la comprensión de los materiales y que, simultáneamente, se amplíen por el contacto con los mismos.

En este marco teórico nos referimos también a la familiaridad del lector común con la organización del texto narrativo. La elección de materiales en esta intervención pedagógica se hizo tomando en cuenta que los alumnos poseen una esquemata de la estructura del texto narrativo, lo cual compensa hasta cierto punto su falta de conocimientos lingüísticos o culturales y le permite acceder con mayor facilidad al mensaje. Esta perspectiva se enlaza con una concepción de la lectura literaria como experiencia vital, como una forma de explorar ideas y de aprender del mundo, algo también presente en la interacción de los estudiantes con el texto.

Una aportación más de la teoría a este estudio ha sido el descubrimiento de los diferentes modos de leer, cuya identificación data de los años setenta y se enriquece posteriormente. Esto no ha permitido delimitar con más claridad la forma de lectura practicada por los participantes del estudio: el *rauding*, que se refiere a lo que entendemos comúnmente como leer, a la comprensión general, cotidiana, que incluye la lectura literal, la organizadora o de inferencia y la crítica.

Lo anterior se circunscribe a los aspectos cognitivos del proceso lector, en los que se enfoca nuestro trabajo. La lectura tiene, sin embargo, una faceta social que hemos explorado pero sin traducirla en objetivos de este estudio. Reconocemos que el aprendizaje de la lectura está conformado por el entorno y que la interacción del estudiante con su medio ambiente social –maestros, compañeros, familia, medios de comunicación- es decisiva para este aprendizaje. Aceptamos, igualmente, que hay una función social de la lectura que exige del individuo el dominio de habilidades (literacidades) que van más allá de las cognitivas para poder asir las oportunidades de trabajo o ejercer sus derechos ciudadanos. La intervención pedagógica descrita en el capítulo 2 presupone que los alumnos adquirirán, en mayor o menor grado, una habilidad que les será útil en su vida profesional, pero se sale de su propósito el incorporar las habilidades arriba mencionadas.

En este capítulo, hemos revisado también sucintamente los enfoques pedagógicos de la lectura para enmarcar nuestra intervención educativa. Como dijimos previamente, el curso del que obtuvimos los datos se sitúa esencialmente en la corriente holista de aprendizaje de la lectura. En ella, el alumno enfrenta el texto como un todo y tiene como meta principal ir siguiendo la historia. Esta meta es, más que nada, una reelaboración mental de la palabra escrita, una construcción personal del contenido. La adquisición de la habilidad, según el punto de vista que hemos adoptado, se apoya en la experimentación con la lectura, en la práctica, en vivir el texto.

Por otro lado, en nuestra intervención pedagógica se introdujeron, con un énfasis mucho menor, elementos de los enfoques analíticos. Al principio del semestre se dio instrucción sobre estrategias generales de una primera mirada al texto, para un empleo adecuado de diccionario y para poder enfrentar los problemas lingüísticos durante la lectura independiente.

Para finalizar, pensamos que los participantes del estudio ocupan posiciones en un continuo de aprendizaje que van desde el lector inexperto al avanzado y hemos tratado de caracterizar someramente los procesos cognitivos que distinguen a unos de otros. Consideramos que esta descripción ha sido necesaria para comprender mejor a esta población que dividimos en tres niveles de dominio de la habilidad para facilitar el aprendizaje, según se verá con más detalle en el capítulo 2.

A grandes rasgos, vemos la evolución del aprendiente empezar en una etapa en que el alumno posee pocos conocimientos del código y esto lo obliga a concentrarse en una descodificación que consume su energía cognitiva. En esta etapa principiante el lector recurre a su esquemata y se apoya en el contexto o la predicción para llegar al mensaje. Tiene, al mismo tiempo, un repertorio reducido de estrategias, básicamente locales, para conseguir a duras penas una comprensión llena de lagunas y poco integrada.

Conforme este lector avanza, su descodificación se vuelve más eficiente de modo que la atención queda libre para seguir el hilo de la historia. Se da aquí un equilibrio mayor entre el procesamiento ascendente y el descendente y, posiblemente, una conciencia más clara del propio proceso de comprensión.

Por último, nos hemos referido a varias publicaciones relativas a experimentos con lectura extensa. Nos proponemos con ello ampliar el panorama teórico al mismo tiempo que ofrecer un marco de investigación al proyecto que describiremos en las páginas que siguen.

Pasamos ahora al capítulo 2, donde hacemos una descripción del diseño del estudio

Capítulo 2

Metodología

En este capítulo expondremos el encuadre metodológico con el que se llevó a cabo el estudio. Para ello, en primer lugar, explicaremos su propósito general, los objetivos y preguntas de investigación derivados de éste, así como una definición operativa de la lectura extensa. Una segunda sección de este capítulo presenta en detalle la metodología empleada en el experimento: el diseño, las etapas, los participantes, los instrumentos y materiales, además del procedimiento con el se produjeron datos. Cerramos este apartado con una descripción del plan para analizar la información resultante de la intervención pedagógica foco de este estudio.

2.1 Propósito del estudio

El propósito de este trabajo es indagar los efectos sobre la capacidad de leer en inglés de una intervención pedagógica pre-experimental, basada en la lectura extensa de cuentos y novelas simplificados, en alumnos inscritos en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México. El estudio persigue observar en esta población los resultados del enfoque que ha producido efectos beneficiosos para el aprendizaje en otros ambientes educativos y evaluar su validez para conseguir la capacidad de leer en inglés, tanto en la literatura académica como la general, con el fin de que, en caso de que el procedimiento sea eficaz, promoverlo más adelante en ambientes educativos de características semejantes.

2.2 Preguntas de investigación

A partir de lo expuesto arriba, y con el fin de explorar la efectividad de la lectura extensa como procedimiento de enseñanza-aprendizaje, proponemos las siguientes preguntas:

1. ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones promedio obtenidas por los estudiantes en las pruebas de comprensión de lectura académica antes y después del curso de lectura extensa?
2. ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones promedio de los estudiantes en las pruebas de comprensión de textos generales antes y después del curso de lectura extensa?
3. ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones promedio de los estudiantes en la prueba de conocimiento de las 2,000 palabras más frecuentes del inglés antes y después del curso?
4. ¿Existe una correlación estadísticamente significativa entre el número de páginas leídas en el curso y los resultados promedio de los estudiantes en las pruebas de comprensión académica y general del final del curso?
5. ¿Existe una correlación estadísticamente significativa entre el número de páginas leídas y las puntuaciones promedio obtenidas por el grupo en la prueba de conocimiento de vocabulario de final del curso?
6. ¿Cómo perciben los estudiantes la instrucción fundamentada en la lectura extensa?
7. ¿En qué condiciones practican los participantes la lectura fuera del salón de clases?

2.3 Objetivos

Con el fin de determinar la efectividad de un curso impartido con esta metodología, se proponen los siguientes objetivos:

- Observar si existe una relación entre la lectura en cantidad y la capacidad de lectura académica.
- Establecer el efecto de un programa de lectura extensa sobre la habilidad general de leer en inglés.
- Observar si existe una relación entre la práctica de lectura extensa y la adquisición incidental de vocabulario.
- Observar la relación entre el número de páginas leídas y la adquisición de la capacidad de lectura académica y general, así como sobre la adquisición de vocabulario.
- Explorar las percepciones de los alumnos sobre esta forma de aprendizaje.
- Explorar la perspectiva de los alumnos sobre las dificultades durante la lectura independiente.
- Obtener información sobre las condiciones en que los alumnos practican la lectura

2.4 El estudio

El estudio obtuvo sus datos de dos fuentes complementarias: un diseño pre-experimental, *pretest-post test*, y dos cuestionarios, ambos aplicados a dos grupos de estudiantes del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, quienes en conjunto constituyen la muestra total del estudio y con cada uno de los cuales se experimentó un semestre académico de lectura extensa como procedimiento de enseñanza-aprendizaje.

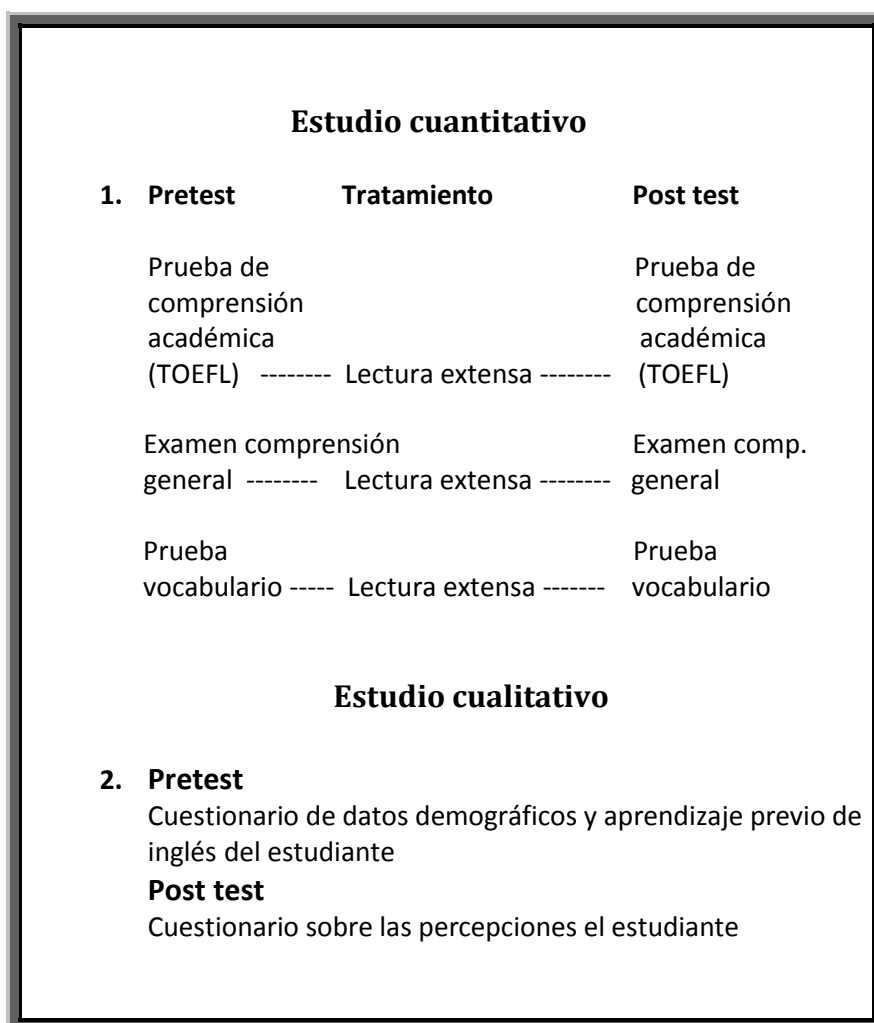
La figura 2.1 sintetiza el diseño del trabajo. Primeramente, se llevó a cabo un estudio cuantitativo con la intención de recoger datos sobre el desempeño de los estudiantes en las pruebas de comprensión de textos académicos, textos generales y conocimiento de vocabulario de uso frecuente. En esta sección, se administraron las

pruebas correspondientes antes (*pretest*) y después (*post test*) del tratamiento de lectura extensa para, posteriormente, comparar los resultados entre unas y otras pruebas.

La segunda parte de esta observación consistió en recabar al principio del curso los datos demográficos más relevantes de la muestra, así como información sobre su experiencia previa de aprendizaje de inglés y lectura en esta lengua.

El segundo instrumento utilizado para el análisis cualitativo fue un cuestionario respondido al final del semestre escolar con el propósito de indagar sobre la perspectiva de los estudiantes sobre el procedimiento, además de identificar las dificultades que les surgieron durante la lectura y las condiciones de su práctica.

Fig. 2.1
Diseño general del estudio



En la sección cuantitativa del estudio, la lectura extensa actúa como variable independiente, mientras que la adquisición de la capacidad de lectura académica, de lectura general y de vocabulario de uso frecuente en inglés se consideraron variables dependientes. A continuación (Fig. 2.2) se ilustran las principales variables observadas.

Fig. 2.2
Variables del estudio

Independiente	Dependientes
	Habilidad lectura académica
Lectura extensa	Habilidad lectura de textos generales
	Conocimiento de vocabulario

El estudio se realizó en cinco etapas:

1. Delimitación del problema a esclarecer, exploración de la literatura relacionada con la teoría de la comprensión del texto escrito e investigaciones previas de intervenciones pedagógicas sustentadas por el procedimiento, así como el diseño preliminar del estudio.
2. Preparación de un programa de lectura extensa. En esta etapa se precisaron los objetivos, la metodología de enseñanza, el calendario de clases, conjuntamente con el plan de evaluación para el curso, además de realizar los trámites administrativos correspondientes a la creación de una asignatura nueva. Una actividad importante de esta fase fue adquirir y organizar la colección de libros graduados que formarían el núcleo del curso.

Asimismo, en este lapso se elaboraron o adaptaron los instrumentos para la obtención de datos.

3. Pilotaje del programa e instrumentos durante el semestre académico anterior a la recolección formal de datos (periodo escolar 207-1).
4. Administración del programa a dos grupos de estudiantes en dos semestres académicos consecutivos (2007-2 Y 2008-2) . Aplicación de pruebas y cuestionarios a los estudiantes.

Recolección de datos definitivos para documentar el análisis.
5. Análisis de datos.

2.4.1 Participantes

La población total de participantes (N=32) se formó a partir de dos grupos inscritos voluntariamente al Curso de Comprensión de Lectura en los semestres 2007-2 y 2008-1 en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), UNAM. El número de estudiantes que aparecieron en las listas oficiales al inicio de curso en los dos grupos fue de 36 en el primer semestre y 35 en el siguiente, dando un total de 71 alumnos.

Los estudiantes se inscribieron a partir de la convocatoria abierta a todos los estudiantes del campus publicada en el exterior del edificio “A” del CELE y en la dirección de Internet del centro.

De esta población que constituye el total del estudio, concluyeron el semestre 32 participantes: 18 (50%) del semestre 2007-2 y 14 (40%) del semestre 2008-1, lo cual representa una mortalidad experimental del 55%. De los alumnos que no concluyeron el semestre, 17 (23.8%) trabajaban entre 8 y 50 horas por semana, mientras que de los

inscritos que llegaron al final del curso de lectura, sólo 5 (15%) trabajaban entre 4 y 40 horas en el mismo lapso.

La muestra estuvo formada por 24 (75%) estudiantes de sexo femenino y 8 (25%) de sexo masculino, con un rango de edad de 19-56 años, una media de 24.7 años y una moda de 20/21 años.

Los participantes estaban inscritos en diversas carreras de la UNAM: Derecho (9), Ingeniería (5), Diseño (3), Contaduría y Administración (3), Historia (2), Relaciones Internacionales (2), Trabajo Social (2), Artes Plásticas (1), Biología (1), Economía (1), Filosofía (1), Psicología (1), Sociología (1). La mayoría de esta muestra, 27 (84.3%) estudiantes, cursaba licenciatura, mientras que sólo 3 (9.3%) estaban inscritos en maestría y 2 (6.2%) en doctorado.

Tabla 2.1
Estudios previos de inglés de los participantes

	N (%)
Primaria	5 (15.6%)
Secundaria	22 (68.7%)
Preparatoria o CCH	25 (78.1%)
Secundaria y preparatoria o CCH	22 (68.7%)
Cursos inglés CELE	6 (18.7%)
Cursos comprensión de lectura en inglés, CELE	4 (12.5%)
Cursos en universidades públicas	5 (15.6%)
Cursos escuelas de inglés privadas	7 (21.8%)

De los participantes, 22 (68.7%) necesitaban presentar el examen oficial de comprensión en algún momento futuro, mientras que 4 (12.5%) lo habían presentado anteriormente y aprobado. Del grupo, 5 (15.6%) estudiantes debían aprobar dicha prueba en un máximo de seis meses y 3 (9.3%) no tenían dicho requisito en su carrera.

En este primer cuestionario para obtener datos demográficos, los estudiantes hicieron una autoevaluación de sus conocimientos generales de inglés y su capacidad lectora al principio del semestre. Los resultados de esta autopercepción nos indican que solamente 1 (3.1%) se consideraba principiante absoluto al principio del semestre; 13 (40.6%), principiantes; 8 (25%), intermedios bajos; 8 (25%), intermedios; 1 (3.1%) intermedio alto, y 1 (3.1%), avanzado. El apéndice H contiene una breve descripción de cada estudiante, así como su categorización en principiante, intermedio y avanzado dentro del grupo, elaborada de acuerdo con una curva hecha a partir de las puntuaciones iniciales en los *pretest* de vocabulario, lectura académica y lectura general.

Respecto a la autopercepción de la capacidad lectora, 1 estudiante (3.1%) se consideró principiante absoluto; 14 (43.7%), principiantes; 9 (28.1%), intermedios bajos; 6 (18.7%), intermedios; 1 (3.1%), intermedio alto, y 1 (3.1%), avanzado.

Por último, la intervención pedagógica fue conducida por la autora de este trabajo, profesora de tiempo completo del CELE, adscrita al Departamento de Lingüística Aplicada del mismo centro, con licenciatura en Letras Modernas Inglesas y Maestría en Lingüística Aplicada. La autora ha venido dando clases de comprensión de lectura en inglés en el centro desde hace aproximadamente diez años y ha participado en grupos de trabajo en todas las lenguas que se imparten en el CELE para establecer los lineamientos generales de los cursos de lectura y la preparación de materiales didácticos en el área.

2.4.2 Instrumentos y materiales

1. *Cuestionario de datos personales del alumno* (apéndice A). Este instrumento se aplicó al principio del semestre para obtener datos de los alumnos sobre su edad, sexo, estado civil, carrera, nivel de estudios, cursos de inglés tomados anteriormente, nivel de conocimientos de inglés y de capacidad de lectura en que se colocaban a sí mismos, las razones por las que se inscribieron al curso, aprendizaje anterior y durante el mismo semestre de otros idiomas extranjeros y posibilidad de utilizar Internet.

2. *Prueba de vocabulario* (Apéndice B). Este instrumento ampliamente usado en la investigación fue creado por Meara (1996) y es actualmente una de las secciones de la batería de pruebas de DIALANG, sitio oficial en línea de la Unión Europea, para medir dominio lingüístico en 14 idiomas. DIALANG se utiliza habitualmente en la investigación formal y en el autodiagnóstico de dominio lingüístico.

En el presente trabajo, la prueba tiene como fin medir el conocimiento de vocabulario (variable dependiente) previa y posteriormente a la intervención pedagógica (variable independiente). De igual modo, el instrumento se utilizó en el salón como un punto de referencia para que los alumnos eligieran el nivel de lectura en los libros graduados; en este sentido funcionó también como instrumento de autodiagnóstico, en la misma forma que se usa en DIALANG, según se explicó en el párrafo anterior. La versión utilizada fue tomada del sitio en Internet *The Compleat Lexical Tutor*.

La prueba, llamada por su autor *The Yes/No Vocabulary Test*, contiene una muestra del 10% de las 2000 palabras de uso más frecuente en inglés –de todas las categorías gramaticales-, que se presentan al participante en una lista con la instrucción explícita, repetida oralmente, de que marque únicamente aquéllas cuyo significado conoce y con

un aviso de que el su conocimiento de los equivalentes en español será verificado oralmente más adelante en clase. La lista, dividida en cinco niveles, tiene entremezcladas pseudopalabras en una proporción de 200 palabras reales por 100 inventadas que funcionan como distractores y cuya función es evitar que el alumno afirme saber más palabras de las que ha aprendido.

Los elaboradores (Meara, p. 18) de esta prueba admiten que el *test* mide sólo el vocabulario receptivo —esto es, reconocer una palabra cuando se ve y distinguirla de otras palabras de forma similar y poder juzgar si la palabra se ve correcta, Nation 1990:31- del alumno, pero, como contrapeso a esta limitación, subrayan:

Claramente, hay mucho más en conocer una palabra que sólo reconocerla. Pero la prueba no está para medir conocimiento léxico en profundidad (esto incluiría ortografía, asociaciones de la palabra, valores gramaticales y los diversos significados de las palabras meta). Y...aunque tal medición de reconocimiento de la palabra sólo toca una pequeña parte de la complejidad del conocimiento de vocabulario de un aprendiente de idiomas, el cómputo de las palabras identificadas puede ser un indicador útil de los límites exteriores del conocimiento de vocabulario del aprendiente, porque presumiblemente las palabras que el aprendiente comprende o usa con alguna profundidad de significado serán también reconocidas en el formato Sí/No.

Coincidimos con Meara (1996) en su argumentación de que el porcentaje de palabras verdaderas que el alumno identifica representa proporcionalmente el porcentaje de vocabulario básico que conoce; es decir, si el alumno acierta un 50% del léxico de la prueba, podemos suponer que conoce aproximadamente un 50% de palabras de uso continuo en inglés.

Los porcentajes se calculan considerando que cada pseudopalabra equivale al doble de puntos de cada palabra real y restando los errores de la puntuación obtenida con los aciertos. El autor señala que la deducción de puntos por los errores tiene un papel

decisivo en la calificación puesto que “evita una sobrevaloración de los conocimientos” de vocabulario.

El formato, por otro lado, tiene cualidades que hacen fácil su aplicación, entre ellas las versiones en computadora. La tarea de simplemente marcar con una paloma las palabras conocidas permite cubrir un gran número de ellas en el tiempo disponible para la prueba, lo cual redundará en una muestra léxica muy amplia que permite hacer cálculos confiables.

El instrumento mide estrictamente un reconocimiento pasivo de vocabulario y no si el examinando puede utilizar la palabra en la expresión oral o escrita, si conoce su comportamiento sintáctico, su papel en la comunicación, sus derivados o valor semántico. El objetivo de la prueba es, en resumen, informarnos sobre la extensión del léxico del participante y no su conocimiento del mismo en profundidad.

En cuanto a la validación de la prueba, Meara (p. 46) señala que los resultados de una investigación llevada a cabo por él mostraron una correlación moderadamente positiva con pruebas de otras habilidades lingüísticas como *cloze*, comprensión auditiva y de lectura.

Posteriormente, Mochida y Harrington (2006) evaluaron en la prueba *yes/no* la capacidad de predecir las puntuaciones de la *Vocabulary Levels Test* de Nation (1990), un instrumento repetidamente estandarizado. En este estudio, los investigadores aplicaron ambas pruebas a una población de estudiantes universitarios en proceso de aprender inglés, encontrando resultados similares en la precisión promedio de ambos instrumentos: 76-82% para la *yes/no test* y 83% en el *VLT*. Los autores concluyen que la primera prueba tiene capacidad fuerte de predicción de las puntuaciones del instrumento de Nation, además de ser “una medida válida del tipo de conocimiento de vocabulario evaluado por *VLT*” (p. 97).

3. *Prueba TOEFL, sección de lectura* (Apéndice C). El *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) es una prueba estandarizada actualmente en uso en muchas universidades estadounidenses para medir la competencia lingüística en inglés de los postulantes extranjeros. Del mismo modo, el TOEFL es también una herramienta muy valorada en la investigación por su valor predictivo.

En el presente trabajo hemos aplicado la sección de lectura de la versión de Noble y Yi Qiu Zhong (1995) para medir la capacidad de lectura académica antes y después del tratamiento, con lo cual, en primer lugar, obtuvimos datos sobre una de las variables dependientes de interés primario: la comprensión de textos expositivos. En segundo término, las puntuaciones resultado de la prueba sirvieron a los participantes como pauta para diagnosticar su nivel personal de comprensión y elegir los libros graduados.

La prueba consta de cinco pasajes de lectura con doce preguntas de opción múltiple (cuatro opciones) cada uno. Los pasajes cubren, en una proporción equilibrada, un rango amplio de disciplinas de ciencias sociales y humanidades, así como de ciencia, que no requieren conocimientos especializados para ser comprendidos por un lector común. Pensamos que esta selección de tópicos y el nivel de generalidad con que el contenido es tratado son adecuados para los participantes, procedentes de carreras heterogéneas dentro de la UNAM.

Las preguntas evalúan si el estudiante puede captar la idea principal, entender la reformulación o paráfrasis de una idea, hacer inferencias a partir de información explícita, identificar un referente -anafórico o catafórico-, distinguir ideas de apoyo, encontrar o hacer analogías, reconocer la organización textual, entender vocabulario en contexto, o bien, percibir la actitud o propósito del autor. Todas ellas habilidades necesarias para comprender el discurso académico.

La sección de lectura del examen TOEFL como instrumento para evaluar la comprensión de lectura académica es utilizada con frecuencia en la investigación educativa, pero en nuestro caso tiene algunas limitaciones que es necesario hacer notar. Por un lado, el estudiante promedio universitario posiblemente carece de preparación en las habilidades académicas evaluadas específicamente en algunos de los reactivos TOEFL –entre ellas, extraer la idea principal, identificar relaciones de causa efecto, diferenciar una generalización de casos específicos, reconocer el tono- con lo cual encuentra dificultades adicionales a las de desconocimiento del código o la falta de capacidad lectora general. Por otro lado, el vocabulario en el que están formuladas algunas preguntas es difícil, lo que impide distinguir si una respuesta errónea se debe al obstáculo que presenta la pregunta o a una mala comprensión del contenido del pasaje.

4. *Dos pruebas de comprensión con formato de opción múltiple* (Apéndice D). Estos instrumentos, basados en los textos titulados “*Comets*” y “*Witch Hunting*”, sirvieron en el estudio para obtener datos sobre la habilidad de lectura general (variable dependiente) antes y después de la práctica de lectura extensa (variable independiente).

Las dos pruebas adoptan el formato de las utilizadas en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras para evaluar el dominio de lectura de textos en inglés en el examen oficial de requisito: constan de dos materiales auténticos –es decir, con un contenido y lenguaje no modificados respecto al original-, con diez preguntas cada una de opción múltiple –tres opciones- en español. Dado que el propósito del instrumento fue obtener datos sobre la comprensión de discurso cotidiano, los textos se tomaron de una revista no especializada (*Time*) y una enciclopedia (*The Encyclopedia of Witchcraft*).

Como suele ocurrir con los materiales auténticos, el vocabulario de ambos textos contiene algunas palabras difíciles, no incluidas en las listas de las 5,000 más habituales del inglés, que podrían impedir totalmente la comprensión. Se optó por obviar el problema introduciendo un “andamiaje léxico” (Koda, 2005:249) en forma de glosario inglés-español en una página adicional en el examen.

Las preguntas se proponen descubrir si el lector: a) sabe cómo localizar información en el artículo para responder las preguntas; b) extrae información explícita contenida en una oración, y c) extrae información implícita combinando lo dicho en varias oraciones.

Las pruebas fueron validadas en sus dos aplicaciones haciéndose un análisis estadístico para ver su índice de facilidad total y de discriminación de los reactivos.

5. *Cuestionario de fin de semestre* (Apéndice E). El objetivo de este cuestionario mixto fue extender los límites de una indagación cuantitativa y acercarse a los participantes para explorar su punto de vista sobre el método de aprendizaje y enriquecer de esta manera los datos aportados por la metodología cuantitativa. Los objetivos específicos de la encuesta se proponen obtener información sobre: a) la actitud de los alumnos hacia el método; b) su opinión sobre la lectura de cuentos y novelas; c) cómo perciben su propio aprendizaje por medio de este procedimiento; d) sus dificultades al leer por su cuenta; e) las áreas en las que aprendieron más; f) las circunstancias en que practicaron la lectura fuera del salón de clase; g) las razones por las que ocasionalmente dejaron de cumplir con la lectura semanal, y h) cómo se podría mejorar el curso.

El cuestionario está compuesto por un total de quince preguntas de respuesta cerrada, abierta y de escala de opinión o Likert, con cinco campos de respuesta. De este

conjunto de preguntas, consideramos que las cerradas y las elaboradas para responder con escala complementan la información cuantitativa, mientras que las preguntas abiertas exigen un análisis cualitativo que presentaremos en el capítulo 3.

Esta encuesta fue revisada por dos profesoras de tiempo completo del Departamento de Lingüística Aplicada del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Ma. del Carmen Contijoch E. y Dulce Ma. Gilbón, quienes hicieron recomendaciones que sirvieron de base para una reformulación del cuestionario. Entre las sugerencias de las autoras estuvieron recomendaciones para hacer más claras las preguntas, eliminación de repeticiones y sugerencias para mejorar la redacción. El instrumento mejorado fue más adelante puesto a prueba con un grupo de comprensión de lectura del CELE y, finalmente, en su versión definitiva, aplicado a los dos grupos de participantes de este estudio.

6. *Hoja de informe de lectura* (Apéndice F). El propósito principal de este instrumento fue llevar un registro de los libros leídos por los alumnos. La hoja de informe de lectura para ser llenada por el estudiante semanalmente, además de funcionar como material didáctico, nos permitió reunir información de apoyo para este estudio e ir registrando la forma en que el grupo realizaba sus lecturas.

Esta hoja de control de lectura solicitaba al estudiante información acerca de: a) el título y nivel de dificultad del libro; b) el número de páginas leídas durante la semana, y c) el tiempo dedicado a la lectura. De igual modo, el alumno tenía que dar razón del contenido del libro: el o los personajes principales y secundarios, el ambiente físico, la época en que tenía lugar la historia, la trama y el desenlace. El apartado final del informe contiene una pregunta sobre la opinión del libro leído esa semana. El alumno

tenía la opción de llenar la página en inglés o en español, con lo cual funcionó también como una práctica de redacción en L1 o L2.

7. Colección de libros graduados y literatura en su forma original (Apéndice G).

La base de la lectura efectuada por los alumnos fue una colección de libros graduados de niveles que parten de una complejidad lingüística y de contenido mínimas hasta libros que contienen antologías de cuentos de autores modernos y contemporáneos de habla inglesa sin simplificar. Estos libros tienen un promedio de 40 páginas –sin contar los ejercicios de comprensión y lengua al final- en los primeros niveles, y entre 155 y 160 en las antologías no simplificadas de los niveles avanzados

2.4.3 Procedimiento

La obtención total de datos se llevó a cabo con dos grupos de alumnos inscritos voluntariamente en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México durante los semestres académicos consecutivos de enero a agosto del 2007 (primer grupo) y de agosto a enero del 2007-2008 (segundo grupo).

La intervención pedagógica con cada grupo duró alrededor de quince semanas, durante catorce de las cuales los alumnos hicieron las lecturas de cuentos y novelas graduados fuera del salón, suspendiéndose esta actividad la última semana.

Los estudiantes asistieron a una clase de dos horas una vez por semana para entregar su informe de libro, elegir nuevos materiales de la colección de lecturas graduadas, comentar los libros con sus compañeros, aclarar dudas sobre los libros leídos y leer artículos adicionales tomados de revistas, periódicos o Internet. En las primeras

sesiones se orientó a los estudiantes sobre cómo elegir el material, la utilización del diccionario para resolver dudas de léxico, la consulta de gramáticas en Internet y el empleo de estrategias para facilitar la comprensión y el aprendizaje autónomo. Así, en concordancia con el enfoque propio de la lectura extensa, recomendamos a los estudiantes escoger libros accesibles, con un vocabulario desconocido que no superara las ocho palabras por página y que les parecieran interesantes a primera vista. Igualmente, se hicieron actividades con los participantes para introducirlos a la mirada previa sistemática (*preview*) del título, pastas, índice y primera página como estrategia de comprensión y valoración global del libro.

Como parte de esta preparación inicial, practicamos en las primeras sesiones del curso las estrategias de tolerar la incertidumbre y continuar leyendo cuando no se entiende claramente, todo ello con el propósito de que el alumno las adquiriera y le sirvieran de apoyo durante la lectura independiente. Paralelamente, se hizo hincapié en lecturas apropiadas al nivel de comprensión del lector para evitar la lectura trabajosa, palabra por palabra, y la traducción que trae consigo la elección de textos escritos en un lenguaje difícil para el aprendiente.

Los inscritos en el curso entregaron un informe semanal de lectura –en inglés o español- que fue corregido y devuelto. Con los informes revisados, cada estudiante formó una carpeta que entregó al final de curso y que formó parte de la evaluación final.

El cuestionario de datos personales, así como las pruebas de vocabulario, de lectura de TOEFL y opción múltiple se administraron en la primera y segunda clases.

En la segunda clase se revisaron los resultados de la prueba de vocabulario y la prueba TOEFL con el grupo y, a partir de ellos, en particular del primer instrumento, se orientó a los alumnos sobre cómo decidir el nivel de dificultad de cada libro que leerían durante el semestre. De esta suerte, se sugirió a aquellos que habían logrado menos de

60% de respuestas correctas en la primera sección del *test* de competencia léxica —es decir, que identificaron menos de 400 palabras básicas- empezar con un nivel principiante, según la clasificación que aparece en la portada de los materiales mismos. En segundo lugar, se sugirió leer a un nivel preintermedio a aquellos estudiantes que tenían más de 60% de aciertos en las tres primeras secciones de la prueba (equivaldría a un reconocimiento de 1,200 unidades de uso frecuente), pero con un porcentaje bajo de aciertos en las dos partes finales del instrumento. Por último, se propuso la lectura a un nivel intermedio a los que consiguieron puntajes por encima de las 1,200 palabras.

Es obligado recordar en este punto que los enfoques basados en la lectura extensa persiguen motivar el gusto por la lectura, razón por la cual el docente no determina, sólo sugiere, a qué nivel de dificultad tiene que leer cada alumno. Quien se inscribe en estos cursos tiene libertad de decidir no sólo el libro que le interesa, sino también el grado de dificultad lingüística en que está redactado. Esta flexibilidad permite al aprendiente, de igual manera, cambiar de nivel o contenido hasta encontrar uno en el que se sienta cómodo. También, de acuerdo con este principio, la mayoría de los alumnos (aproximadamente un 80%) decidieron empezar el semestre leyendo libros para principiantes, no obstante que muchos tenían un largo recorrido de estudios de inglés en instituciones públicas y privadas.

Con independencia de lo dicho arriba, se hizo una división de participantes para el análisis cuantitativo de los resultados -sobre una base estadística- en grupo inferior, intermedio y superior con el propósito de entender mejor las diferencias entre ellos. Las veremos en detalle en el capítulo 3 de esta tesis, en la sección tocante al estudio cuantitativo de la información.

Para concluir, las mismas pruebas de léxico, TOEFL y de comprensión de lectura con opción múltiple se administraron al final del semestre como *post test* con el objeto

de completar los datos. Los participantes, en condiciones análogas a las del principio, respondieron las pruebas en un máximo de 60 minutos, sin uso del diccionario.

2.5 Análisis de datos

Estudio cuantitativo

Este componente, al que nos referiremos en el capítulo inmediato, consta de tres partes: la descripción estadística de los datos, seguida, en segundo lugar, de la exposición de los resultados de las pruebas de hipótesis, además de las correlaciones entre las variables independientes y dependientes enunciadas anteriormente (Fig. 2.2).

En el análisis descriptivo de los datos de las pruebas incluimos medidas de tendencia central, al igual que las más importantes de dispersión. Las pruebas de inferencia o hipótesis contienen una comparación entre las medianas obtenidas por el grupo en los *pretests* y los *post tests* para comprobar si se han dado diferencias, así como una estimación de la validez estadística de las mismas por medio de la prueba de Wilcoxon.

En un siguiente paso, exploramos las correlaciones entre el vocabulario adquirido a final del curso y la comprensión de textos generales y académicos, así como la relación entre la comprensión de textos de contenido académico y los de carácter cotidiano, todo ello aplicando la prueba de Spearman.

Las estimaciones anteriores se hicieron con herramientas de estadística no paramétrica, dado que el número de estudiantes fue de 32.

Estudio cualitativo

El capítulo 3 de esta tesis tiene como propósito el análisis de las respuestas de los estudiantes al cuestionario escrito administrado al final del semestre, descrito con más detalle en el apartado 2.6.2. El trabajo con estos datos se hizo siguiendo las pautas

propuestas por Creswell (2002) para la investigación cualitativa, en las cuales expone una sucesión de pasos para que el investigador examine, clasifique y etiquete sus datos, así como para la redacción del informe de investigación.

Diremos brevemente que la base sobre la que se construye este análisis consiste en la identificación de opiniones o ideas recurrentes en las respuestas y la clasificación de estos datos en grupos y subgrupos, los cuales hemos denominado *temas* y *categorías* en este análisis.

Capítulo 3

Análisis cuantitativo-cualitativo de datos

En este capítulo nos enfocaremos, por un lado, en un análisis con metodología cuantitativa de los resultados de los *tests* administrados al principio y final de la intervención pedagógica, y, por otro lado, en una exploración con métodos cualitativos de las respuestas de los alumnos al cuestionario aplicado a fin de curso.

La primera parte, relativa al *análisis cuantitativo* (3.1), se propone responder a las preguntas de investigación, enunciadas en el capítulo 2, sobre el efecto de la lectura continua de prosa narrativa en inglés simplificado sobre el aprendizaje de la lectura. En este terreno nos interesa comprobar, como dijimos en la sección mencionada, si ha habido diferencias entre los resultados de las pruebas de comprensión de discurso académico escrito, de materiales cotidianos y de conocimiento del vocabulario de uso frecuente respondidas por los participantes al principio y final del semestre escolar.

Para ello, presentamos, primeramente, un *análisis descriptivo* de los datos generados por las pruebas. En esta sección ofrecemos una perspectiva meramente cuantitativa de la información, que ya a simple vista puede ser reveladora de cambios ocurridos en el grupo, sin proponernos hasta este punto analizar su validez estadística. Este apartado recoge las medidas de tendencia central –promedio, mediana y moda-, así como estimaciones de la dispersión de los resultados –desviación estándar y rango-.

Aclaremos que se han utilizado herramientas de **estadística no paramétrica** para este cálculo y los que aparecen inmediatamente después dado que la población es reducida, de 32 participantes. Asumimos que un cálculo no paramétrico es sensible a pequeñas diferencias.

En un siguiente paso, retomamos la información anterior con el fin de descubrir si las diferencias entre los valores encontrados entre cada *pretest - post test* tienen **significación estadística**, o si, por el contrario, son producto del azar o de un error de la muestra. Para ello, hemos realizado *pruebas de hipótesis*, cuyos resultados exponemos en la segunda parte.

Deseamos hacer aquí un paréntesis y precisar que cuando calificamos un producto numérico con los términos **estadísticamente significativo**, estamos haciéndolo *solamente con el sentido utilizado en matemáticas*; en otras palabras, queremos decir que los números obtenidos tras una comprobación estadística (prueba de Wilcoxon) reflejan en la muestra la posible respuesta de la población real, y no que son fruto de una coincidencia o el azar; así, tal expresión *no implica ningún juicio de valor sobre los resultados*, tal como, por ejemplo, que fueran importantes o de peso, sino simplemente que se han aplicado las comprobaciones correspondientes y las cifras resultantes quedan dentro de parámetros de confianza determinados con anterioridad.

En tercer lugar, nos ha interesado indagar si las variables examinadas en los dos apartados anteriores –comprensión de textos, conocimiento de vocabulario y número de páginas leídas- varían conjuntamente o no, y, en caso de existir una *asociación*, si esta es positiva o negativa. Con este fin, en el tercer apartado mostramos los productos numéricos de las *correlaciones* entre cada par de variables producidas por este estudio.

Para finalizar el análisis cuantitativo, *dividimos el grupo en tres subgrupos* -inferior, medio y superior- con base en los respectivos promedios *de páginas leídas*. El propósito de esto fue *comparar las medianas* de páginas leídas por cada grupo con las medianas de las pruebas de comprensión y obtener datos sobre la relación entre las páginas leídas y el aprendizaje. Para encontrar esta conexión empleamos la prueba no-paramétrica de Kruskal-Wallis.

La *segunda parte de este capítulo* (3.2) tiene como objeto examinar las respuestas al *cuestionario* aplicado al final del curso por medio de una *metodología cualitativa*. El objetivo de este análisis es, como se explicó en el capítulo previo, dar la palabra a los aprendientes para conocer su punto de vista sobre esta forma de enseñanza y conseguir con ello una visión más completa de los efectos de la lectura en inglés practicada extensamente.

Esta segunda parte abre con una *explicación de las etapas del análisis* basada en el modelo delineado por Creswell (2003: 279-207) para la investigación cualitativa (apartado 3.2.1), y finaliza con una *exposición de resultados* (apartado 3.2.2).

Concluimos el presente capítulo con una discusión de datos en conjunto la intención de ofrecer una visión integrada del fenómeno.

3.1 Estudio cuantitativo

3.1.1 Análisis descriptivo

Pruebas de comprensión de textos de contenido académico y general

El grupo (N=32) mostró cambios entre el *pretest* y el *post test* en las puntuaciones logradas en la comprensión de textos académicos y generales. La siguiente tabla recoge estos productos.

Tabla 3.1
Pretest-post test de comprensión de textos académicos y generales

	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación estándar
	Pretest/post test	Pretest/post test	Pretest/post test	Pretest/post test
Lectura Académica (TOEFL)	60.8/66.22	28.0/37	83.0/92.0	15.7/14.71
Lectura general 1	54.68/62.50	10.0/20.0	90.0/100	20.47/21.84
Lectura general 2	66.25/65.93	20.0/30.0	100/100	19.79/20.45
Lectura general total	60.46/64.21	20.0/25.0	95.0/100	17.56/18.36

En un primer acercamiento a los datos resultantes del *pretest-post test*, vemos que el grupo en conjunto ha logrado puntuaciones más altas en la segunda prueba. Los promedios de aciertos en lectura académica han ascendido en el *post test* (de 60.8 a 66.22), al igual que las medias de lectura general total (de 60.46 a 64.21). Del mismo modo, los puntajes mínimos y máximos de aciertos obtenidos por los estudiantes en los mismos instrumentos se han elevado sensiblemente en la última prueba (28.0-37 y 20.0-25.0).

Los datos sobre la comprensión de textos cotidianos –lectura general total– por otra parte, nos indican que los estudiantes han progresado poco (de un promedio grupal de 60.46 de aciertos en la primera prueba a 64.21 en la final) en la comprensión de este tipo de discurso. La puntuación mínima, de manera similar, ha cambiado poco de una prueba a otra (20.0-25.0), un resultado insatisfactorio al que nos referiremos más extensamente en la discusión al final del capítulo.

Pruebas de conocimiento de vocabulario

Como expusimos en el capítulo precedente, se administró a los alumnos la prueba de conocimiento de las 2,000 palabras más usadas en inglés elaborada por Paul Meara para la Unión Europea. La tabla 3.2 expone los resultados en cada una las cinco partes en que se divide el instrumento, además del resultado de conjunto de los datos.

Tabla 3.2

Pretest-post test de conocimiento de vocabulario de uso frecuente

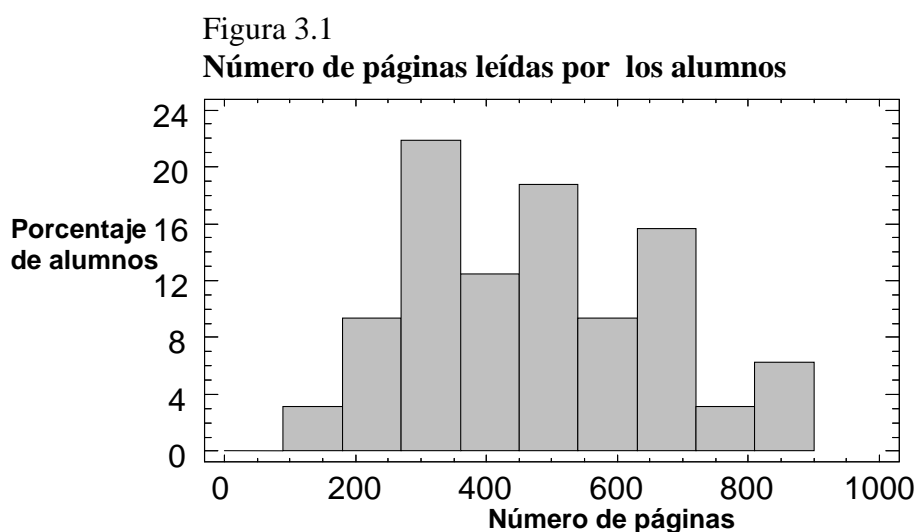
	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación estándar
	Pretest/post test	Pretest/post test	Pretest/post test	Pretest/posttest
Vocabulario 1	69.93/80.12	27.5/52.5	97.5/100	16.31/11.23
Vocabulario 2	44.12/54.53	10.0/17.5	75.0/100	18.07/19.03
Vocabulario 3	52.01/64.05	10.0/32.5	87.5/90.0	21.42/17.23
Vocabulario 4	34.75/43.35	5.0/18.42	70.0/72.5	16.76/18.42
Vocabulario 5	23.82/36.32	0/5.0	62.5/67.5	14.29/16.11
Vocabulario Total	44.85/55.78	13.0/27.5	71.0/82.5	15.41/14.0

En conjunto, las cifras muestran un incremento moderado (aproximadamente un 10%) en el conocimiento de vocabulario de los alumnos al final del curso de lectura. Si se comparan los porcentajes de aciertos del pretest/post test los aprendientes parecen haber adquirido una mayor proporción de palabras nuevas en las primeras secciones, las

cuales evalúan la adquisición de las 1,200 unidades léxicas más comunes del inglés. Nótese que los estudiantes tienen unos puntajes mínimos en vocabulario 1, 2 y 3 mucho más bajos antes del tratamiento que después, y unas puntuaciones máximas en las mismas secciones que también han ascendido palpablemente al final del curso. Volveremos a estos resultados en la discusión del cierre del capítulo.

Número de páginas leídas durante el semestre

Finalmente, a partir del *número de páginas leídas* por los alumnos durante las 14 semanas de duración del curso, según datos aportados por ellos mismos, tenemos estas estimaciones: media 474.25 páginas, mínimo de páginas leídas 147, máximo de páginas leídas 853, desviación estándar 186.25.



Pasaremos ahora de la descripción de resultados a una evaluación estadística de los mismos.

3.1.2 Pruebas de hipótesis

Como expusimos al principio de este capítulo, nos interesa comprobar si las *diferencias* observadas *entre las medianas*, según se muestra arriba, son *estadísticamente significativas o si se deben al azar*. Para ello, considerando que nuestra población tiene un número ajustado que apenas rebasa los 30 participantes y que se trata de una prueba pareada optamos por un estudio no paramétrico. Para ello, realizamos *primero* una comprobación estadística de las *diferencias entre medianas* y, en *segundo* término, aplicamos la *prueba de Wilcoxon*, con el fin de asegurarnos que las desigualdades encontradas no se deben a un error de la muestra.

Deseamos aclarar en este punto que se eligió la prueba de Wilcoxon porque nos permite estimar si la diferencia entre medianas entre el *pretest-post test* **es igual o superior a 0,0** –considerando que se resta a la primera prueba el promedio de la segunda-, en cuyo caso se aceptaría la **hipótesis nula** (H_0) de que no existen diferencias significativas entre una y otra prueba. El **resultado contrario**, en el que la desigualdad entre medias es **menor que 0,0**, confirma la **hipótesis alternativa** (H_a), en la cual se asume que sí se dan diferencias entre los productos del *pretest-post test*.

En la contrastación de la hipótesis nula optamos por un *nivel de confianza o valor alfa* (α) de 0,05 (P), es decir, que estadísticamente haya un 95% de certeza de que los resultados sean correctos. De acuerdo con estos límites, cualquier cifra P en el límite de 0,05, o por debajo de él, nos permitiría aceptar la hipótesis de que existe una diferencia significativa entre cada par de medias.

Pruebas de hipótesis de lectura académica y lectura general

Tabla 3.3

Pruebas de hipótesis de comprensión de textos académicos y generales

	Diferencia entre medias	Mediana muestral	Desviación estándar	Prueba de Wilcoxon	Valor <i>P</i>
Lectura Académica (TOEFL)	-8.98	-7.5	13.58	-3.14*	0.00
Lectura general 1	-7.81	-5.0	-22.39	-1.97*	0.04
Lectura general 2	0.03	0.0	18.40	0.01	0.09
Lectura general total	-3.75	0.0	14.59	-1.44	0.14

A partir de los resultados expuestos en la tabla 3.3, podemos ver que sólo tienen índices de confianza (*P*) adecuados las puntuaciones de lectura académica (TOEFL) y de lectura general 1. Es en estas secciones donde se percibe una diferencia en la comprensión de los alumnos de textos antes y después de la práctica, en particular en el caso de la lectura de materiales académicos (TOEFL). Ahora bien, estas diferencias entre la prueba previa y la posterior son muy bajas, lo cual nos hace pensar en un avance real en la comprensión aunque ciertamente débil.

El resto de las comparaciones entre la primera y la segunda pruebas no alcanzan los niveles de confianza que nos sitúan en el 95% de certeza que se había preestablecido. Por esta razón, no podemos considerar que haya habido un adelanto sensible en la comprensión de discurso no académico de cierta complejidad lingüística y de contenido, algo que analizaremos más detalladamente en la discusión final de este capítulo.

Pruebas de hipótesis de acceso léxico

Tabla 3.4

Pruebas de hipótesis de conocimiento de vocabulario

	Diferencia entre medias	Mediana muestral	Desviación estándar	Prueba de Wilcoxon	Valor <i>P</i>
Vocabulario 1	-10.18	-10.0	11.64	-4.08*	0.00
Vocabulario 2	-10.40	-11.25	10.67	-4.15*	0.00
Vocabulario 3	-12.48	-12.5	12.98	-4.18*	0.00
Vocabulario 4	-8.98	-7.5	13.58	-3.25*	0.00
Vocabulario 5	-12.5	-12.5	10.29	-4.72*	0.00
Vocabulario total	-10.93	-10.0	7.22	-6.42*	0.00

Obsérvese que los niveles de confianza (valor *P*) de estas puntuaciones son altos para todas las pruebas de vocabulario. De acuerdo con esto, las diferencias entre la prueba previa y la posterior estimadas por medio de la fórmula de Wilcoxon son válidas y nos indican que los estudiantes han acrecentado su conocimiento de léxico básico, dentro de los límites de las 2,000 palabras de uso más frecuente, al cabo del semestre de lectura extensa. Este cambio en el aprendizaje es modesto, pero el mayor de entre todos los observados si se compara con los anteriormente vistos sobre las diferencias en las pruebas de comprensión académica y de textos comunes.

3.1.3 Correlaciones

Además de hacer una descripción y evaluación para la significación estadística de los datos proporcionados por las pruebas, consideramos importante explorar si *las variables anteriores manifiestan relaciones* entre sí. En consecuencia, hemos reanalizado la información comparando los resultados de las pruebas para comprobar si en cada par de variables *las puntuaciones tienden a aumentar o disminuir paralelamente* (dirección positiva), o si, a la inversa, *los puntajes altos en una prueba corresponden a los bajos* en otra (dirección negativa).

Deseamos añadir, igualmente, que las asociaciones entre variables de este estudio muestran *intensidades* diversas, desde variaciones paralelas débiles con índices de 0,1 hasta relaciones tendiendo a lo alto con índices de 0,06. Para los fines de este trabajo evaluamos la intensidad de la asociación entre variables según la siguiente escala:

0,90 = fuerte 0,50 = moderada 0,10= débil

Para establecer las *correlaciones* entre pares de variables, utilizamos la *fórmula para encontrar el coeficiente de correlación de rangos de Spearman*. Como en el caso de las pruebas de hipótesis, calculamos también un *nivel α de 0,05*, lo cual, una vez más, permite aceptar o rechazar la correlación con un 95% de confianza.

En la tabla 3.5 se listan los pares de variables cuyos coeficientes de correlación e índices de confianza han sido calculados.

Tabla 3.5
Correlaciones entre comprensión, conocimiento de vocabulario y número de páginas leídas

Variables	Post-test comprensión textos académicos	Post-test comprensión textos generales	Número de páginas leídas
Post-test vocabulario 1	0.69* <i>P</i> 0.00	0.39* <i>P</i> 0.03	0.61* <i>P</i> 0.00
Post-test vocabulario 2	0.66* <i>P</i> 0.00	0.42* <i>P</i> 0.02	0.13 <i>P</i> 0.43
Post-test vocabulario 3	0.63* <i>P</i> 0.00	0.46* <i>P</i> 0.01	0.02 <i>P</i> 0.83
Post-test vocabulario 4	0.47* <i>P</i> 0.00	0.19* <i>P</i> 0.02	-0.05 <i>P</i> 0.80
Post-test vocabulario 5	0.55* <i>P</i> 0.00	0.21 <i>P</i> 0.26	-0.13 <i>P</i> 0.50
Post-test vocabulario total	0.67* <i>P</i> 0.00	0.38* <i>P</i> 0.00	0.13 <i>P</i> 0.47
Post-test comprensión académica		0.54* <i>P</i> 0.00	0.26 <i>P</i> 0.13
Post-test comprensión general	0.53* <i>P</i> 0.00		0.32 <i>P</i> 0.07

La conexión entre el conocimiento de vocabulario y la comprensión es un tema que ha sido explorado en abundancia desde los principios de la investigación de la lectura a mediados del siglo XX. Actualmente, es un tema “frío” (Nagy y Scott, 2000:269) en el área, puesto que la importancia del vocabulario se ha confirmado reiteradamente y los trabajos se enfocan más bien en la búsqueda de condiciones pedagógicas efectivas para la instrucción de léxico.

Las asociaciones entre vocabulario y comprensión en este trabajo apuntan en la misma dirección que observaciones anteriores, tanto por las correlaciones como por el índice de confianza. Se presenta un vínculo evidente y de peso entre conocimiento de léxico y comprensión de textos académicos, en particular en las tres primeras secciones

de la prueba. Podría pensarse con estos datos que son estas primeras franjas mejor adquiridas un recurso limitado con el que los alumnos resuelven el problema de entender el texto.

La asociación entre léxico y lectura de textos generales es menor que la anterior. Consideramos que posiblemente los textos que lee cotidianamente un anglohablante presentan dificultades mayores que los académicos para un lector en L2. Esto podría deberse a rasgos habituales del material cotidiano, tales como alusiones culturales implícitas o explícitas, referencia a acontecimientos del momento o un lenguaje más complejo.

Los *post tests* de lectura académica y de materiales cotidianos manifiestan una correlación moderada entre sí. Los resultados de esta comparación indican un nexo entre el aprendizaje de la lectura general en forma de narrativa y la capacidad de entender el discurso académico, lo cual coincide con estudios anteriores centrados en el mismo problema, según veremos más adelante en la discusión de resultados.

En último lugar nos ha interesado indagar hasta qué punto el número de páginas que han leído los participantes ha afectado su conocimiento de vocabulario y la comprensión de textos cotidianos y de contenido escolar. Es conveniente recordar que los aprendientes reportaron el número de páginas leídas en su informe semanal (Fig. 3.1), por lo cual hay que tomar estas cifras con reservas.

Como se puede ver en la tabla 3.5, sólo parece existir una conexión visible y estadísticamente significativa entre el número de páginas leídas y las primeras 400 palabras de la lista de léxico frecuente. Las correlaciones en las secciones 2, 3, 4, y 5 del *post test* de vocabulario van en disminución hasta alcanzar valores ínfimos o negativos.

Una correlación calculada corresponde al número de páginas leídas y la comprensión de textos (Tabla 3.5). En este renglón, pese a aparecer coeficientes más

altos que los precedentes, no se alcanzan los índices de confianza que se habían fijado, razón por la cual no podemos concluir con certeza que existe una asociación entre la cantidad de páginas leídas por el participante y su capacidad de entender textos escritos.

En un siguiente análisis cuantitativo realizado con los datos del curso buscamos entender la relación entre el número de páginas leídas y los resultados de las pruebas administradas a fin de curso. Dado que la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis compara grupos independientes, se ha dividido la muestra de 32 participantes en grupos inferior, medio y superior a partir de sus promedios. Un siguiente paso ha sido comparar las páginas leídas con los rangos-promedio. La tabla 3.6 expone los productos obtenidos.

Tabla 3.6

Comparación entre las medianas de páginas leídas y las medianas de los *post tests* de vocabulario y comprensión

<i>Post tests</i>	Páginas leídas	Rango Promedio	Valor <i>P</i>
Vocabulario 1	Rango bajo	12.70	0.00*
	Rango medio	12.00	
	Rango alto	23.42	
Vocabulario 2	Rango bajo	16.30	0.60
	Rango medio	14.40	
	Rango alto	18.42	
Vocabulario 3	Rango bajo	19.30	0.67
	Rango medio	10.80	
	Rango alto	18.92	
Vocabulario 4	Rango bajo	20.15	0.05*
	Rango medio	10.60	
	Rango alto	18.38	
Vocabulario 5	Rango bajo	20.45	0.11
	Rango medio	11.85	
	Rango alto	17.08	
Vocabulario total	Rango bajo	17.80	0.09
	Rango medio	11.30	
	Rango alto	19.75	
Comprensión Textos Académicos	Rango bajo	15.80	0.46
	Rango medio	14.20	
	Rango alto	19.00	
Comprensión General 1	Rango bajo	11.90	0.16
	Rango medio	18.00	
	Rango alto	19.08	
Comprensión General 2	Rango bajo	13.60	0.42
	Rango medio	16.65	
	Rango alto	18.79	
Comprensión General total	Rango bajo	12.25	0.22
	Rango medio	18.25	
	Rango alto	18.58	

Nótese en este cuadro de datos que sólo tienen un índice de confianza aceptable las comparaciones con vocabulario 1 y 4, es en estas franjas donde se ve claramente la influencia de las páginas leídas en la adquisición. Sin embargo, los valores en vocabulario 4 indican un puntaje mayor en el grupo que leyó menos, o rango inferior, si se compara con los grupos medio y alto, que afirmaron haber leído mayor cantidad de páginas. Una posible explicación de esto sería que los alumnos menos avanzados y que leyeron menos páginas pudieron hacer un esfuerzo mayor en retener vocabulario nuevo.

Otra posible causa de esta anomalía es que las cantidades de páginas leídas sobre las que se hizo este cálculo fueron aportadas por los participantes y puede haber en ello errores de apreciación.

3.2 Estudio cualitativo

El análisis cuantitativo precedente nos da información sobre cambios medibles en la comprensión de textos y la adquisición de vocabulario. Sin embargo, pensamos que al no penetrar en la representación subjetiva de esta forma de aprender elaborada por los estudiantes, obtenemos solamente una perspectiva incompleta o parcial de los efectos de la lectura extensa.

Esta segunda sección pretende, en consecuencia, explorar cómo percibe el estudiante, individual y colectivamente, el procedimiento, y conseguir un cuadro más amplio del fenómeno. Recogemos aquí los resultados de un cuestionario administrado a fin de curso en el que aparecen otras facetas de la experiencia pedagógica, tales como las concepciones de los alumnos sobre la comprensión en inglés, su aprendizaje y el aprendizaje de la L2 en general. Aparece también información, entre otros temas, sobre qué motiva (o desmotiva) a leer y aprender, el placer de la experiencia, las frustraciones o dificultades al no entender, las estrategias para resolver obstáculos durante la lectura, y la autoevaluación del aprendizaje.

Esta riqueza de conceptos se generó por medio de un cuestionario (apéndice 5), formado en su mayor parte por preguntas guía, abiertas, complementadas con un número menor de respuesta cerrada. El resultado de este sondeo fue una gran multiplicidad de datos que sistematizamos de acuerdo con el modelo delineado por Creswell (2003:197-207) para la investigación con metodología cualitativa.

Seguidamente, describimos las etapas de revisión y clasificación de lo escrito por los alumnos.

3.2.1 Metodología del análisis

En la primera etapa, se hizo una *lectura* de todas las opiniones de los participantes para conseguir una *impresión general* de los datos. En este contacto inicial se encontró que los alumnos habían expuesto un *conjunto de ideas recurrentes* que separamos en grupos para formar la base de las categorías identificadas en la siguiente etapa.

Un segundo paso consistió en *releer las opiniones* y hacer una *lista tentativa de categorías*. En este punto se comenzó, asimismo, la *codificación* de las mismas; es decir, la puesta etiquetas o nombres a cada una de modo que al volver a los cuestionarios se pudiera anotar el nombre de la categoría junto a la respuesta del estudiante. La codificación se hizo, en la mayoría de los casos, *in vivo* –esto es, utilizando palabras con las que los alumnos se expresaron-. Así, cuando el participante había escrito, por ejemplo, “fluidez”, la etiqueta correspondiente fue “flui.”. Los términos de la codificación, a su vez, sirvieron *para describir y etiquetar las categorías* o los temas tal como aparecen en la sección de resultados (3.2.2).

En el siguiente ciclo se leyeron y *revisaron una vez más las respuestas*. Durante este período, se *refinaron las categorías*, con lo cual algunas quedaron eliminadas, se añadieron otras y otras más quedaron incluidas dentro de las ya existentes, resultando 25 en total. La lista depurada del último paso permitió agrupar las categorías en seis temas.

Durante la fase final, se buscó una *validación externa* del análisis. Para ello, se recurrió a un experto que revisó los temas y categorías, al cabo de lo cual evaluó la coherencia y claridad de su clasificación, así como relación entre estas categorías y el

contenido de las respuestas. Al final de esta comprobación, la revisora recomendó cambios que se introdujeron en su mayoría en la lista definitiva.

Cabe añadir en este punto que, pese a haber efectuado la revisión de datos siguiendo estas etapas de manera global, en realidad no podría hablarse de un proceso lineal. La lectura y relectura de las respuestas exigió una revaloración y reajuste continuos de categorías, así como de los temas en que cada una de ellas quedó inscrita.

3.2.2 Resultados

Del análisis de respuestas surgen los siguientes seis temas principales, los cuales abarcan el total de las categorías mencionadas: 1) desarrollo de la capacidad de leer; 2) aprendizaje del inglés; 3) dificultades durante la lectura; 4) estrategias para resolver problemas de comprensión; 5) valoración de la lectura de cuentos y novelas simplificados, y 6) respuestas afectivas al procedimiento didáctico. Presentamos los temas y categorías definitivos en la tabla 3.7. Es preciso señalar a este respecto que los *porcentajes* anotados con cada categoría *se refieren al número de estudiantes* que expresaron esa opinión en el cuestionario, lo cual *no implica que el porcentaje faltante hasta 100% equivalga a la opinión contraria*.

Tabla 3.7

Temas y categorías derivados del análisis de respuestas de los alumnos**Tema 1: Aprendizaje de la lectura**

A Lectura académica: Los alumnos consideran que la lectura de cuentos y novelas facilitó la lectura de material en inglés de sus carreras (37.5%)

B Lectura general: La lectura de cuentos y novelas simplificados mejoró capacidad de leer todo tipo de materiales (18.7%).

C Fluidez: Los participantes sienten que han adquirido más fluidez en la lectura (62.5%).

D Mejor comprensión: La lectura extensa produce una comprensión más profunda y mejor (53.1%).

E Facilidad al leer: Los participantes entienden los textos en inglés con más facilidad (18.7%).

Tema 2: Aprendizaje de la lengua inglesa

A Adquisición de vocabulario: Los estudiantes han aprendido vocabulario nuevo (62.5%).

B Aprendizaje de gramática: Ha habido una adquisición de conocimientos gramaticales por medio de la lectura (12.5%).

C Expresión escrita: La lectura en cantidad mejora la redacción en inglés (12.5%).

D Expresión oral: La capacidad de hablar en inglés ha mejorado gracias a la lectura (15.6%).

E Consolidación de conocimientos anteriores: La lectura en cantidad afianza los conocimientos de inglés adquiridos antes (15.6%).

Tema 3: Dificultades para realizar la lectura

A Falta de vocabulario: Los términos nuevos que el alumno encuentra durante la lectura le impiden o dificultan la comprensión (81.2%).

B Desconocimiento de la gramática: El desconocimiento de elementos gramaticales afecta la comprensión (15.6%).

C Falta de tiempo: Las tareas y exámenes de la carrera, así como las obligaciones de trabajo, no dejan tiempo suficiente para leer (43.7%).

Tema 4: Estrategias para resolver problemas de comprensión

A Usar diccionario: La consulta del diccionario es la estrategia principal para resolver problemas de vocabulario (46.8%).

B Utilizar la gramática: Los participantes recurren a la gramática con el fin de solucionar sus dificultades de comprensión (12.5%).

C Releer: Los estudiantes releen los materiales simplificados para resolver problemas de comprensión (18.7%).

D Inferir el significado de palabras desconocidas: Los participantes recurren a la inferencia para llegar al significado (18.7%).

E Aprender palabras: Una de las formas de vencer el obstáculo que presenta el vocabulario desconocido es memorizar palabras (21.8%).

F Traducir: Los alumnos lectores se valen de la traducción para entender (25%).

G Enfocarse en el significado del texto: Los estudiantes se apoyan en el sentido general del texto para desentrañar vocablos o pasajes no comprendidos (12.5%).

Tema 5: Valoración de la lectura de cuentos y novelas simplificados

A Actitud hacia los materiales: Los participantes manifestaron opiniones favorables (25%) y desfavorables (25%) hacia los cuentos y novelas en inglés simplificado.

B Actitud hacia el método: La lectura de material graduado es muy eficaz para mejorar la lectura en inglés (90.6%).

Tema 6: Respuesta afectiva

A Libertad de elección de lecturas y ritmo de trabajo individualizado: La libertad de elegir el material de lectura y el momento de leer son aspectos agradables de la práctica (31.2%).

B La lectura de material graduado es divertida: La lectura de narrativa en inglés simplificado es divertida o entretenida (28.1%).

C Satisfacción por logro: Casi la mitad de los participantes manifiesta satisfacción por haber logrado leer mejor (40.6%).

Las *percepciones* de los alumnos sobre la lectura extensa se manifiestan en *porcentajes muy variables*. Mientras en algunos casos -como el de sentir que este procedimiento es efectivo- fueron expresadas por un poco más del 90% de los participantes, en otros –por ejemplo, emplear la estrategias de enfocarse en el significado del texto y no en el código para salvar obstáculos de comprensión- aparecen en únicamente un 12.5% de las respuestas. Por ello, para ofrecer un *panorama de la frecuencia de opiniones* entre los aprendientes, hemos agrupado las categorías en tres niveles, de mayor a menor, según se puede apreciar en la tabla 3.8.

Tabla 3.8

Percepciones de los participantes agrupadas por orden de frecuencia

Grupo 1:

Percepciones con una frecuencia de 90% a 53%

5B Actitud hacia el método: La lectura de material graduado es muy eficaz para mejorar la comprensión (90.6%).

3A Falta de vocabulario: El vocabulario desconocido impide o dificulta la comprensión (81.2%).

1C Fluidez en la lectura: Los participantes sienten que han adquirido mayor fluidez al leer (62.5%).

2A Adquisición de vocabulario: Los participantes consideran que han aprendido vocabulario gracias a la lectura (62.5%).

1D Mejor comprensión: La lectura en cantidad produce una comprensión más profunda y mejor (53.1%).

Grupo 2:

Percepciones con una frecuencia de 52% a 20%

4A Uso de diccionario: La consulta del diccionario es la estrategia principal para resolver problemas de vocabulario (46.8%).

3C Falta de tiempo: Los exámenes, las tareas y el trabajo no dejan tiempo suficiente para leer (43.7%).

Cont.

- 1A Lectura académica:** La lectura extensa mejora la capacidad de leer material académico (40.6%).
- 6C Satisfacción de logro:** Los participantes sienten satisfacción por haber logrado leer mejor en inglés (40.6%).
- 6B La lectura de material graduado es divertida:** La lectura de narrativa en inglés simplificado es divertida o entretenida (28.1%).
- 4F Traducir:** Los alumnos lectores se valen de la traducción para entender (28.1%).
- 5A Actitud hacia los materiales:** Los participantes manifestaron actitudes favorables (25%) y desfavorables (25%) hacia los cuentos y novelas en inglés simplificado.
- 4E Aprender de palabras:** Una de las formas de vencer el obstáculo del vocabulario nuevo es memorizar palabras (21.8%).

Grupo 3:

Percepciones con una frecuencia inferior al 20%

- 4C Releer:** Los estudiantes releen los materiales para resolver sus problemas de comprensión (18.7%).
- 4D Inferir el significado de palabras desconocidas:** Los participantes recurren a la inferencia para llegar al significado de léxico nuevo (18.7%).
- 2D Expresión oral:** La capacidad de hablar en inglés ha mejorado gracias a la lectura (15.6%).
- 2E Consolidación de conocimientos anteriores:** La lectura en cantidad afianza los conocimientos de inglés adquiridos antes (15.6%).
- 3B Desconocimiento de la gramática:** El desconocimiento de elementos gramaticales afecta la comprensión (15.6%).
- 2B Aprendizaje de gramática:** Ha habido una adquisición de conocimientos gramaticales por medio de la lectura (12.5%).
- 2C Expresión escrita:** La lectura en cantidad mejora la redacción en inglés (12.5%).
- 4B Utilizar la gramática:** Los participantes recurren a la gramática para solucionar sus dificultades de comprensión (12.5%).

Pasamos ahora a revisar cada una de las categorías en detalle.

Tema 1: Aprendizaje de la lectura

Categoría A: Lectura académica. A la pregunta 4 (Apéndice 5) “¿En qué aspecto o aspectos te ha sido más útil practicar la lectura?, Carmina, estudiante de licenciatura en biología, respondió “Para hacer las tareas de la escuela a partir de los libros de la biblioteca, de los cuales un 80% están en inglés. Además estudio una carrera científica y el idioma de la ciencia es el inglés...”. David, de la carrera de ingeniería, respondió a la misma pregunta: “En la escuela, ya que la mayoría de los textos se encuentran en inglés”. Jesús, también cursando la carrera de ingeniería, “Me ha servido para facilitar la lectura de materiales referentes a mi carrera al mismo tiempo que me ha permitido incrementar mi vocabulario”.

Categoría B: Lectura general. Ante la misma pregunta anterior, Dulce dice: “me ha ayudado a comprender mejor algunas cosas que antes no entendía como noticias internacionales e instructivos de cosas”. Lucina, también sobre la lectura de material cotidiano: “Para la escuela y entretenimiento, pues ahora las películas las pongo con subtítulos en inglés y ya les entiendo”.

La pregunta 1: ¿En qué medida crees que leer cuentos y novelas durante el curso mejoró tu capacidad de leer en inglés? nos genera igualmente datos sobre la percepción de los alumnos respecto a su aprendizaje de la lectura en general. Un 96.8% marcó la opción “Mucho” de las respuestas.

Otra pregunta, hecha en el cuestionario para obtener datos demográficos al principio del semestre y repetida en el cuestionario para conocer las apreciaciones de los estudiantes al final, nos permite entrever cómo percibieron los estudiantes la evolución

de su aprendizaje. La pregunta: ¿Cuál consideras que es actualmente tu nivel de lectura? fue respondida en dos ocasiones, antes y después de haber practicado la lectura extensa. Recordemos que los niveles posibles de respuesta en este caso fueron: principiante absoluto, principiante, intermedio bajo, intermedio, intermedio alto y avanzado.

La comparación de las respuestas en los dos cuestionarios nos indica que 14 de los 32 estudiantes (43.6%) consideraron haber subido un nivel; 9 estudiantes (28.1%), dos niveles; 2 (6.2%) subieron tres niveles; 1 (3.1%), cuatro niveles; 4 (12.5%) se situaron en el mismo nivel y, por último, 2 de los respondientes (6.2%) sintieron haber bajado un nivel.

Tabla 3.9

Autoevaluación de los estudiantes de su nivel de lectura al inicio y final del semestre

	Nivel al final					
	Principiante absoluto	Principiante	Intermedio bajo	Intermedio	Intermedio alto	Avanzado
Nivel al inicio						
Principiante absoluto		3.1%	6.2%			
Principiante		3.1%	9.3%	12.5%	6.2%	3.1%
Intermedio bajo		3.1%	3.1%	21.8%		
Intermedio			3.1%		9.3%	9.3%
Intermedio alto					6.2%	
Avanzado						

Categoría C: Fluidez en la lectura. Una impresión extendida en el grupo es que la práctica de leer les ha desarrollado la velocidad o fluidez en el procesamiento. A la pregunta ¿Consideras que tu forma de leer ha cambiado si la comparas con la del principio de curso?, Berenice, estudiante de posgrado en derecho, fuertemente motivada para aprender a leer, respondió "...en el desarrollo de habilidades, en ritmo y

disminución de tiempo de lectura”. Ana Silvia: “Ahora mi lectura es más fluida y entiendo el texto sin tener que hacer una segunda lectura”. Claudia: “Era muy lenta, no entendía la gran parte, ahora las lecturas son más prácticas [sic]”.

Categoría D: Mejor comprensión. Un porcentaje alto de participantes encuentra que, una consecuencia esperada, ha habido un cambio cualitativo y su comprensión es mejor al final del curso. Vania: “Es más rápida [su forma de leer actual], se comprende mejor y parece como si estuviera leyendo en español”. Carolina: “Ahora entiendo más palabras, cuál es la idea del texto”. Erika R., estudiante de filosofía y muy interesada en la literatura de habla inglesa, quien leyó más de 800 páginas a lo largo del semestre, indica que: “Pues mi lectura es más ágil y más profunda. Puedo entender mejor los detalles y por ende todo el texto”. Linda: “Pues he experimentado que al principio traducía y ahora ya leo como si fuera en español, no lo traduzco, la idea es clara”. David: “fui subiendo mi nivel de lectura y no me pierdo tanto”.

Categoría E: Facilidad al leer. Una proporción baja (18.7%) de los participantes dice que lee con más facilidad: “al leer más puedes leer con más facilidad” (Fabiola); “ahora me es más fácil la lectura de artículos en inglés y puedo ayudar a los que tienen dudas en inglés” (Cinthia).

Tema 2: Aprendizaje de la lengua inglesa

Categoría A: Adquisición de vocabulario. Un porcentaje alto de participantes (65.6%) coincide en que la adquisición de vocabulario es uno de los frutos de la lectura: “Con la práctica te memorizas más palabras y las que desconoces las aprendes” (Mauricio); “conocer más palabras, concepción [sic] de éstas mediante la descripción

que viene en la misma [lectura]” (Berenice); “cuando empecé el curso no tenía ni idea de algunas palabras pero conforme fue avanzando el curso fui detectando fallas y ya conozco algunas palabras” (David).

Categoría B: Aprendizaje de gramática. En una proporción mucho menor (12.5%), se habla de aprendizaje de elementos gramaticales. Ana Silvia: “La lectura te va demostrando cómo se utiliza la gramática que aprendiste en otros cursos. Con esto te ayuda a que sea mucho más fácil que tú la aprendas con ejemplos como lo son cada una de las lecturas”. Dafne: “comprendo y entiendo mejor la estructura gramatical”.

Categoría C: Expresión escrita. Para unos pocos participantes, la lectura ha enriquecido su expresión escrita en inglés. Linda: “y ya estoy familiarizándome con estructuras de redacción que antes no me quedaban claras”; Ana Silvia: “utilizando la práctica de lectura como ejemplos para poder redactar en inglés”.

Categoría D: Expresión oral. Un efecto inesperado, dada la compleja correspondencia entre el inglés escrito y el hablado, es la apreciación de algunos alumnos de haberse beneficiado al hablar. Carmina: “he aprendido algo de vocabulario nuevo, lo cual me hace entender mejor al escuchar algo en inglés, o al tratar de expresarme en este idioma”; Javier: “una mejora en mi expresión oral debido a que conozco más palabras y a que se me facilita más la estructura del idioma”.

Cabe mencionar que sólo un alumno cree también que su comprensión auditiva ha aumentado por obra de la lectura.

Categoría E: Consolidación de conocimientos anteriores. Los beneficios de la lectura extensa en afianzar o refrescar los conocimientos previos del inglés forman parte de su tradición didáctica. Varios de los participantes observan este efecto al final del curso: “recordar palabras que ya conocía” (Fabiola); “pues recordé muchas cosas que había olvidado” (Vania); “reafirmé conocimientos y subí mi nivel de lectura” (Diego).

Tema 3: Dificultades para realizar la lectura

Categoría A: Falta de vocabulario. La percepción de los alumnos sobre la falta de vocabulario como un obstáculo importante coincide con lo que nos dicen los especialistas del área. Un 84.3% de los encuestados mencionó el vocabulario cuando se les preguntó ¿Qué dificultades se te presentaron durante la lectura? Algunos ejemplos de esto son: “me atoraba en una palabra que no sabía y tardaba mucho” (Diego); “El no conocer palabras. El darles sentido coherente al [sic] texto” (Johanna); “El significado de algunas palabras, que yo pensaba que significaban una cosa y eran otra” (David) o “Ya conocía muchas palabras, pero me di cuenta de que eran polisémicas y yo sólo conocía el vocabulario más común” (Giovanna).

La dificultad se relaciona con el uso continuo del diccionario, que produce molestia: “El no entender palabras e ir al diccionario a buscarlas y eso me quitaba tiempo” (Lucina); “El interrumpir la lectura buscando palabras muy seguido hacía que perdiera el hilo de la historia y tenía que repasar de nuevo, lo que se hacía tedioso” (Ana Silvia); o “el quitarme la manía del diccionario” (Patricia).

Categoría B: Desconocimiento de la gramática. La falta de competencia gramatical es vista como un problema por un número reducido de alumnos (15.6%), si se compara con el vocabulario. Los cuestionarios recogieron pocos comentarios sobre

dificultades causadas por la gramática: “tenía que detenerme un poco con las ‘inversiones’ y algunas estructuras gramaticales un poco rebuscadas” (Berenice); “algunas preposiciones y conjugación de verbos” (Facundo); “el diferenciar los tiempos, sobre todo los compuestos, porque algunas veces los confundo y cambio el sentido del texto” (Ana Silvia).

En el capítulo 1 nos referimos al papel limitado de los elementos gramaticales en la comprensión según investigaciones recientes (Bernhardt 2000: 798-800; Koda 2005: 103). El bajo porcentaje en que la gramática se menciona como dificultad corrobora desde una perspectiva empírica los resultados de estos estudios.

Categoría C: Falta de tiempo. Un obstáculo externo indicado por un 40.6% de los encuestados es la falta de tiempo para leer por las tareas de la carrera o el trabajo. Cinthia: “que luego no tenía mucho tiempo y tenía que leer en la noche y me desvelaba mucho”. Jesús responde a la pregunta “¿Alcanzaste las metas de lectura que te habías propuesto?: “No”. “mi carrera me tenía...muy ocupado leyendo”; Carmina: “me sentía muy presionada por tener que hacer con las lecturas y cumplir con los deberes de mi carrera”; “la mayor dificultad era encontrar tiempo para leer” (Erika).

En relación con la falta de tiempo, es necesario añadir otros datos proporcionados por el cuestionario sobre el momento y lugar en que los participantes hacían sus lecturas. Sólo uno de ellos (Facundo) afirma haber leído a horas fijas, los demás lo hacían en el momento en que se les presentaba la oportunidad: al final del día (62.5%), entre clases (25%), la noche anterior (2 estudiantes), en clases aburridas (1 estudiante), a cualquier hora (1 estudiante), los fines de semana (1 estudiante). En cuanto al lugar de lectura, es también variable: en la casa (96.8%), en el metro (31.2%), en otras formas de transporte (28.1%), en la biblioteca y mediateca (21.8%) y en las llamadas “islas” del

campus (1 estudiante). Añadiremos que los datos no son excluyentes entre sí y que algunos estudiantes dijeron hacer sus lecturas en más de un horario o un lugar, resultando con ello porcentajes irregulares.

Tema 4: Estrategias para resolver los problemas de comprensión

Categoría A: Uso del diccionario. La didáctica de la lectura en lengua extranjera ha identificado un repertorio considerable de estrategias para hacer frente a palabras desconocidas durante la lectura (Nation, 1990:129-137). De este repertorio, una porción considerable de los participantes (43.7%) declara utilizar casi exclusivamente al diccionario. Afirmaciones como: “viendo el diccionario” (Jessica), “utilizando el diccionario” (Omar), “buscando en el diccionario el significado” (Adalgiza) o “consultando el diccionario” (Ricardo) son habituales entre las respuestas de los participantes.

Una de las afirmaciones nos da una perspectiva distinta sobre el uso de diccionario y podría ser una clave sobre los motivos de esta tendencia. Patricia valora negativamente el acudir en exceso a este apoyo: “primero no quería dejar el diccionario y me di cuenta que era por falta de esfuerzo”. Es posible que “la falta de esfuerzo” y el desconocimiento de estrategias estén en el fondo del uso extendido de este auxiliar que muestran las respuestas.

Categoría B: Utilización de la gramática. Los alumnos se apoyan en libros de gramática o en sus conocimientos anteriores de la misma para resolver sus problemas de comprensión en muchos menos casos (12.5%) que en el uso del diccionario. Esta respuesta se asocia necesariamente con las dificultades encontradas por los participantes al leer, mucho menos de orden gramatical que léxico. De la misma manera, el empleo

de este recurso podría ser consecuencia de concepciones gramaticalistas sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras y de la lectura en particular.

Entre los participantes que se enfocan en la gramática y no aluden a la falta de vocabulario están Facundo, quien se enfrena con sus problemas de lectura por medio de “Aprender algunas reglas de gramática inglesa”; Ana Silvia, quien encara sus dificultades “Estudiando un poco de gramática y viendo las estructuras en la lectura como se aplican y cual es la función que desempeña cada una”; y Yaritza “releyendo los textos y ubicando con cuidado los sujetos en las oraciones”.

Categoría C: Relectura. Una estrategia empleada para comprender mejor es la relectura. Abril resuelve las dificultades (pregunta 12) “Repasando las palabras y leyendo dos veces cada texto cuando podía y cuando estos eran muy cortos”; Carolina “Buscando en el diccionario y volviendo a leer” y Berenice “releyendo esas líneas y las palabras que no conocía y no las podía inferir, pues las buscaba en el diccionario”.

Volver a leer el texto una o varias veces es visto actualmente como un recurso de enseñanza-aprendizaje (Taguchi, Takayasu-Maass y Gorsuch, 2004) que ha dado origen a una práctica sistematizada de la actividad dentro y fuera del salón de clases.

Categoría D: Inferencia de vocabulario desconocido. Los alumnos esbozan algunas estrategias de inferencia de significado. Algunos adoptan la inferencia por contexto; por ejemplo, Vania explica: “Tratando de entender de acuerdo a lo que decía antes y después de la palabra”; Dafne “buscando en el diccionario y en el contexto”; David “trataba de inferir el significado de acuerdo con el texto”. En un número reducido de ejemplos, combinan las estrategias, como el de Dafne arriba citado, o Ingrid que nos

explica: “Infiriendo el significado de la palabra, de forma inmediata, y después confirmando o corrigiendo con el diccionario”.

Categoría E: Aprendizaje de palabras. Una vía para salvar las dificultades de comprensión por falta de vocabulario es memorizar listas de palabras para evitar las interrupciones al consultar el diccionario. Los participantes utilizan varias técnicas para este fin.

Parte de los estudiantes hacen listas de vocabulario o revisan el glosario del libro, que después memorizan: “Empecé a memorizar el glosario antes de leer y así se me hizo más fácil la lectura” (Ana Silvia); “Buscando en el diccionario y aprendiéndomelas...” (Lucina).

Otros alumnos hablan de aprender “memorizando y repasando más” (Diego), “Viendo el diccionario y tratando de memorizar y aprender las palabras que no conocía para poder leer mejor” (Jessica). Unos cuantos coinciden que la práctica de la lectura ayuda a la retención: “Con la práctica te memorizas más palabras y las que desconoces las aprendes” (Mauricio).

En contados casos los participantes emplean estrategias de aprendizaje en combinación: “Buscando en el diccionario y para la pronunciación también veía el diccionario o recordaba alguna palabras conocida y relacionaba sus sonidos y letras, además ponía mucha atención cuando encontraba esa palabra en algún programa, canción o película...” (Javier).

Categoría F: Traducir. Varios alumnos emplean la traducción para comprender el texto, una estrategia que parecen dejar atrás a medida que se aumenta su capacidad de leer. Lucina: “ya no voy traduciendo; imagino las cosas”. Dulce: “Antes traducía

palabra por palabra, ahora trato de entender la lectura no traduciéndola, sino con base en mi vocabulario”; Linda: “Porque he experimentado que al principio traducía y ahora ya lo leo como si fuera en español, no lo traduzco y la idea es clara”.

Categoría G: Enfocarse en el significado. Esta estrategia medular en los cursos de comprensión de lectura es, sin embargo, practicada por muy pocos alumnos (12.5%). A la pregunta ¿Cómo los resolviste [las dificultades o problemas durante la lectura], Fabiola responde “tratando de captar aunque fuese muy general [sic]”; Claudia “me interesaba más en la novela pensando como terminaría”, un caso aislado en el cual la participante utiliza además la predicción, otra estrategia esencial.

Tema 5: Valoración de la lectura de cuentos y novelas simplificados

Categoría A: Actitud hacia los materiales. Los respondientes manifestaron porcentajes idénticos de respuestas favorables (25%) y desfavorables (25%) hacia la narrativa adaptada leída durante el semestre.

Existe una aceptación clara en las frases de varios alumnos lectores: “las tramas algunas eran muy divertidas, otras interesantes y de suspenso” (Mauricio); “Pues parecía una distracción que aparte de todo dejó un aprendizaje”(Vania); “...conocer otras historias y otros modos de contarlas” (Ariadna); “Que eran historias interesantes, por lo que se facilita la lectura ya que quieres seguir leyendo porque no te aburres” (Giovanna); “ Leer literatura clásica” (Facundo); “eran historias interesantes” (Diego); “las historias están bien desarrolladas de acuerdo al nivel por lo que fue más fácil entenderlas y me gustaron” (David); “lo más agradable fue el contacto con la literatura” (Erika R.)

Esta posición tiene una contraparte en lo escrito por otros participantes: “Algunas lecturas eran aburridas” (David); “Pues que en ocasiones los libros eran malas adaptaciones de la obra original” (Jesús); “Al principio los temas de los libros no me agradaban” (Dulce); “Que a veces no eran muy interesantes las lecturas” (Ingrid); “Que muchas de las historias ya las conocemos y sabemos cuál es el final” (Ana Silvia).

Tema 6: Respuesta afectiva

Categoría A: Libertad de elección y de ritmo de trabajo. Un tema que se presenta con reiteración es lo placentero de elegir el material de lectura. La pregunta ¿Qué te pareció lo más agradable de leer por tu cuenta? tuvo respuestas como: “que la mayoría de las veces yo elegía las lecturas y eso no lo hacía pesado” (Lucina); “que puedo elegir el tema” (Yaritzta); “que fueron [los libros] acordes a mis gustos...y que considero que te involucras en este proceso de elección y búsqueda” (Berenice).

Otro punto valorado es la libertad de elegir el momento y ritmo de lectura: “Que iba a mi ritmo, no había presiones y me exigía cada vez más cuando cambiaba de nivel” (Jessica). “Que solita aprendes a entender las lecturas a tu manera, a tu rapidez y capacidad” (Dulce).”El que uno va haciendo su propio ritmo de lectura” (Johanna). “Que yo podía elegir mi tiempo y ritmo de lectura” (Omar).

Independientemente de la categoría anterior, notamos en un solo alumno una actitud relacionada que parece derivarse de una posición individualista del aprendizaje: “Me agradó que uno trata de enfrentar al [sic] libro de manera individual y no como en los cursos convencionales de ‘comprensión de lectura’ ” (Jesús).

Categoría B: La lectura como diversión o entretenimiento. Una fracción de los participantes (28.1%) se percató de que la lectura es también una fuente de

entretenimiento. En este sentido encontramos frases como: “pues parecía una distracción que aparte de todo dejó un aprendizaje” (Vania), o “ahora lo hago por gusto y no por obligación...se volvió una lectura amable y agradable” (Patricia), o bien me despejaba de lo que tenía que hacer, me tranquilizaba” (Dafne).

En algunos casos aislados, los participantes equiparan la lectura de material graduado con la lectura de literatura original. Facundo, a la pregunta ¿Qué te pareció lo más agradable de leer libros en inglés por tu cuenta?, responde “Leer literatura clásica”. Del mismo modo, Erika R. afirma “lo más agradable fue leer literatura”.

Encontramos también esporádicamente a algunos respondientes que ven el contacto con este género como un enriquecimiento cultural. Linda: “La cultura general que incrementó en mí, como Frankenstein o leer los clásicos de Shakespeare”. Vania: “Además de que incrementó el nivel de cultura por la cantidad de libros que se leyeron”.

Categoría C: Satisfacción por logro. En una parte substancial de los participantes (40.6%) se advierte la satisfacción de haber aprendido a leer en inglés. Ejemplos de ello son enunciados como: “Me emociona y me causa mucho asombro que ahora entienda más” (Carolina). O “Pues me había propuesto el leer en inglés pero no sabía que podía avanzar tanto” (Erika R.). O bien, “He mejorado mucho, ya que yo tenía que saber exacta cada palabra y como no sabía me desesperaba. Ahora ya puedo leer cualquier cosa en inglés...estoy leyendo Harry Potter y se me facilita” (Cinthia).

Al margen de esta categoría, varios participantes expresaron otras respuestas afectivas a la lectura extensa en una medida casi insignificante, tales como el miedo a leer en una lengua extranjera (9.3%). Al respecto, Carmina dice: “En español...me encanta leer. En inglés me daba miedo leer...”. De manera similar, a la pregunta ¿Qué te pareció lo más agradable de leer libros en inglés por tu cuenta?, Patricia, estudiante

de Artes Plásticas, con una historia de intentos de aprender a leer en inglés fracasados, responde “entenderlos y quitarme el miedo” y habla de resolver sus problemas de comprensión “armándome de valor”.

Estos ejemplos parecen respaldar las propuestas de la teoría de la atribución, vista en el capítulo 1 en la sección de aspectos afectivos. Recordemos que, de acuerdo con esta teoría, la motivación para aprender un idioma es impulsada o frenada por la forma en que el estudiante percibe sus experiencias anteriores en el aprendizaje de una L2. Así, las experiencias previas negativas nos condicionan a una motivación d o inexistente, mientras que las experiencias agradables nos llevan al impulso a aprender. Las frases de Carmina y Patricia reflejan también una evolución afectiva favorable derivada de la lectura extensa a lo largo del semestre.

3.3 Discusión de resultados

En el capítulo previo se plantearon un conjunto de preguntas objeto del estudio sobre el funcionamiento de una metodología de enseñanza de la lectura que el análisis cuantitativo-cualitativo expuesto en estas páginas intenta aclarar.

La primera pregunta se refiere a una *diferencia* en las puntuaciones pretest-post test que evalúan la comprensión de textos con *contenido y lenguaje académicos*. Tras una mirada inicial a los promedios en bruto producidos por estos instrumentos, detectamos un *avance* real, aunque *modesto*, en las puntuaciones. La comprobación de estos valores con pruebas de hipótesis confirma que el cambio de puntajes entre pruebas es estadísticamente significativo, razón por la cual podríamos contestar esta pregunta afirmativamente y admitir que ha habido un adelanto ligero en la adquisición de la habilidad de leer materiales académicos.

Nos interesó igualmente explorar –segunda pregunta- si ha habido cifras más altas en el *post test de comprensión de textos cotidianos*. Aquí encontramos que las *diferencias* son mucho *menores* que para la lectura académica y la prueba de hipótesis señala un nivel de confianza por encima del preestablecido, por lo cual no podemos afirmar que ha habido un desarrollo de la habilidad lectora para enfrentar este tipo de discurso.

Las estimaciones con este segundo instrumento son particularmente negativas en la segunda sección, lo cual podría deberse a una complejidad del material sobre el que la prueba se basa, un artículo de la revista de la *Encyclopedia of Witchcraft*, redactado con una densidad léxica de 66% -la densidad léxica se obtiene dividiendo el número de palabras de contenido distintas por el número total de palabras del texto-, un porcentaje que se considera alto. A esto se suma una redacción con vocabulario fuera de las 2,000 unidades de uso frecuente, a lo que se une un tema poco conocido por los estudiantes. Igualmente, podemos suponer que los implícitos culturales de un texto cotidiano y las alusiones a ideas o información del momento que asoman en estos textos cotidianos tampoco son reconocidos por el alumno-lector, no preparado para hacerlo por la lectura de libros simplificados, han afectado el procesamiento del texto.

La tercera pregunta se centra en el *cambio en el reconocimiento de vocabulario de uso frecuente*. Es en este renglón donde se observa un *aumento mayor* en la prueba posterior y es esta área donde podría afirmarse, de acuerdo con los resultados numéricos totales y la prueba de significación estadística, que se ha dado el *aprendizaje más evidente*, excepto en la cuarta sección. En esta área se notan diferencias entre las cinco secciones que forman el instrumento con puntuaciones superiores en las tres primeras secciones, lo cual podría deberse a que el grupo prefirió leer libros simplificados de los

tres primeros niveles, redactados con las 1,200 primeras palabras de la lista, quedando con ello expuestos a un *input* superior de estos vocablos.

La pregunta 4 tiene como objetivo saber si se ha dado una correlación entre el número de páginas leídas por el grupo y las pruebas de comprensión. Se encuentran aquí asociaciones más bien bajas: 0,26 para textos académicos y 0,32 en lectura de materiales cotidianos. Los índices de confianza exceden los valores preestablecidos por lo que no podemos decir con certeza que haya una relación clara entre las variables.

Este trabajo explora también la correlación entre lectura académica y de materiales cotidianos. Los *post tests* manifiestan aquí una correlación moderada (.54), que nos indica el nexo entre el aprendizaje de lectura general en forma de narrativa y la capacidad de leer el discurso académico, lo cual coincide con estudios anteriores centrados en el mismo problema. Un ejemplo de estas investigaciones es la de Constantino *et al* (1997), quienes como resultado de un análisis cuantitativo observaron que la habilidad de leer textos comunes lograda por medio de la lectura voluntaria libre (*free voluntary reading*) se asocia positivamente con las puntuaciones en un examen TOEFL obtenidas por un grupo de estudiantes extranjeros. De manera similar, un estudio realizado por Lee, Cho y Krashen (1997) revela que la lectura independiente y voluntaria en inglés, según la reportan alumnos universitarios extranjeros en sus respuestas a un cuestionario, es una variable que se asocia claramente con el desempeño de los mismos en una prueba TOEFL.

La siguiente pregunta relativa a la correlación entre las páginas leídas y los puntajes en la prueba de vocabulario en total nos descubre la única relación estadísticamente significativa y aceptable entre variables: 0,62 con un valor *P* de 0,00 para la primera sección de la prueba; es decir, aquella que explora el conocimiento de las 400 palabras más utilizadas. El resto de las secciones del instrumento y la suma total de puntos nos

da correlaciones bajas e índices de probabilidad inadecuados. Así, sólo podemos contestar afirmativamente a la pregunta y aceptar que hay una correlación positiva entre variables en el caso de las 400 palabras más usuales del inglés.

Como un *paso adicional de las pruebas cuantitativas* y al margen de las preguntas expuestas en el capítulo 2, se reanalizaron todos los datos dividiendo el grupo en tres subgrupos: superior, medio e inferior y se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis (tabla 3.6) para comparar medianas. La comparación entre las páginas leídas por cada grupo y las producidas por todas las pruebas posteriores reitera los resultados vistos en el párrafo precedente y señala que sólo ha habido una relación confiable entre el número de páginas que leyó el grupo superior (mediana de 520 páginas) y la mediana obtenida por este mismo grupo en conocimiento del vocabulario más común de la lista evaluada. Este resultado implica, una vez más, que a mayor cantidad de páginas leídas, mayor adquisición incidental de vocabulario, y, en segundo lugar, nos da una pauta mínima de 520 páginas de lectura en la planeación de un curso para esperar una adquisición incidental de léxico tan reducida como las 400 primeras palabras de esa lista de vocabulario de uso frecuente a la que hemos venido refiriéndonos.

A continuación nos concentraremos en la información ofrecida por el cuestionario de fin de curso, a partir de la cual pretendemos contestar las preguntas de investigación 6 y 7. En los párrafos iniciales de esta sección nos proponemos retomar los datos cuantitativos y confrontarlos con algunas de las percepciones de los estudiantes con las que se observa afinidad.

Al *cotejar* el desempeño en los *pretest-post test* y las *percepciones de los estudiantes* relativas a su aprendizaje del análisis cualitativo, encontramos *grosso modo* compatibilidad en los resultados. De los participantes, un 62.5% afirma que su conocimiento de vocablos se ha incrementado, área en la cual, como vimos arriba, los

datos cuantitativos son más altos, pues nos indican una diferencia significativa entre las medias entre la primera y segunda pruebas de 6.42.

De la misma manera, los estudiantes opinan en sus cuestionarios que su capacidad de leer ha mejorado. Casi un cincuenta por ciento se sitúa a sí mismo a fin de curso un nivel más arriba en la escala de comprensión si se compara con la autoevaluación de principio del semestre (tabla 3.9), y cerca del treinta por ciento, dos niveles más: un avance leve que también sugieren los *post tests* de comprensión (tabla 3.3). Estas percepciones subjetivas nos remiten a las diferencias grupales en las puntuaciones de la primera y la segunda pruebas del análisis cuantitativo, donde las medias en la prueba de lectura académica (TOEFL) difieren un -8.98 (Wilcoxon -3.14) y en lectura general total -3.75 (Wilcoxon -1.44).

Hay también *paralelismos* en la adquisición de capacidad lectora si se *comparan los productos numéricos* en las pruebas de comprensión *con las opiniones del cuestionario*. Aproximadamente la mitad de los estudiantes (43.7%) siente que ha aprendido a leer mejor los materiales de su carrera, mientras que sólo el 18.7% juzga que ha mejorado en la capacidad de leer discurso cotidiano. Si volvemos a los resultados del análisis cuantitativo, podemos ver que estas apreciaciones subjetivas no contradicen lo indicado por los promedios obtenidos en los exámenes de comprensión académica del grupo, que aparecen superiores a los de las pruebas de comprensión general.

Además de lo anterior, las *respuestas al cuestionario* de fin de curso, tras 14 semanas de práctica de la lectura extensa (un semestre escolar), nos ofrecen gran *riqueza de información* sobre las concepciones de los alumnos sobre la lectura, su aprendizaje y el aprendizaje de L2 en general. Nos ofrecen también una mirada a sus actitudes hacia esta forma de aprender y hacia los libros que leyeron, su motivación, sus dificultades para entender el inglés y las estrategias para enfrentarlas.

Un tema tocado en las reflexiones de los participantes, primeramente, se refiere a la *velocidad en el procesamiento* del texto. Los lectores tienen la sensación de haber alcanzado mayor fluidez, un punto que, una vez más, ha sido objeto de estudios formales en relación con la lectura extensa (Bell, 2001). La rapidez de identificación meramente visual de la palabra y de su significado han sido aceptadas, desde la época en que se publicaron los primeros modelos interactivos, como uno de los componentes clave del proceso de comprensión.

Del mismo modo que los estudiantes juzgan que han conseguido más pericia en la lectura, tienen también la impresión de haber alcanzado un *entendimiento más profundo, de mejor calidad*.

Algunos alumnos perciben *beneficios en otros aspectos del inglés*. Ven que han aprendido gramática, entendida por ellos principalmente como saber estructuras e identificación de tiempos verbales. Ven también que pueden escribir mejor e inclusive que pueden aplicar las palabras y los patrones sintácticos aprendidos a la comunicación hablada y a la comprensión auditiva. Esto nos aporta información sobre sus concepciones del aprendizaje de idiomas, pues en esencia entienden el conocer una lengua extranjera como saber su léxico y estructuras, una noción tradicional anterior a los enfoques comunicativos, que los alumnos parecen haber asimilado de sus experiencias escolares previas

Hay, ineludiblemente, abundantes menciones a los *obstáculos* que los alumnos encontraron al leer solos. El más notable la falta de vocabulario, la variable textual más relevante de acuerdo con los formuladores de los modelos interactivos, según vimos en la sección 1.2 (capítulo 1). En este sentido, las percepciones de los estudiantes coinciden con la tesis de Ridgway (1998) sobre el lector primerizo que se ve obligado, por su falta de dominio del código, a invertir mucho de su energía cognitiva en descodificar.

Respecto a los problemas de competencia léxica, los lectores no sólo se refieren al desconocimiento de palabras, sino también a no poder darles sentido dentro del texto o a conocer un solo significado y darse cuenta de que son polisémicas.

Una de las premisas de la enseñanza por medio de la lectura extensa es que los materiales sean suficientes y quepan dentro de la competencia lingüística de los aprendientes (Day y Bamford 1998, p. 7-8). Gracias a esto, el estudiante puede elegir y leer cómodamente y en cantidad. Tal premisa no parece, sin embargo, aplicable en nuestro contexto universitario, donde aún alumnos con una larga lista de cursos anteriores de inglés leen con esfuerzo. La condición es todavía más marcada con los alumnos principiantes, para quienes cuentos y novelas de nivel 1, redactados con las 300/400 palabras más comunes y una sintaxis muy limitada de la L2, son un reto. El curso se llevó a cabo considerando que no contamos con esas condiciones ideales en que la formación lingüística de muchos participantes permita que la lectura sea en sí placentera, al menos al comienzo, y, no obstante, varias de las ventajas de la lectura extensa en aprendizaje y afectividad detectadas por los investigadores asoman en las reflexiones de los alumnos.

Una queja frecuente entre los alumnos es que carecían de tiempo para hacer las lecturas semanales. La respuesta aparece en todas las carreras: los exámenes, las tareas y el trabajo no les dan tiempo para leer. Únicamente dos alumnas, Erika R. y Cinthia, cambiaron la organización de su tiempo para obviar el problema.

A más de lo anterior, los participantes se valen de un número reducido de *estrategias para resolver sus problemas de comprensión.*

Puesto que los alumnos-lectores sienten como obstáculo central para comprender la falta de vocabulario, la mayor parte de las estrategias que utilizan giran alrededor de este impedimento. La más usual entre ellas es recurrir al diccionario bilingüe para

conocer el significado de la palabra nueva o, en un número mínimo de lectores, para confirmar sus suposiciones sobre el sentido. Una segunda estrategia es tratar de inferir palabras por el contexto. Otras estrategias específicas ante vocabulario nuevo habitualmente enseñadas en las clases de lectura, tales como saltarse se palabra desconocida y seguir leyendo, o intentar inferir el significado por su parecido con el español, por sus afijos, o bien, por la clase gramatical a la que pertenece, no son mencionadas.

El cuestionario nos da información sobre aprendientes que se apoyan en sus *conocimientos gramaticales previos o en libros de gramática para solucionar sus dificultades de comprensión*, lo cual nos remite a su representación personal de la lengua y de su aprendizaje. Tras estas estrategias parece haber la creencia de que la lengua meta es un conjunto de reglas gramaticales cuyo dominio equivale a poder leer.

Las anteriores son *estrategias locales*, más favorecidas por alumnos novatos. Los cuestionarios nos dan también información sobre otros procesos más globales como la relectura o la traducción. Respecto a esta última, es evidente que un buen número de lectores, tanto los que carecen de las bases del código como los que ya poseen ciertos conocimientos del mismo, concibe la lectura en lengua extranjera como traducción. En cuanto a esto, no obstante a las recomendaciones habituales en las primeras clases de elegir libros accesibles, algunos alumnos no se atuvieron a uno de los principios de la lectura extensa de leer por placer y comprensión general y eligieron, en cambio, material por encima de su competencia lingüística enfrentando así los textos laboriosamente por medio de la traducción al español.

Una *estrategia* llama la atención entre todas las que se presentan en los enunciados: *el enfocarse en el significado o mensaje para inferir*. Este recurso, de nuevo, es consecuencia de los modelos de lectura que el estudiante ha elaborado, los cuales

originan un conjunto de principios para aprender y determinan la eficacia con que se alcanzan las metas (J. Devine 1988:132-5). Con base en los resultados de investigaciones sobre estudiantes que dirigen la atención predominantemente hacia el código y estudiantes centrados en un procesamiento conceptual (Koda 2005: 210-1), admitimos que los segundos consiguen niveles de dominio superiores y que, por tanto, es una estrategia productiva que desafortunadamente sólo una minoría adopta en nuestro contexto universitario.

En las reflexiones de los alumnos no sólo hay alusiones a estrategias de comprensión, sino que también hay mención de *estrategias de aprendizaje*, en particular de aquellas que ayudan a retener vocabulario desconocido. Entre las descritas están el hacer listas de palabras nuevas, memorización de las listas y lectura del glosario al final del libro.

Sumado a lo anterior, aparece una *valoración* contrastada de *los libros graduados*: por una parte del grupo un agrado hacia ellos y por otra, exactamente en la misma medida, una opinión desfavorable. Esta actitud hacia el material adaptado reproduce en este grupo escolar, prácticamente con los mismos argumentos de uno y otro lado, las posiciones de especialistas ante los materiales, según vimos al principio de esta tesis. La actitud en este terreno es importante por ser uno de los factores en el salón decisivos en la motivación para leer (Guthrie 200: 412-3). Esto nos lleva a dar un papel prioritario en las siguientes aplicaciones del modelo pedagógico a la formación de un acervo de textos rico, que incluya materiales adaptados y auténticos de todo tipo, con el fin de estimular la lectura por placer.

La literatura sobre las *respuestas afectivas* favorables a la lectura extensa es abundante (Day y Bamford 1998: 20-39), y nuestro grupo cabe fácilmente dentro de esta tendencia. Varios alumnos manifiestan una respuesta positiva a la libertad de

elección de los libros y del momento o lugar en que desean hacer la lectura, en lo cual vemos los efectos beneficiosos de la autodeterminación como un factor, a su vez, de la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000). Igualmente, parte de ellos encontraron gusto en la lectura y en ocasiones parecen haber entrado en un estado de “flujo” (*flow*) (Krashen 2004: 29), como vimos arriba con Vania o Erika R., durante el cual se sumergieron en la actividad a tal punto que la realizaron sin esfuerzo, aislándose del exterior y de las presiones de su vida estudiantil.

El *sentimiento de haber logrado un aprendizaje* que aparece en las reflexiones de una parte de los participantes ha sido considerado como un componente fundamental en la motivación escolar (Dörnyei 2001: 134-5). La satisfacción de haber logrado algo, nos dice Dörnyei (p. 111), citando el modelo de Keller, produce recompensas internas tales como el orgullo y el placer. Esta reacción a la metodología está sin duda presente en la frase arriba citada de Carolina: “Me emociona y me causa mucho asombro que ahora entienda más”. En ella se resume, finalmente, la justificación más poderosa de la lectura extensa para incorporarla al currículo de lenguas extranjeras.

Por último, en este capítulo hemos presentado un análisis cuantitativo-cualitativo, así como una interpretación final de la información surgida del curso de lectura extensa. En el capítulo 4 volveremos brevemente a estos resultados y ofreceremos un resumen de los mismos conjuntamente con una reflexión sobre su posible aplicación en la enseñanza de la lectura en inglés a hispanohablantes.

Capítulo 4

Conclusiones

El cierre de esta tesis nos lleva de nuevo a la intención que la originó: observar los efectos de la lectura extensa de libros simplificados en inglés en una población universitaria hispanohablante. El motivo de esta indagación fue explorar sistemáticamente una alternativa didáctica de la enseñanza de la lectura en inglés y valorar sus posibilidades para una planeación curricular posterior. De manera más puntual, el análisis aquí realizado nos dio pautas para decidir la duración más conveniente de un curso de este tipo en el futuro, la cantidad de lectura necesaria para lograr un desarrollo adecuado de la habilidad lectora y del vocabulario básico, así como sobre la respuesta afectiva al procedimiento o los materiales y las dificultades que los estudiantes en un curso de este tipo pueden encontrar.

Con el fin de obtener información sobre las consecuencias de este procedimiento pedagógico, se implementaron por primera vez en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras dos cursos de un semestre de lectura en cantidad con dos grupos separados de estudiantes que constituyeron la muestra total del estudio. Los datos producidos en estos cursos por medio de *pretests* y *post tests* y un cuestionario abierto administrados a los participantes son la fuente de los datos que resumiremos a continuación.

Una primera respuesta sobre el funcionamiento de esta metodología nos la dieron las pruebas de comprensión de textos académicos administradas antes y después del curso. En este terreno encontramos que un semestre escolar de lectura de narrativa simplificada produce un avance leve en la adquisición de la habilidad que se traduce en un 3.68% de

diferencia entre una prueba y otra. Es claro que el *input* recibido por el alumno y la experiencia holista de la lectura como propuestas de aprendizaje, según vimos en el marco teórico expuesto en el primer capítulo (1.4.1), han tenido efectos favorables en el desarrollo de la capacidad lectora, pero es también evidente que es necesario extender esta práctica por lo menos un semestre más y observar repetidamente sus repercusiones.

El estudio nos ha dado, igualmente, información sobre el desarrollo de la capacidad de entender textos cotidianos. Las diferencias entre pruebas señalan un avance todavía menor que en el caso de lectura académica (1.44%). Una posible causa de esto es que los materiales cotidianos tienen una carga cultural que el lector de libros graduados no identifica. En el capítulo inicial de esta tesis (1.3.2) vimos que el lector necesita de un complejo de factores para comprender, entre ellos el de compartir con el autor una esquemata cultural. Estos materiales de lectura cotidianos contienen elementos culturales implícitos que el lector novato probablemente no advierte. Están también redactados en un lenguaje no “considerado”, al contrario del discurso académico, lo cual dificulta su procesamiento, y el vocabulario con el que están elaborados rebasa con mucho los conocimientos de esta población. Por todo ello, podríamos concluir que la lectura circunscrita a libros simplificados no basta para adquirir la capacidad de leer materiales de la vida diaria escritos para hablantes nativos del inglés y que es conveniente enriquecer el banco de materiales didácticos con ejemplos de otras formas de discurso.

En la revisión de teoría e investigación hecha al principio de este trabajo, vimos como el dominio del vocabulario de la L2 es un determinante de la comprensión. Constituye una de las variables primarias del proceso, junto con los conocimientos del mundo que el lector pone en juego para entender (sección 1.2.1). Es en esta área donde ha habido un mayor logro de la intervención pedagógica, con una diferencia entre medianas del 6.42 % entre el

pretest y el *post test*. Sin embargo, con esta mejora los participantes apenas alcanzan en promedio el reconocimiento del 55% del léxico de uso frecuente (aproximadamente 1,000 palabras), según la lista sobre la que se elaboró la prueba. Recordemos al respecto que, de acuerdo con las estimaciones muy conservadoras de Hu-Hsueh-chao y Nation expuestas en el inciso sobre vocabulario de la sección 1.2.1.1 de esta tesis, las 2,000 palabras más comunes del inglés permiten en términos generales descodificar apenas el 80% del lenguaje del discurso escrito no académico, y que para descodificar con facilidad el 98% de un texto auténtico es indispensable poseer un umbral de 3,000 palabras base. Así, a todas luces, la preparación que promueve un solo semestre de lectura extensa es insuficiente para alcanzar una competencia léxica mínima y parece necesario extenderla otro semestre para, posteriormente, examinar los cambios en las áreas que nos interesan.

Los resultados del *post test* de vocabulario revelan el mayor aumento de puntuaciones en la primera sección de la prueba, en la cual se evalúa el reconocimiento de las 400 voces más habituales del total. Es aquí donde ha habido más aprendizaje posiblemente por ser estas de entre las 2,000 básicas las que mayor número de ocasiones aparecen en los libros graduados, y las que los aprendientes han reencontrado con mayor frecuencia. Esto coincide con los hallazgos previos (Horst, Cobb y Meara, 1995; Waring y Takaki, 2003; Waring, 2005), citados en el primer capítulo, en los cuales se observa que a mayor *input* más aprendizaje.

Los datos anteriores se concatenan con otro punto que son las correlaciones positivas entre comprensión de textos y competencia léxica observadas en este estudio, las cuales concuerdan, igualmente, con multitud de investigaciones llevadas a cabo el siglo pasado, en las cuales se confirma invariablemente esta relación. En nuestro análisis encontramos variaciones paralelas medianas entre todas las secciones de la prueba de vocabulario y la

comprensión de textos académicos. En menor proporción, descubrimos también una conexión positiva con la prueba de comprensión de discurso no académico.

Por todo lo anterior, parece evidente que la adquisición incidental de léxico por vía de la lectura en cantidad requiere del complemento de actividades en el salón de clases que faciliten el aprendizaje consciente no sólo del lexicón esencial, sino también de otros elementos lingüísticos. Esto nos llevaría a considerar y poner a prueba las propuestas de los modelos equilibrados (*balanced instruction*) descritos en el marco teórico (sección 1.4.2.3), los cuales respaldan la instrucción directa de conocimientos lingüísticos, habilidades y estrategias a la par que la experiencia integral de la lectura.

Los datos obtenidos en este estudio sobre el número de páginas leídas por el grupo nos ofrecen, asimismo, información valiosa adicional como referencia para tomar decisiones pedagógicas futuras. En primer lugar, la media de páginas leídas en este período alcanza 479, con un mínimo de 147 y un máximo de 853. Este rendimiento es más bajo de lo planeado si se calcula que los participantes deberían haber leído un libro o dos de 40 páginas por semana durante las quince semanas que dura el semestre escolar, por lo cual nos parece importante introducir estrategias educativas que motiven al alumno a un compromiso mayor con su aprendizaje.

La cantidad de páginas leídas nos ofrece además información útil para la planeación de cursos futuros. Un análisis de los puntajes del grupo dividido en tres subgrupos de lectores con un rendimiento alto, medio y bajo, así como una comparación con los puntuaciones en todas las pruebas, permite ver claramente la relación entre el número de páginas procesadas y la adquisición de las 400 palabras más frecuentes del vocabulario básico. El grupo que más leyó obtiene una mediana de 520 páginas y valores más altos en esta sección de léxico.

A partir de esta cifra, podríamos pensar en un mínimo indispensable de páginas que debe cubrir un alumno para un aprendizaje de léxico elemental.

Lo anterior recoge información cuantitativa sobre los efectos de la lectura extensa en inglés. Por otra parte, las respuestas a los cuestionarios para el alumno, analizadas cualitativamente, nos permiten una mirada al mismo fenómeno desde una perspectiva diferente, dirigida a explorar la subjetividad de los participantes. A través de las opiniones escritas por ellos, percibimos su reacción hacia esta forma de aprender y hacia los materiales didácticos, así como la conciencia de su propio aprendizaje. De igual manera, los cuestionarios nos revelan las dificultades que han encontrado al leer autónomamente, algunas estrategias utilizadas para vencerlas y las circunstancias en que cumplieron con la tarea semanal de leer un libro.

La respuesta personal a este procedimiento didáctico fue favorable. Más de la mitad de los lectores se situaron en un nivel más arriba respecto a su autoevaluación al principio del semestre y, en porcentajes menores, hasta dos y tres niveles por encima de su capacidad inicial. Igualmente, un 53% sintió tener mejor comprensión, más fluidez (62.5%) y mayor facilidad para procesar el texto, apreciaciones estas dos últimas que posiblemente se debieron a un cierto grado de automatización en el reconocimiento de elementos textuales, una condición necesaria, a la cual nos referimos en el capítulo 1, producto de la lectura abundante.

En esta misma línea de una reacción positiva hacia la lectura extensa, estuvo la impresión repetida del grupo de que se le había facilitado la comprensión de materiales para su carrera y de cualquier otro material de la vida diaria.

Los participantes asociaron el aprendizaje de la lectura con el de la lengua en general y encontraron que sus efectos se trasladaban a la expresión oral y escrita, algo que

investigaciones formales han encontrado en otros contextos. Señalaron también haber obtenido mayores conocimientos gramaticales y afianzado conocimientos lingüísticos que habían adquirido antes de empezar el curso. En este terreno, lo más mencionado es el vocabulario -61.7 % de los respondientes afirmaron haber mejorado su lexicón-, un sentir que coincide a grande rasgos con los resultados del análisis cuantitativo sobre el mismo tema.

Los cuestionarios nos dan información sobre las dificultades de la lectura independiente. En primer lugar, las palabras desconocidas son vistas como un obstáculo primario, que causa molestia. Este impedimento es de peso en alumnos principiantes, quienes ante la dificultad de procesar textos por encima de su capacidad lectora pueden llegar a asociar la experiencia con un cierto grado de fracaso en el aprendizaje. La sensación de fracaso es, según la teoría de la atribución (Dörnyei 2001:57), un factor determinante en la motivación para enfrentar nuevos aprendizajes en el futuro. Queda pendiente, por estas razones, una exploración más amplia, sobre todo de factores afectivos, para decidir si se requiere un nivel umbral de conocimientos lingüísticos como prerrequisito para seguir un curso de lectura extensa o si se propone un curso propedéutico para la materia.

En segundo lugar, los cuestionarios mencionan la falta de conocimientos gramaticales como otra dificultad para leer en inglés. La proporción de respondientes que aluden a esta dificultad es baja: 15.6%, un porcentaje que concuerda los resultados de investigaciones reportadas por Bernhardt (1996:169) y Koda (2005:120), en las que la competencia gramatical tiene un efecto menor en la comprensión, sobre todo en niveles poco avanzados del aprendizaje. El papel de la gramática en el proceso de lectura, sin embargo, no implica que la instrucción explícita de aspectos sintácticos relevantes de la L2 deba excluirse de

este tipo de cursos para, precisamente, darle al lector herramientas para su trabajo fuera del salón de clases.

Una tercera dificultad descrita en los cuestionarios es la falta de tiempo para leer el libro semanal. Muchos estudiantes reconocen hacer sus lecturas precipitadamente, la noche anterior a la clase, lo cual revela falta de estrategias de planeación. Consideramos que esta forma de instrucción crea el ambiente propicio para desarrollar una cultura de aprendizaje autónomo y un primer paso en esta dirección sería integrar estrategias metacognitivas de administración personal del tiempo de estudio.

El repertorio de estrategias ideadas por los alumnos para resolver problemas de comprensión es más bien corto. En su mayoría, enfrentan los problemas de léxico utilizando excesivamente el diccionario o, en mucho menor proporción, consultando una gramática ante sus problemas sintácticos. No mencionan otras estrategias habituales de la lectura en lengua extranjera, tales como saltarse las palabras desconocidas y seguir leyendo, buscar inferir significados por los prefijos o sufijos, utilizar los conocimientos personales para comprender o recurrir al contexto oracional. Pocos aprendientes recurren a la estrategia de releer y un número todavía menor a la de enfocarse en el significado. Tienden, en cambio, a la traducción palabra por palabra, un esfuerzo que consume la capacidad cognitiva dejando poco espacio para la comprensión.

Lo anterior nos lleva a proponer nuevamente una instrucción equilibrada, en la cual, además de la lectura extensa, se integre una formación para la autonomía del aprendiente. En este terreno, sería útil investigar los efectos en nuestra población de un programa que fomente la aplicación de estrategias cognitivas (véase la sección relativa a las condiciones óptimas para el aprendizaje de la lectura en el cap. 1, apartado 4), entre las que se contarían intentar llegar el significado más que analizar gramaticalmente la lengua escrita, hacer una

prelectura rápida antes de adentrarse en la historia, predecir el contenido, percatarse en la organización del material, crear imágenes mentales de la narración, explicarse a sí mismo la historia parafraséandola y aplicar estrategias específicas para enfrentar problemas de vocabulario.

En cuanto a la formación para la autonomía (véase Pressley, 2002), convendría, del mismo modo, observar las repercusiones de una intervención pedagógica en la cual el alumno tomara conciencia de qué es la lectura en lengua extranjera y cómo se aprende mejor, de cómo él mismo se desarrolla y cómo puede autorregularse. En este terreno, también, podrían incorporarse al currículo estrategias de aprendizaje, en especial aquellas que facilitan la retención de palabras.

Por último, los cursos donde se realizaron las observaciones fueron nuevos para el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Su implementación requirió decisiones administrativas complicadas sobre la formación de grupos, los horarios, los salones o los requisitos de inscripción, de tal modo que finalmente contamos con una totalidad de 32 sujetos. Pensamos que, como es el caso en estudios de este tipo, se requiere replicar el análisis con una población más numerosa, así como comparar los efectos de un curso cimentado en la lectura extensa frente a uno con el modelo tradicional de lectura intensiva.

Sería también importante observar si ha habido cambios en la competencia gramatical de los estudiantes al cabo de la intervención pedagógica. En este sentido, un estudio subsiguiente en la misma línea debería considerar la inclusión de un *pretest-post test* de conocimientos gramaticales básicos.

El presente trabajo no tuvo como objetivo analizar las implicaciones de oír la grabación del libro graduado al mismo tiempo que se lee. Un estudio posterior podría añadir esta

variable y registrar su relación con la motivación del estudiante, con cambios de la capacidad lectora y con la adquisición de vocabulario.

Finalmente, la evolución de la habilidad de leer, según nos percatamos durante los dos semestres de clase, fue distinta en los alumnos con un dominio medio del inglés, si se les compara con los alumnos principiantes. Estas diferencias ya habían sido notadas en la propuesta del efecto Mateo de Stanovich, revisada en el capítulo 1. Pensamos que sería conveniente en un trabajo posterior, con una población más numerosa, medir y comparar las diferencias de adquisición en la habilidad de leer en inglés entre grupos que inician el curso con niveles distintos de competencia lingüística y capacidad de lectura.

Bibliografía

- Aebersold, J.A. y Field, M. I. (1998). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge : Cambridge University Press. 258 pp.
- Alderson, Ch. J. (2001). *Assessing reading*. Cambridge : Cambridge University Press. 398 pp.
- (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? En Alderson, CH. J. y Urquhart, A.H. *Reading in a foreign language*. Londres: Longman. pp. 1-27
- Alexander, P. y Fox, E. (2004). A historical perspective on reading research and practice. En R.B. Ruddell y N.J. Unrau (comps.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE : International Reading Association. pp. 33-68.
- Anderson, N. (1999). *Exploring second language reading: Issues and strategies*. Canadá: Heinle & Heinle.
- Anderson, R.C. y Pearson, P.D. (1988). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P. Carrell, J. Devine y Eskey, D. (comps.) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 37-55.
- Bamford, J. y Day, R.R. (1998). Teaching Reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, pp.124-41.
- Bauman, J. y Culligan, B.(1995). The General Service List. <http://jbauman.com/gsl.html> (Consultado el 12 de abril de 2006)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. EE.UU.: W.H. Freeman and Company. 604 pp.
- Barnett, M. (1989). *More than meets the eye*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey : Prentice Hall. 233 pp.
- Bell, T. (2001). Extensive reading: speed and comprehension. *The Reading Matrix* 1,1.
- Berman, R. (1988). Syntactic components of the foreign language reading process. En CH. J. Alderson y A.H. Urquhart (comps.) *Reading in a foreign language*. Londres : Longman. pp. 139-159.
- Bernhardt, E.B. (1991). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical & classroom perspectives*. Norwood, Nueva Jersey : Ablex.

250 pp.

- (2000). Second-language reading as a case study of reading in the 20th century. En: M.L. Kamil *et al. Handbook of reading research. Volume III.* Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum. pp. 791-811.
- (2005). Progress and procrastination in second language reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 25, pp. 133-150.
- Bloor, M. (1985). Some approaches to the design of reading courses in English as a foreign language. *Reading in a Foreign Language* 3, 1, pp. 341-62.
- Brown, G. (1994). Modes of understanding. En Brown, G. *Language and understanding.* Oxford : Oxford University Press. pp. 9-20.
- Cambourne, B. (2002). Holistic, integrated approaches to reading and language arts instruction: The constructivist framework of an instructional theory. En A.E. Farstrup y S.J. Samuels (comps.) *What research has to say about reading instruction.* Newark, DE : International Reading Association. pp. 25-47.
- Carrell, P. (1983) *Language Learning*, 34. pp. 87-112.
- y Eisterhold, J. (1988). Schema theory and ESL reading pedagogy. En P. Carrell, J. Devine y D. Eskey (comps.) *Interactive approaches to second language reading.* Cambridge : Cambridge University Press. pp. 73-92.
- (1984). The effects of rhetorical organization on ESL readers. *TESOL Quarterly*, 18 (3). pp. 441-469.
- (1987). Readability in ESL. *Reading in a Foreign Language*, 4, 1, pp. 21-37.
- Carroll, J.B. (2004). The nature of the reading process. En R.B. Ruddell y N.J. Unrau (comps.), *Theoretical models and processes in reading: Supplementary articles.* CD-ROM. International Reading Association.
- Carver, R. (1997). Reading for one second, one minute, or one year from the perspective of reading theory. *Scientific Studies on Reading*, 1:3-43.
- Claridge, G. (2005). Simplification in graded readers: Measuring the authenticity of graded texts. *Reading in a Foreign Language*, 17, 2.
- Clarke, M.A. (1988). The short-circuit hypothesis of ESL reading. En P. Carrell J. Devine y D. Eskey (comps.) *Interactive approaches to second language reading.* Cambridge : Cambridge University Press. pp. 114-124.
- Collie, J. y Slater, S. (1992). *Literature in the language classroom.* Cambridge : Cambridge University Press. 266 pp.
- Constantino, R. (1995). Learning to read in a second language doesn't have to hurt.

- The effect of pleasure reading. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39, pp 63-9.
- Constantino, R. *et al* (1997). Free voluntary reading as a predictor of TOEFL scores. *Applied Language Learning* 8,1, pp. 111-8.
- Cooper, M. (1984). Linguistic competence of non-native readers. En J. Ch.Alderson y A.H. Urquhart *Reading in a foreign language*. Londres : Longman. pp. 122-138.
- Council of Europe (2002). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge : Cambridge University Press. 260 pp.
- Crawford, Camiciottoli, B. (2001). Extensive reading: Habits and attitudes of a group of Italia university EFL students. *Journal of Research in Reading* 24, 2. pp.135-53.
- Creswell, J.W. (2002). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications. 246 pp.
- Davies, A. (1984). Simple, simplified and simplification: what is authentic? En: Ch. Alderson y A.H.Urquhart. pp. 181-198.
- Day, R.R. y Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 238 pp.
- Day, R.R. (comp.) (1993). *New ways in teaching reading*. Virginia : Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: An interactive model*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum. 522 pp.
- Devine, J. (1988). A case study of two readers. En P. Carrell, J. Devine y D.E.Eskey *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 127-139.
- Devine, Th. (1986). *Teaching reading comprehension: From theory to practice*. Massachusetts : Allyn & Bacon. 292 pp.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press. 200 pp.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Essex : Pearson Education. 295 pp.
- Duke, N. K. y Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing comprehension. En A.E. Farstrup y S.J. Samuels *What research has to say about reading instruction* (3a. ed.). Newark, D.E. : International Reading Association. pp. 205-242.

- Elley, W.B. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs. *Language Learning* 41, pp. 375-411.
- Eskey, D.E. (1988). Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. En P.Carrell, J. Devine y D. Eskey (comps.) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 93-100.
- Farstrup, A.E. y Samuels, S.J. (2002). *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE : International Reading Association.
- Gee, J.P. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. En M.L. Kamil *et al.* (Comps.) *Handbook of reading research, Vol. III*. New Jersey : Lawrence Erlbaum. pp. 195-207.
- Gerrig, R.J. (1990). Text comprehension. En R.J. Sternberg y E.E.Smith, (comps.) *The psychology of human thought*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 242-266.
- Gibson, E. y Levin, H. (1975). *The psychology of reading*. Massachusetts : MIT Press. 630 pp.
- Goodman, K. S. (1967, 2004). Reading: A psycholinguistic guessing game, En N.B. Ruddell y N.J. Unrau (comps.) *Theoretical models and processes in reading: Supplementary articles*. CD-ROM. International Reading Association.
- (1994, 2004). Reading, writing, written texts: A sociolinguistic transactional view. En Rudell, R.B. y Unrau, N.J. (comps.) *Theoretical models and processes in reading: Supplementary articles*. CD-ROM. International Reading Association.
- Grabe, W. (1988). Reassessing the term “interactive”. En P. Carrell, J. Devine, y D. Eskey (comps.) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 56-72.
- Grabe, W. y Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Edimburgo : Pearson Education. 291 pp.
- Gradman, H.L. y Hanania, E. (1991). Language learning background factors and ESL proficiency. *Modern Language Journal* 75, pp. 39-50.
- Guthrie, J.T. y Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En M. Kamil, *et al.* *Handbook of reading research. Volume III*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum. pp. 403-422.
- Hafiz, F.M. y Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *ELT Journal* 34, 1, pp. 5-13.
- Hazenburg, S. y Hulstijn, J.H. (1996). Defining a minimal receptive second-

language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation. *Applied Linguistics* 17, 145-163.

Hill, D.R. (1997). Survey review: Graded readers. *ELT Journal* 51, 1, pp. 57-81.

Horst, M., Cobb, T. y Meara, P. (1998). Beyond the clockwork orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language* 11, 2, pp. 207-223.

Hudson, Th. (1988). Effects of induced schemata on the "short circuit". En P. Carrell, J. Devine y D. Eskey (comps.) pp. 183-205.

----- (1998). Theoretical perspectives on reading. *Annual Review of Applied Linguistics* 18, pp. 43-60.

Hu Hsueh, M. y Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density y reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13, 1.

Hunt, A. y Beglar, D. (2005). A framework for developing EFL reading vocabulary. *Reading in a Foreign Language* 17, 1.

International Reading Association: <http://www.reading.org>

Iwahori, Y. (2008). Developing reading fluency: A study of reading fluency in ESL. *Reading in a Foreign Language* 20, 1, pp. 70-91.

Jiménez, R.T., García, G.E. y Pearson, P.D. (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly* 31, 1, pp. 90-112.

Just, M.A. y Carpenter, P. A. (comps.) (1985). *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum.

Just, M.A. y Carpenter, P.A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston : Allyn & Bacon.

Kasper, L. (2000). New Technologies, new literacies: Focus discipline research and ESL learning communities. *Language Learning and Technology*, 4 (2), pp. 105-128.

Kintsch, W. (1985). On comprehending stories. En M.A. Just y P.A. Carpenter (comps.), *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum. pp. 33-62.

Koda, K. (2005). *Insights into second language reading*. Cambridge : Cambridge University Press. 320 pp.

Koda, K. (1996). Word recognition research: A critical review. *The Modern Language Journal* 80, 4, pp. 450-60.

- Krashen, S. (2004). *The power of reading*. Portsmouth, N. H. : Heineman. 199 pp.
- (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press. 202 pp.
- Laufer, B. (1997), The lexical plight in second language reading. En J. Coady y Th. Huckin *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 20-34.
- Lee, S.Y. (2005). Sustained silent reading using assigned reading: Is comprehensible input enough? *The International Journal of Foreign Language Teaching* 1,4, pp. 10-12.
- (2006). A one-year study of SSR: University level EFL students in Taiwan. *The International Journal of Foreign Language Teaching* 2,1, pp. 6-8.
- , Cho, K.S. y Krashen, S. (1997). Free voluntary reading as a predictor of TOEFL scores. *Applied Language Learning* 8, 65-9.
- , Krashen, S. y Gribbons, B. (1996). The effect of reading on the acquisition of English relative clauses. *Review of Applied Linguistics* 113-114, pp. 263-73.
- Lehman, M. (2007). Is intentional or incidental vocabulary learning more effective? *The International Journal of Foreign Language Teaching* 3, 1, pp. 23-8.
- Leu, D.J., *et al.* (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. *Reading Online*, marzo 2004.
- Leung, C.Y. (2002). Extensive reading and language learning: A diary study of a beginning learner of Japanese. *Reading in a Foreign Language* 14, 1, pp. 66-81.
- Lunzer, E. y Gardner, K. (comps.) (1979). *The effective use of reading*. Londres : Heinemann.
- Macalister, J. (2008) Integraig extensive reading into an English for academic purposes program. *The Reading Matrix* 8, 1, pp. 23-35.
- Mason, B. y Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System* 25, pp. 91-102.
- Mathewson, C.G. (2004). Model of attitude influence upon reading and learning to read. En R.B. Rudell y N. J. Unrau (comps.) *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association. pp. 1431-1461.
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. En G. Brown, K. Malmkjaer y J. Williams (comps.) *Performance and competence in second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 35-53.

- Mochida, A. y Harrington, M. (2006). The yes/no test as a measure of receptive vocabulary knowledge. *Language Testing* 23, 1, pp. 73-98.
- Nagy, W.E., Herman, P.A. y Anderson, R.C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly* 20, pp.233-253.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston : Heinle & Heinle. 275 pp.
- Nation, P. y Wang, K. (1999). Graded readers and vocabulary. *Reading in a foreign language*, 11, 2.
- Pearson, J.D. y Stephens, D. (2004). Learning about literacy: A 30-year journey. En E.R. Rudell y W.J. Unrau (comps.) *Theoretical models and processes of reading: Supplementary Articles*. Newark: D.E. : International Reading Association.
- y Tierney, D.J. (1983). Towards a composing model of reading. *Language Arts* 60, pp. 568-580.
- Perfetti, Ch. A. y Lesgold, A.M. (1985). Discourse comprehension and sources of individual differences. En M.A.Just y P.A.Carpenter (comps.) *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum. pp. 141-184.
- Pigada M. y Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: a case study. *Reading in a Foreign Language* 18, 1.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. En: A.E. Farstrup y S.J. Samuels *What research has to say about reading instruction*. Newark: DE. International Reading Association. pp. 291-309.
- Pugh, A.K. (1978). *Silent reading. An introduction to its study and teaching*. Londres : Heinemann Educational Books. 122 pp.
- Ridgway, T. (1994). Reading theory and foreign language reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 10, 2. pp. 55-76.
- (1998). Thresholds of background knowledge effect in foreign language reading. *Reading in a Foreign Language* 11, 1, pp. 151-168.
- Riley, G.L. (1993). A story structure approach to narrative text comprehension. *Modern Language Journal* 78, 417-27.
- Rudell, R.B. y Unrau, N. J. (comps.) (2004). *Theoretical models and processes of reading: Supplementary articles*. International Reading Association.
- Rumelhart, D.E. (1977, 2004). Toward an interactive model of reading. En R.B. Ruddell y W.J. Unrau (comps.) *Theoretical models and processes of*

- reading*. Newark: D.E.: International Reading Association, pp. 1149-1179.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Samuels, J. S. y Eisenberg, P. (1981). A framework for understanding the reading process. En F.J. Pizzolo y M.C. Wittrock (comps.) *Neuropsychological and cognitive processes in comprehension*, pp. 31-67.
- y Kamil, M. (1988). Models of the reading process. En Carrell, P., Devine, J. y Eskey, D. (comps.) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 22-36.
- (2004). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. En E.R. Rudell y W.J. Unrau (comps.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark, D.E. : International Reading Association, pp. 1127-1148.
- Saragi, T., I.S.P. Nation y G. F. Meister (1978). Vocabulary learning and reading. *System* 6, 2, pp. 72-8.
- Silberstein, S. (1994). *Techniques and resources in teaching reading*. Oxford : Oxford University Press. 125 pp.
- Smith, F. (1978). *Reading*. Cambridge : Cambridge University Press. 166 pp.
- (1990). *To think*. Nueva York : Teachers College, Columbia University.
- (1994). *Understanding reading*. (5a Ed.) Hillsdale, Nueva Jersey : Lawrence Erlbaum. 366 pp.
- Squire, J.R. (1994). Research in reader response, naturally interdisciplinary. En R.B.Ruddell y H. Singer, (comps.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE : International Reading Association. pp. 637-652.
- Stahl, S.A. y Hayes, D. A. (comps.) (1997). *Instructional models in reading*. New Jersey : Lawrence Erlbaum. 386 pp.
- Stanovich, K.E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly* 16, pp. 32-71.
- Steffensen, M.S. y Joag-Dev, Ch. (1986). Cultural knowledge and reading. En J. Ch. Alderson y A.H. Urquhart *Reading in a foreign language*. Londres : Longman. pp. 48-64.
- Stierer, B. y Maybin, J. (comps.) (1994). *Language, literacy and learning in educational practice*. Clevedon, U.K. : Multilingual Matters.

- (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 21, 4, pp. 360-407.
- Stokes, J., Krashen, S. y Kartchner, J. (2008). Factors in the acquisition of the present subjunctive in Spanish. *Review of Applied Linguistics* 121-122, pp. 19-25.
- Strother y Uljin (1987). Does syntactic rewriting affect ESL for science and technology EST text comprehension? En J. Devine *et al* (comps.) *Research in reading in English as a second language*. Washington: TESOL. pp. 89-101.
- Susser, B. (1990) EL Extensive reading instruction: Research and procedure. *JALT Journal*, 12, 2.
- Taguchi, E., Takayasu-Maass, M. y Gorsuch, G.J. (2004). Developing reading fluency in EFL: How assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development. *Reading in a Foreign Language* 16, 2.
- Taillefer, G.F. (1996). L2 Reading ability: Further insight into the short-circuit hypothesis. *The Modern Language Journal* 80, 4, pp. 461-477.
- The Compleat Lexical Tutor. <http://www.lextutor.ca> Consultado 13 de marzo del 2006.
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 16 (1).
- Tomlinson, B. (2003). Developing principled frameworks for materials development. En: B. Tomlinson (comp.) *Developing materials for language teaching*. Londres : Continuum. pp. 107-129.
- Tweissi, A. I. (1998). The effects of the amount and type of simplification on foreign language reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 11, 2.
- Urquhart, S. y Weir, C. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. United Kingdom : Addison Wesley Longman. 346 pp.
- Urquhart, A.H. (1986). The effect of rhetorical ordering on readability. En J. Ch. Alderson, y A.H. Urquhart, (comps.) *Reading in a foreign language*. Londres: Longman. pp. 160-180.
- Van Dijk, T. (1985). Semantic macro-structures and knowledge frames in discourse comprehension. En: M.A. Just, y P.A. Carpenter, *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum. pp. 3-32.
- Vivaldo L., J. (2003) *Understanding differential academic reading comprehension of good vs. poor readers in English as a foreign language*. Tesis doctoral no publicada. University of London, Institute of Education. Londres, 2003. 343 pp.

- Wade, S., W. M. Buxton y Kelly, M. (1999). Using think-alouds to examine reader-text interest. *Reading Research Quarterly*, 34, 194-216.
- Walker, C. (1997). A self access extensive reading project using graded readers (with particular reference to students of English for academic purposes). *Reading in a Foreign Language* 11, 1.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford : Oxford University Press.
- (1996). 'Reading with a suspicious eye': Critical reading in the foreign language classroom. En: G. Cook y B. Seidlhofer, (comps.) *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford : Oxford University Press. pp. 335-347.
- Waring, R. y Nation , P. Second language reading and incidental vocabulary learning. <http://www1.harnet.ne.jp/waring/papers/waringNation.rtf>. Consultado en Internet el 17 de Julio del 2006.
- _____ y Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a foreign language*, 15, 2.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford : Oxford University Press.
- (1979). *Explorations in applied linguistics* .Oxford : Oxford University Press.
- Williams, E. y Moran, C. (1989). Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels. *Language Teaching*, 22, 217-28.
- Winograd, T. (1985). A framework for understanding discourse. En: M.A. Just y P.A. Carpenter (comps.) *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, Nueva Jersey : Lawrence Erlbaum. pp. 63-88.
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on extensive reading. *Reading in a Foreign Language* 16, 1.

Apéndice A

Cuestionario de datos personales del alumno

Curso de Comprensión de Lectura en Inglés

Nombre: _____

M____ F____

Fecha de nacimiento: _____

Estado civil: soltero____casado____ otro: _____

Carrera: _____

Nivel: Licenciatura____ Maestría____ Doctorado____ Posdoctorado____

Semestre: _____

Estudios anteriores de inglés: _____

Nivel de conocimientos de inglés:

Principiante absoluto____Principiante____ Intermedio bajo____ Intermedio____

Intermedio alto____ Avanzado____

Nivel de lectura en inglés

Principiante absoluto____Principiante____ Intermedio bajo____ Intermedio____

Intermedio alto____ Avanzado____

¿Has estudiado algún otro idioma aparte del inglés?:

Sí____ Francés____ Alemán____ Italiano____ Portugués____ Japonés____ Ruso____

Otro (s): _____

No___

¿Has viajado a algún país de habla inglesa?

Sí___ ¿Cuál?_____ ¿Por cuánto tiempo?___

No___

¿Has presentado el examen de requisito de comprensión de lectura antes de entrar a este curso?

Sí___ ¿Acreditaste el examen? Sí___ No___

No___

¿Necesitas acreditar el examen de comprensión de lectura en inglés?

Sí___

No___

¿Necesitas acreditar el examen de comprensión de lectura en inglés en menos de seis meses?

Sí___ No___

¿Has intentado aprender un idioma sin ayuda del maestro?

Sí___ ¿Cuál?_____ ¿Cómo trataste de aprenderlo?_____

No___

¿Tienes una computadora personal?

Sí____ ¿Tienes acceso a Internet? Sí____ No____

No____

¿Trabajas actualmente?

Sí____ ¿Cuántas horas semanales?____

No____

¿Qué esperas de este curso?_____

Apéndice B

Prueba de vocabulario

CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS

Prueba de vocabulario

Nombre _____

—

Carrera _____ Fecha _____

—

Instrucciones:

La siguiente prueba contiene palabras de uso frecuente en inglés y falsas palabras no existentes en este idioma, o pseudopalabras.

Pon una cruz (X) en el cuadro que se encuentra a la izquierda de cada palabra que identificas y cuyo significado realmente conoces. No marques las palabras que te son desconocidas o aquellas de las que no estás seguro. Marcar las palabras inventadas o pseudopalabras deduce puntos de la calificación total de la prueba.

Esta prueba se completará con un examen oral del profesor sobre el equivalente en español de las palabras que escogiste correctamente.

YES-NO VOCABULARY TEST (Paul Meara, 1992)

Test 1, Level 1

1 () obey 2 () thirsty 3 () nonagrate 4 () expect 5 () large 6 () accident
 7 () common 8 () shine 9 () sadly 10 () balfour 11 () door 12 () grow
 13 () lannery 14 () red 15 () plate 16 () hold 17 () love 18 () pull
 19 () enough 20 () oxylate 21 () degate 22 () bath 23 () birth 24 () gummer
 25 () Christian 26 () succeed 27 () cantileen 28 () warm 29 () song 30 () tooley
 31 () ralling 32 () free 33 () father 34 () speed 35 () lip 36 () contortal
 37 () lapidoscope 38 () father 39 () too 40 () glandle 41 () wake 42 () channing
 43 () dowrick 44 () mundy 45 () damage 46 () book 47 () sew 48 () dogmatile
 49 () business 50 () troake 51 () grey 52 () money 53 () lauder 54 () aistrope
 55 () poor 56 () system 57 () different 58 () joke 59 () new 60 () retrogradient

Test 1, Level 2

1 () galpin 2 () impulse 3 () suggest 4 () advance 5 () peculiar 6 () benevolate
 7 () indicate 8 () needle 9 () destruction 10 () compose 11 () ager 12 () debt
 13 () generate 14 () fast 15 () buttle 16 () horobin 17 () route 18 () undertake
 19 () descript 20 () attach 21 () condimented 22 () leisure 23 () benefit 24 () protect
 25 () seize 26 () pauling 27 () carry out 28 () over end 29 () contact 30 () vertical
 31 () population 32 () loveridge 33 () club 34 () rudge 35 () investigate 36 () sale
 37 () reservory 38 () regulate 39 () connery 40 () venn 41 () tend 42 () angle
 43 () oligation 44 () achieve 45 () operation 46 () historical 47 () flame 48 () precede
 49 () misabrogate 50 () vickery 51 () choice 52 () mass 53 () spread 54 () eckett
 55 () explore 56 () encourage 57 () single 58 () horozone 59 () almanical 60 () dissolve

Test 1, Level 3

1 () adair 2 () gumm 3 () cliff 4 () stream 5 () system 6 () position
 7 () law 8 () whaley 9 () contrivial 10 () pocock 11 () amuse 12 () museum
 13 () turn over 14 () prefer 15 () method 16 () generous 17 () houlth 18 () organize
 19 () normal 20 () everywhere 21 () knowledge 22 () relation 23 () whitrow 24 () director
 25 () criminal 26 () snell 27 () check in 28 () useful 29 () enter 30 () berrow
 31 () though 32 () sale 33 () cage 34 () limidate 35 () handkerchief 36 () pernicat
 37 () sight 38 () humberoid 39 () pring 40 () fountain 41 () eldred 42 () reward
 43 () eluctant 44 () guess 45 () persuade 46 () hubbard 47 () stace 48 () aim
 49 () detailoring 50 () stimulcrate 51 () aunt 52 () bend 53 () deny 54 () bastionate
 55 () shot 56 () maker 57 () rabbit 58 () steady 59 () weekly 60 () inform

Test 1, Level 4

1 () sandy 2 () shuddery 3 () military 4 () interval 5 () overcoat 6 () overcome
 7 () get out of 8 () structure 9 () typist 10 () break off 11 () heap 12 () majority
 13 () remedy 14 () cure 15 () acklon 16 () jarvis 17 () plus 18 () duffin
 19 () accuse 20 () oestrogeny 21 () twose 22 () impress 23 () provision 24 () recenticle
 25 () staircase 26 () feel up to 27 () wipe out 28 () fluctual 29 () cambule 30 () ridout
 31 () kind-hearted 32 () border 33 () dozen 34 () mystery 35 () apartment 36 () wilding
 37 () condimented 38 () theory 39 () leave out 40 () puzzle 41 () charactal 42 () emphasise
 43 () send in 44 () check over 45 () wray 46 () hapgood 47 () tend 48 () scrotal
 49 () grip 50 () catch up with 51 () cut off 52 () urge 53 () menstruable 54 () batcock
 55 () vital 56 () moffat 57 () complicate 58 () smack 59 () exist 60 () semaphrodite

Test 1, Level 5

1 () lessen 2 () oak 3 () mosquito 4 () litholect 5 () quorant 6 () proceed
7 () interfere 8 () put up with 9 () algebra 10 () scurrilize 11 () cottonwool 12 () lobby
13 () give away 14 () trudgeon 15 () bodelate 16 () tighten 17 () shady 18 () bance
19 () awkward 20 () wartime 21 () draconite 22 () folksong 23 () outskirts 24 () technology
25 () stand in for 26 () victory 27 () antique 28 () chart 29 () rot 30 () manly
31 () compose 32 () risk 33 () pea 34 () tunnel 35 () justal 36 () call up
37 () combustulate 38 () democracy 39 () opie 40 () scudamore 41 () homoglyp 42 () abrogative
43 () react 44 () haque 45 () nickling 46 () bench 47 () snack bar 48 () charlet
49 () harden 50 () scorn 51 () equality 52 () jewel 53 () pass away 54 () webbert
55 () kiley 56 () woolnough 57 () hijack 58 () baldock 59 () farther 60 () dose

Apéndice C

Prueba de comprensión de textos académicos

(versión de la prueba TOEFL utilizada en el estudio)

Instrucciones:

Esta prueba contiene varios pasajes seguidos de preguntas. Escoge la opción (A, B, C, D) que corresponde a lo dicho en el pasaje. +

No escribas en estas páginas. Anota tu respuesta en la hoja correspondiente.

Questions 1 to 12 are based on the following passage:

Surrealism was a movement in graphic art and literature that was founded in Paris, in 1924, by André Breton. Inspired by another movement in art called Dadaism, the Surrealist movement has been one of the most influential art movements in the 20th century. It eventually had a worldwide audience, flourishing notably in the United States during World War II, Surrealism focused on the role of the unconscious in the creative process. In the nihilistic protest it rejected all aspects of Western culture. Surrealist writers, such as Aragon and Soupault, believed in directly transcribing onto paper anything their unconscious mind wished them to. They never altered or revised what they wrote because that would have interfered with the purity of their creation. Surrealist painters, a group that included such famous names as Miro, Dali, and Ernst, displayed a wide variety of style and content. Though Breton was the founder of this movement, his strong leadership style brought some dissent, which resulted in several of the painters officially breaking away from the movement.

1. With what topic is this passage primarily concerned?
 - (A) influential painters such as Miro, Dali, and Ernst
 - (B) the Surrealist movement in graphic art and literature
 - (C) nihilism as an aspect of the Surrealist Movement
 - (D) André Breton's leadership style
2. As used in line 1, which of the following is the closest in meaning to the phrase "a movement"?
 - (A) a trend
 - (B) an action
 - (C) an exercise
 - (D) a gesture
3. Which of the following is closest in meaning to the word "inspired" in line 27?
 - (A) excited
 - (B) influenced
 - (C) stifled
 - (D) created
4. Why does the author mention Dadaism?
 - (A) to demonstrate the importance of Surrealism
 - (B) to give background information about Surrealism
 - (C) to show the lack of influence of Dadaism
 - (D) to infer that André Breton rejected Dadaism
5. What does "it" refer to in line 5?
 - (A) a protest
 - (B) the unconscious
 - (C) Surrealism
 - (D) the creative process
6. The word "altered" in line 7 means
 - (A) changed
 - (B) forgot
 - (C) believed
 - (D) allowed
7. Which of the following is closest to the meaning of "purity" in line 8?
 - (A) integrity
 - (B) fragility
 - (C) dignity
 - (D) simplicity
8. According to the passage, all of the following are true of Surrealism EXCEPT?
 - (A) Surrealism was influenced by Dadaism.
 - (B) Surrealists believed that the unconscious played an important role in the creative process.
 - (C) Some Surrealist painters quit the official Surrealist movement.
 - (D) Surrealism embraced Western culture.
9. The word "displayed" in line 9 is closest in meaning to
 - (A) neglected
 - (B) replaced
 - (C) exhibited
 - (D) condemned

10. The Word "dissent" in line 10 is closest in meaning to
- (A) disagreement
 - (B) distress
 - (C) distraction
 - (D) discouragement
11. The phrase "breaking away" in line 11 means
- (A) escaping
 - (B) separating
 - (C) defecting
 - (D) passing
12. Which of the following statements is best supported by this passage?
- (A) André Breton founded art and literature in
 - (B) André Breton rejected Dadaism because of Nihilism.
 - (C) André Breton supported Miro in his painting.
 - (D) André Breton was a vital part of the Surrealist movement.

Questions 13 to 24 are based on the following passage:

Footracing is a popular activity in the United States. It is seen not only as a competitive sport but also a way to exercise, to enjoy camaraderie of like-minded people, and to donate money to a good cause. Though serious runners may spend months training to compete, other runners and walkers might not train at all. Those not competing to win might run in an effort to beat their own time or simply to enjoy the fun and exercise. People of all ages from those of less than one year (who may be pushed in strollers) to those in their eighties, enter into this sport. The races are held on city streets, on college campuses, through parks, and in suburban areas, and they are commonly 5 to 10 kilometers in length. (5)

The largest footrace in the world is the 12-kilometer Bay to Breakers race that is held in San Francisco every spring. This race begins on the east side of the city near San Francisco Bay and ends on the west side of the Pacific Ocean. There may be 80,000 or more people running in this race through the streets and hills of San Francisco. In the front are the thousands who take several hours to finish. In the back of the race are those who dress in costumes and come just for fun. One year there was a group of men who dressed like Elvis Presley, and another group consisted of firefighters who were tied together in a long line and who were carrying a firehose. There was even a bridal party, in which the bride was dressed in a long white gown and the groom wore a tuxedo. The bride and groom threw flowers to bystanders, and they were actually married at some point along the route. (15)

13. The main purpose of this passage is to
 (A) encourage people to exercise
 (B) describe a popular activity
 (C) make fun of runners in costume
 (D) give reasons for the popularity of races
14. As used in line 1, the word "activity" is most similar to which of the following?
 (A) pursuit
 (B) motion
 (C) pilgrimage
 (D) expectation
15. The word "camaraderie" as used in line 2 could be best replaced by which of the following?
 (A) games
 (B) companionship
 (C) jokes
 (D) views
16. The phrase "to a good cause" in line 2 could be best replaced by which of the following?
 (A) for an award
 (B) to reward the winner
 (C) for a good purpose
 (D) to protect a wise investment
17. Which of the following is NOT implied by the author?
 (A) Footraces appeal to a variety of people.
 (B) Walkers can compete for prizes.
 (C) Entering a race is way to give support to an organization.
 (D) Running is a good way to strengthen the heart.
18. The word "beat" as used in line 4 could be best replaced by which of the following?
 (A) incline
 (B) overturn
 (C) outdo
 (D) undermine
19. As used in line 5, the word "strollers" refers to
 (A) cribs
 (B) wheelchairs
 (C) wagons
 (D) carriages
20. In what lines does the author give reasons for why people enter footraces?
 (A) lines 1-5
 (B) lines 6-9
 (C) lines 10-13
 (D) lines 13-15

21. The word "costumes" as used in line 13 most likely refers to
- (A) outfits
 - (B) uniforms
 - (C) cloaks
 - (D) suits
22. Which of the following is NOT mentioned in this passage?
- (A) Some runners looked like Elvis Presley.
 - (B) Some runners were ready to put out a fire.
 - (C) Some runners were participating in a
 - (D) Some runners were serious about winning.
23. A "bystander" as used in line 17 refers to which of the following?
- (A) a walker
 - (B) a participant
 - (C) a spectator
 - (D) a judge
24. Which of the following best describes the organization of this passage?
- (A) chronological order
 - (B) specific to general
 - (C) cause and result
 - (D) statement and example

Questions 25 to 36 are based on the following passage:

May 7, 1840, was the birthday of one of the most famous Russian composers of the nineteenth century: Peter Ilich Tchaikovsky. The son of a mining inspector, Tchaikovsky studied music as a child and later studied composition at the St. Petersburg Conservatory. His greatest period of productivity occurred between 1876 and 1890, during which time he enjoyed the patronage of Madame von Meck, a woman he never met, who gave him a living stipend of about \$1,000 a year. Madame von Meck later terminated her friendship with Tchaikovsky, as well as his living allowance, when she, herself, was facing financial difficulties. It was during the time of Madame von Meck's patronage, however, that Tchaikovsky created the music for which he is most famous, including the music for the ballets of *Swan Lake* and *The Sleeping Beauty*. Tchaikovsky's music, well known for its rich melodic and sometimes melancholy passages, was one of the first that brought serious dramatic music to dance. Before this, little attention had been given to the music behind the dance. Tchaikovsky died on November 6, 1893, ostensibly of cholera, though there are now some scholars who argue that he committed suicide.

25. With what topic is the passage primarily concerned?
 (A) the life and music of Tchaikovsky
 (B) development of Tchaikovsky's music for
 (C) Tchaikovsky's relationship with Madame Von Meck
 (D) the cause of Tchaikovsky's death.
26. Tchaikovsky's father was most probably
 (A) a musician
 (B) a supervisor
 (C) a composer
 (D) a soldier
27. Which of the following is closest in meaning to the word "productivity" in line 3?
 (A) fertility
 (B) affinity
 (C) creativity
 (D) maturity
28. In line 4, the phrase "enjoyed the patronage of" probably means
 (A) liked the company of
 (B) was mentally attached to
 (C) solicited the advice of
 (D) was financially dependent on
29. Which of the following could best replace the word "terminated" in line 5?
 (A) discontinued
 (B) resolved
 (C) exploited
 (D) hated
30. According to the passage, all of the following describe Madame von Meck EXCEPT
 (A) She had economic troubles.
 (B) She was generous.
 (C) She was never introduced to Tchaikovsky.
 (D) She enjoyed Tchaikovsky's music.
31. Where in the passage does the author mention Tchaikovsky's influence on dance?
 (A) lines 1-3
 (B) lines 5-7
 (C) lines 7-9
 (D) lines 9-12
32. According to the passage, for what is Tchaikovsky's music most well known?
 (A) its repetitive and monotonous tones
 (B) the ballet-like quality of the music
 (C) the richness and melodic drama of the music
 (D) its lively, capricious melodies
33. According to the passage, *Swan Lake*, and *The Sleeping Beauty* are
 (A) dances
 (B) songs
 (C) operas
 (D) plays
34. Which of the following is NOT mentioned in the passage?
 (A) Tchaikovsky's influence on ballet music
 (B) Tchaikovsky's unhappiness leading to
 (C) the patronage of Madame von Meck
 (D) Tchaikovsky's productivity in composing

35. Which of the following is closest in meaning to the word "behind" as used in line 11?
- (A) supporting
 - (B) in back of
 - (C) going beyond
 - (D) concealing
36. In line 11, the word "Ostensibly" could be best replaced by
- (A) regretfully
 - (B) assuredly
 - (C) tragically
 - (D) apparently

Questions 37 to 48 are based on the following passage:

Since the world has become industrialized, there has been an increase in the number of animal species that have been either become extinct or have neared extinction. Bengal tigers, for instance, which once roamed the jungles in vast numbers, now number only about 2,300, and by the year 2025 their population is estimated to be down to zero. What is alarming about the case of the Bengal tiger is that this extinction will have been caused almost entirely by poachers who, according to some sources, are not interested in material gain but in personal gratification. This is an example of the callousness that is part of what is causing the problem of extinction. Animals like the Bengal tiger, as well as other endangered species, are a valuable part of the world's ecosystem. International law as protecting these animals must be enacted to ensure their survival, and the survival of our planet. (5)

Countries around the world have begun to deal with the problem in various ways. Some countries, in order to circumvent the problem, have allocated large amounts of land to animal reserves. They then charge admission to help defray the costs of maintaining the parks, and they often must also depend on world organizations for support. With the money they get, they can invest in equipment and patrols to protect the animals. Another solution that is an attempt to stem the tide of animal extinction is an international boycott of products made from endangered species. This seems fairly effective, but it will not, by itself, prevent animals from being hunted and killed. (10) (15)

37. What is the main topic of the passage?
 (A) the Bengal tiger
 (B) international boycotts
 (C) endangered species
 (D) problems with industrialization
38. Which of the following is closest in meaning to the word "alarming" in line 4?
 (A) dangerous
 (B) serious
 (C) gripping
 (D) distressing
39. Which of the following could best replace the word "case" as used in line 4?
 (A) act
 (B) situation
 (C) contrast
 (D) trade
40. The word "poachers" as used in line 5 could be best replaced by which of the following?
 (A) illegal hunters
 (B) enterprising researchers
 (C) concerned scientists
 (D) trained hunters
41. The word "callousness" in line 6 could best be replaced by which of the following?
 (A) indirectness
 (B) independence
 (C) incompetence
 (D) insensitivity
42. The above passage is divided into two paragraphs in order to contrast
 (A) a problem and a solution
 (B) as statement and an illustration
 (C) a comparison and a contrast
 (D) specific and general information
43. What does the word "this" refer to in line 6?
 (A) endangered species that are increasing
 (B) Bengal tigers that are decreasing
 (C) poachers who seek personal gratification
 (D) sources that may not be accurate
44. Where in the passage does the author discuss a cause of extinction?
 (A) lines 1-3
 (B) lines 4-6
 (C) lines 10-12
 (D) lines 13-15

35. Which of the following could best replace the word "allocated" in line 11?
- (A) set aside
 - (B) combined
 - (C) organized
 - (D) taken off
46. The word "defray" in line 12 is closest in
- (A) lower
 - (B) raise
 - (C) make a payment on
 - (D) make an investment toward
47. The author uses the phrase "stem the tide" in line 14 to mean
- (A) touch
 - (B) stop
 - (C) tax
 - (D) save
48. Which of the following best describes the author's attitude?
- (A) forgiving
 - (B) concerned
 - (C) vindictive
 - (D) surprised

Questions 49 to 60 are based on the following passage:

A balanced diet contains proteins, which are composed of complex amino acids. There are 20 types of amino acids, comprising about 16 percent of the body weight in a lean individual. A body needs all 20 to be healthy. Amino acids can be divided into two groups: essential and nonessential. There are 9 essential amino acids. These are the proteins that the body cannot produce by itself, so a healthy individual must ingest them. The 11 nonessential amino acids, on the other hand, are produced by the body, so it is not necessary to ingest them. Proteins are described as being either high quality or low quality, depending on how many of the essential amino acids the food contains. High quality proteins, typically found in animal meats, are proteins that have ample amounts of the essential amino acids. Low quality proteins are mainly plant proteins and usually lack one or more of the essential amino acids. Since people who are following a strict vegetarian diet are ingesting only low quality proteins, they must make sure that their diets contain a variety of proteins, in order to ensure that what is lacking in one food is available in another. This process of selecting a variety of the essential proteins is called protein complementation. Since an insufficient amount of protein in the diet can be crippling, and prolonged absence of proteins can cause death, it is imperative that a vegetarian diet contains an ample amount of the essential proteins.

49. With what topic is this passage primarily concerned?
 (A) the 20 types of amino acids
 (B) high and low quality proteins
 (C) the process of complementation
 (D) healthy diets for vegetarians
50. The word "lean" in line 2 could be best replaced by
 (A) thin
 (B) fat
 (C) tall
 (D) short
51. The word "ingest" in line 5 is closest in meaning to
 (A) chew
 (B) swallow
 (C) suck
 (D) drink
52. The word "ample" in line 8 is closest in meaning to
 (A) meager
 (B) frequent
 (C) substantial
 (D) harmful
53. Which of the following would NOT be an example of a low-quality protein?
 (A) legumes
 (B) apples
 (C) grains
 (D) tuna
54. As used in line 10, which of the following words is closest in meaning to "strict"?
 (A) responsible
 (B) casual
 (C) harmonious
 (D) rigid
55. According to the passage, a vegetarian could die from insufficient ingestion if he or she
 (A) did not follow a varied and properly protein-complemented diet
 (B) ate too many animal proteins and could not digest them well
 (C) did not follow a diet in which nonessential
 (D) ate too many low-quality proteins
56. Which of the following is closest in meaning to the word "crippling" as used in line 13?
 (A) discouraging
 (B) betraying
 (C) incapacitating
 (D) amazing
57. Which of the following words could best replace the word "prolonged" in line 13?
 (A) narrow
 (B) hollow
 (C) hard-hearted
 (D) extended

58. In line 14, the word "imperative" can be best replaced by

- (A) crucial
- (B) impossible
- (C) wonderful
- (D) satisfying

59. Which of the following best describes the author's tone in this passage?

- (A) forceful
- (B) light
- (C) casual
- (D) argumentative

60. Which statement best describes the organization of this passage?

- (A) Contrasting views concerning proteins are compared.
- (B) The author moves from a general comment to a specific argument.
- (C) A statement is given and its cause is then discussed.
- (D) Items are discussed in their order of importance.

Clave de respuestas

1. b	13. b	25. a	37. c	49. d
2. a	14. a	26. b	38. d	50. a
3. b	15. b	27. c	39. b	51. b
4. b	16. c	28. d	40. a	52. c
5. c	17. d	29. a	41. d	53. d
6. a	18. b	30. d	42. a	54. d
7. a	19. d	31. d	43. c	55. a
8. d	20. a	32. c	44. b	56. c
9. c	21. a	33. a	45. a	57. d
10. a	22. b	34. b	46. a	58. a
11. b	23. c	35. a	47. b	59. a
12. d	24. d	36. d	48. b	60. b

Apéndice D

Prueba de comprensión de textos generales

CURSO DE COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS

Examen de comprensión de textos

Instrucciones:

Lee cuidadosamente el texto titulado "Comets" y las preguntas correspondientes. Elige la opción que refleja con más exactitud lo dicho en el texto y anótala en la hoja de respuestas.

Puedes utilizar el glosario del final del examen.

Duración: 45 minutos

Comets

Halley's comet and countless other that blaze across the night skies have had a profound influence on history. They have influenced literature, art, religion and warfare, perhaps even evolution and the beginnings of life.

For centuries comets were widely regarded as harbingers of disaster, omens of death, pestilence, wars, drought, earthquakes and floods. Modern science has dispelled many of these myths, but some persist today. In a bizarre twist, scientists themselves are beginning to attribute great cataclysms of the past to what the ancients called "hairy stars."

The Chinese, who recorded the appearances of comets as early as 613 B.C., thought that the glowing specters were celestial brooms wielded by the gods to sweep the heavens free of evil, which then fell to earth bringing wars, floods, droughts and other disasters.

Comets have borne that stigma ever since. Aristotle thought the night visitors were earthly "exhalations" that rose into the atmosphere and were ignited in the fiery upper regions, causing drought and high winds on earth. On its pass on A.D. 66, Halley's, in the words of the Jewish historian Flavius Josephus, "hung like a sword in the sky" and presaged the fall of Jerusalem in A.D. 70. Halley's return in 451 was thought to portend the defeat of Attila the Hun's armies at Charlons by Flavius Aetius.

Comets came to be so closely associated with the deaths of great leaders, says Astronomer Donald Yeomans, that historians waited expectantly for a celestial sign

every time a monarch died. When Emperor Charlemagne expired in 814 and no comet appeared, Yeoman says, “historians made one up and inserted it to history.”

Halley’s appearance in 1066, complete with a forked tail, was stitched into the renowned Bayeux tapestry, which depicted the Norman Conquest. Behind the comet’s tail, above six cringing and pointing figures (apparently Saxons), are the words THEY ARE IN AWE OF THE STAR. While Saxons may have attributed their defeat to the comet, William the Conqueror probably forever afterward considered comets to be good omens.

In 1301 Halley’s comet so inspired the Italian artist Giotto that in his famed nativity scene that he portrayed the star of Bethlehem as a comet. The comet heralded the descent of Turkish armies on Belgrade in 1456, and in the same year was blamed for the birth of two-headed calves.

Shakespeare’s works reflected the cometary myths of the late 16th and early 17th centuries. In “Julius Cesar”, for example, the Emperor’s wife, after seeing a comet, warns the noblest of Roman, “When beggars die there are no comets seen; the heavens blaze themselves for the death of princes.” But in the same play, As Cassius and Brutus plot Cesar’s assassination, Cassius says, “The fault, dear Brutus, is not in our stars but in ourselves.”

The winds of change, however, were slow to reach Boston, where in 1682 the Puritan minister Increase Mather, awestruck by the same comet that inspired Edmond Halley, asked the members of his congregation if they would continue their evil ways “until God sends his arrows from heaven, to smite them down into the grave.”

Indeed, superstition about comets has persisted into the 20th century. As Halley’s comet came into view in 1910, some residents of Chicago prepared themselves for death by cyanogen-gas poisoning when, as it was widely predicted, the earth passed through the comet’s tail. As recently as 1970, Vietnamese peasants quaked at the sight of the “Sky Broom,” the unexpectedly vivid passage of Bennet’s comet.

The 20th century has spawned some notions about comets that seem more fantastic than ancient myths. British astronomers Fred Hoyle and Chandra Wickramasinghe have suggested that over hundreds of years, primitive biological entities, perhaps even cells, developed within some comets. These may have been delivered to the earth as

the first form of terrestrial life by a comet that impacted billions of years ago. Francis Crick, co-discoverer of the DNA molecule's structure, and Organic Chemist Leslie Orgel have proposed a less fanciful theory. Comets brought with them the chemical precursors of life, in the form of amino acids and other molecules.

That comets do occasionally strike the earth seems certain. Some scientists think a tiny chunk of a comet, exploding in the atmosphere above Siberia in 1908, caused a tremendous blast and fireball in the Tunguska region, felling trees in a 200-sq.-mi. area and knocking the nearest residents (40 miles away) off their feet.

During the past few years, evidence has been accumulating to support Physicist Luis Alvarez's theory that a giant comet (or asteroid) struck the earth 65 million years ago, pulverizing a huge area and spewing so much debris into the atmosphere that the skies darkened for months, temperatures dipped, and much of the life on earth -most notably the dinosaurs- perished. It was the demise of the dinosaurs, many evolutionists believe, that enabled man's tiny mammalian ancestors to emerge from hiding, occupy the environmental niches left vacant by the great beasts and other destroyed species, and evolve into *Homo sapiens*. Impacts by comets may have been responsible for mass extinctions of life at other times in the past. And scientists are certain that it can happen again.

Questions

1. Actualmente la ciencia ha sufrido un cambio respecto a los cometas y empieza a considerarlos como
 - a) inofensivos e injustamente considerados causantes de desgracias.
 - b) un tipo de estrellas “con cabellos”.
 - c) algo que podría explicar las grandes desgracias del pasado.

2. Los chinos
 - a) pensaban que los cometas eran escobas usadas por los dioses.
 - b) pensaban que los cometas caían en la Tierra y traían males.
 - c) registraron la aparición de los cometas antes de 613 A.C.

3. Aristóteles
 - a) pensaba que los cometas eran de origen celestial.
 - b) fue el primero en atribuir desgracias a la aparición de cometas.
 - c) pensaba que los cometas no eran de origen celestial.

4. Los historiadores de la época de Carlo Mgno
 - a) inventaron la aparición de un cometa.
 - b) predijeron la muerte del emperador al ver un cometa.
 - c) no vieron un cometa que presagiaba la muerte del emperador.

5. Guillermo el Conquistador
 - a) fue derrotado por los sajones.
 - b) derrotó a los sajones.
 - c) mandó representar el cometa Halley en un tapiz.

6. En las obras de Shakespeare
 - a) los cometas no siempre intervienen en el destino de los hombres.
 - b) los cometas aparecen en la muerte de pobres y ricos.
 - c) se niega la influencia de de los cometas en el destino de los príncipes.

7. El ministro puritano Increase Mather

- a) coincidía con lo que se había dicho antes sobre los cometas.
- b) consideraba al cometa Halley como un castigo divino.
- c) se maravilló ante el cometa e inspiró a Halley a estudiarlo.

8. En el siglo XX

- a) el cometa Halley puso en peligro la vida de los residentes de Chicago.
- b) el cometa Halley provocó un temblor en las regiones rurales de Vietnam.
- c) siguió habiendo prejuicios sobre los efectos de los cometas.

9. Hoyle y Wickramasinghe

- a) están de acuerdo con Crick y Orgel acerca del origen de la vida en la Tierra.
- b) plantean una teoría opuesta a las nociones fantásticas de otras épocas.
- c) plantean que un cometa pudo haber traído formas vivas a la Tierra.

10. El suceso de Siberia en 1905 se debió posiblemente

- a) al choque y estallido de un cometa con árboles en Tunguska.
- b) a un incendio en la región y no a un cometa, como se había afirmado.
- c) a la caída de un pedazo de cometa en la zona de Tunguska.

Glossary

blaze: arder

regard/ed: considerar

harbinger/omen: presagio

dispelled: desechado, descartado

twist: giro, girar

glowing: brillante

heavens: cielo

stigma: estigma, deshonor

drought: sequía

sword: espada

made up: inventaron

stitched: cosido

awe: miedo

calves: becerros

beggar: limosnero

deliver: depositar, entregar

chunk: trozo, pedazo

debris: restos, basura

Clave de respuestas

1. c

2. a

3. c

4. a

5. b

6. a

7. b

8. c

9. c

10. a

CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS
Examen de comprensión de textos

Instrucciones:

Lee cuidadosamente el texto titulado "Witch hunting and children" y escoge la opción de la hoja de preguntas que refleja con más exactitud lo dicho en él.

Anota las respuestas en la hoja correspondiente.

Puedes utilizar el glosario del final si lo necesitas.

Witch hunting and children

During the centuries of witch hunting in Europe, hundreds of people were sent to their death because of the wanton mischief of undisciplined youngsters. England was especially afflicted with such monsters, and American children copied their antics. In France, this particular delinquency took the form of girls' accusing priests of immoral conduct.

Germany was so absorbed with mass executions that children's evidence was incidental. One example, however, surpasses English parallels. In Hageneau (Alsace), the disasters of war and bad harvests were linked to witchcraft, and for witchcraft, on July 16, 1627, three women and a fourteen-year-old girl, Marie Niethin, were executed. Among others, Marie inculpated a thirteen-year-old boy, Peter Roller. Under examination, Roller displayed a fertile imagination, inventing fantastic stories of sabbats, and accusing everyone he knew of being present there. Under torture, those accused could do little except confess and name other accomplices. To protect his own life, the boy claimed he was bewitched, a ruse that sent him to hospital instead of a death cell. After nine months, on March 23, 1628, Peter Roller was questioned. He was quite able to cope with the situation -in the name of Christ he had just driven away the devil, who came to tempt him outside the hospital window. This brave act was well thought of by the judges, who assigned to Capuchin friars to complete his good beginnings. By May 17, Peter was freed from devils, and in June returned home. This thirteen-year-old was responsible for twenty-four people being burned, three suicides in prison, and three being dismissed after torture-permanently crippled.

Most examples of young people telling lies under oath occurred in England. They start with a celebrated trial in 1593 of the Warboys witches, when five hysterical girls sent an old couple and their daughter to the gallows. Four years later, a young impostor, William Somers, the Boy of Nottingham, coached by a false exorcist, John Darrell, accused thirteen women of bewitching him. Exposed before his testimony convicted him, Somers confessed he had studied a chapbook on the Warboys Witches in order to manifest the appropriate symptoms. In 1604, Anne Gunter used this same pamphlet to learn how a bewitched child should act. The circumstances surrounding a thirteen-year-old boy, John Smith, in 1614, at Leicester, so much resembled the Warboys case that direct stimulation seems likely. Nine persons had been hanged as witches on Smith's evidence before King James I ordered an investigation, discovered his imposture and released those still in jail.

American children also proved impostors. The four Goodwin children of Boston recall the Warboys children. In 1688, they accused an Irish charwoman of bewitching them, going into convulsions at her approach. The Irishwoman was hanged as a witch. In 1720, three little girls at Littleton (Massachusetts) convicted their neighbors they were hexed; eight years later, the eldest daughter confessed it was all a hoax, the girls having picked a woman at random to accuse as a witch. But the classic American example is Salem. Twenty-four people there died from the prank of several "witch bitches." The reason was admitted by one of them: "They must have some sport." Fourteen years later, the ring leader of the girls, Ann Putnam, confessed the fraud: "It was a great delusion of Satan that deceived me in that sad time, whereby I justly fear I have been instrumental...to bring upon myself and this land the guilt of innocent blood." Yet, the rantings of these young women were considered by Govwernor Hutchinson "so exact as to leave no room for doubting the stories of previous possessed children."

Among the English clergy who fought against accepting childish ravings were Archbishop Samuel Harsnett, author of *Discovery of Fraudulent Practices* (1599), refuting John Darrell, and Bishop Francis Hutchinson, who probable gave the practice its death blow in 1718.

Questions

1. El tema principal del artículo es
 - a) las ejecuciones de niños y jóvenes acusados de brujería.
 - b) los juicios y ejecuciones de personas acusadas por niños de ejercer la brujería.
 - c) las ejecuciones de niños indisciplinados en la época de cacería de brujas.

2. Si se comparan los casos de Inglaterra y Alemania, se concluye que en Inglaterra
 - a) hubo mayor número de casos que en Alemania.
 - b) hubo aproximadamente el mismo número de casos que en Alemania.
 - c) hubo un número menos de casos que en Alemania.

3. En Hagenau, Alsacia,
 - a) se ejecutó a tres mujeres por brujería, a una joven de catorce años y a un muchacho de trece.
 - b) hay evidencia de ejecuciones masiva de niños y jóvenes.
 - c) se atribuyeron a la brujería las malas cosechas y la guerra.

4. Peter Roller
 - a) causó la muerte de más de veinte personas con sus acusaciones.
 - b) fue ejecutado tras haber confesado su participación en aquelarres.
 - c) confesó el nombre de sus cómplices tras haber sido torturado.

5. En el caso de William Somers
 - a) se condenó a un falso exorcista.
 - b) se condenó a trece mujeres por brujería.
 - c) se descubrió un fraude.

6. Anne Gunter y John Smith
 - a) se inspiraron en el caso Warboys.

b) aprendieron brujería en el folleto de Warboys.

c) participaron en el juicio de Warboys.

7. El texto describe

a) tres acusaciones de brujería en los EE.UU.

b) cuatro acusaciones de brujería en los EE.UU.

c) cinco acusaciones de brujería en los EE.UU.

8. En las acusaciones de brujería en los EE.UU., los difamadores confesaron haber hecho cargos falsos

a) en todos los casos.

b) en dos casos.

c) en un caso.

9. Ann Putnam

a) confesó haber sido inducida a la brujería por Satanás.

b) confesó haber hecho acusaciones falsas de brujería.

c) fue una de las brujas de Salem que lograron salvarse.

10. El Obispo Hutchinson

a) estaba a favor de la pena de muerte en casos de brujería.

b) estaba de acuerdo con Harsnett sobre las condenas por brujería.

c) estaba de acuerdo con el Gobernador Hutchinson sobre las condenas por brujería.

Glossary

mischief: travesura

priest: sacerdote

harvest: cosecha

witchcraft: brujería

sabbat: aquelarre

cell: celda, célula

devil: diablo

friar: fraile

burn-ed: quemar

crippled: tullido

chapbook: folleto

hang: colgar

hoax: engaño

deceive: engañar

Clave de respuestas

1. b
2. a
3. c
4. a
5. c
6. a
7. a
8. b
9. b
10. c

Apéndice E

Cuestionario de fin de semestre

Cuestionario para el alumno

Instrucciones: Este cuestionario tiene como fin conocer tu punto de vista sobre el curso de lectura en inglés que acabas de tomar. Tus respuestas serán muy útiles para investigar tu percepción del mismo, así como para evaluarlo y mejorar los cursos siguientes.

Por favor contesta de acuerdo con tu forma personal de ver el curso, no como piensas que debería ser tu respuesta. La información que des será confidencial y no influye en lo absoluto en la acreditación del mismo.

Nombre: _____

1. ¿En qué medida crees que leer cuentos y novelas durante el curso mejoró tu capacidad de leer en inglés?

Mucho ___ bastante ___ regular ___ poco ___ nada ___

2. ¿Cuál consideras que es actualmente tu nivel de lectura?

Avanzado ___ intermedio alto ___ intermedio ___ intermedio bajo ___
 principiante ___ principiante absoluto ___

3. ¿Te agradó aprender a leer en inglés por medio de cuentos y novelas?

Mucho ___ bastante ___ regular ___ poco ___ nada ___

4. ¿En qué aspecto o aspectos te ha sido más útil practicar la lectura?

5. ¿Consideras que tu forma de leer ha cambiado si la comparas con la del principio del curso?

Sí ___ ¿Cómo? _____

No____

6. ¿Alcanzaste la meta de lectura que te habías propuesto al empezar el curso?

Sí__ No__

¿Por qué?_____

7. ¿Qué te pareció lo más agradable de leer libros en inglés por tu cuenta?

8. ¿Qué te pareció lo menos agradable?_____

9. ¿Qué dificultades o problemas se te presentaron cuando leías?_____

10. ¿Cómo los resolviste?_____

}

11. ¿Cuándo y dónde solías leer? _____

12. Cuando dejaste de hacer la lectura semanal, ¿a qué se debió? _____

13. ¿Cómo se podría mejorar el curso? _____

Apéndice F

Hoja de informe de lectura

Name: _____

Book title: _____

Level: _____ **Number of pages read:** _____

Time: _____ **h.** **Date:** _____

Main character(s):

Secondary characters(s):

Setting:

Time:

Plot:

Outcome:

Apéndice G

Lista de libros simplificados usados en el curso

Lista de libros graduados utilizados en el curso

250 palabras básicas del inglés

King Arthur (Oxford Bookworms)

The fifteenth character (Oxford Bookworms)

300 palabras

Brown Eyes (Penguin Readers)

400 palabras

The elephant man (Oxford Bookworms)

Mary Queen of Scots (Oxford Bookworms)

The Monkey's paw (Oxford Bookworms)

The mystery of Allegra (Oxford Bookworms)

The phantom of the Opera (Oxford Bookworms)

The witches of Pendle (Oxford Bookworms)

Sherlock Holmes and the duke's son (Oxford Bookworms)

700 palabras

The Canterville ghost (Oxford Bookworms)

Dead man's island (Oxford Bookworms)

The death of Karen Silkwood (Oxford Bookworms)

Dracula (Oxford Bookworms)

The murders of the Rue Morgue (Oxford Bookworms)

1000 palabras

Chemical secret (Oxford Bookworms)

Frankenstein (Oxford Bookworms)

The last of Sherlock Holmes (Oxford Bookworms)

Love story (Oxford Bookworms)

The secret garden (Oxford Bookworms)

Tales of mystery and imagination (Oxford Bookworms)

1100 palabras

The hound of the Baskervilles (MacMillan Readers)

Love by design (MacMillan Readers)

The picture of Dorian Gray (MacMillan Readers)

The Queen of death (MacMillan Readers)

1200 palabras

The adventures of Huckleberry Finn (Penguin Readers)

The black cat and other stories (Penguin Readers)

Jane Eyre (Penguin Readers)

Stories from Shakespeare (Penguin Readers)

1400 palabras

Jane Eyre (Oxford Progressive English Readers)

The strange case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde (Oxford Bookworms)

The 39 steps (Oxford Bookworms)

1600 palabras

Things fall apart (Heinemann Guided Readers)

Meet me in Istanbul (MacMillan Readers)

1700 palabras

The Dream and other stories (Penguin Readers)

The Locked Room (Penguin Readers)

Three great plays by Shakespeare (Penguin Readers)

1800 palabras

The garden party (Penguin Readers)

Deadlock (Oxford Bookworms)

2300 palabras

The citadel (Penguin Readers)

2500 palabras

American crime stories (Oxford Bookworms)

Libros sin simplificar

And all for love

A window on the universe

Ladybirds and other elementary short stories in authentic English

Apéndice H

Descripción de los participantes en el estudio

PRINCIPIANTES

Carmina

Estudiante de 20 años de Biología de segundo semestre de licenciatura. Tiene estudios previos de inglés en varias instituciones públicas y estancias de dos semanas en vacaciones en los Estados Unidos desde los tres años. Se inscribió al curso porque le gusta la música en inglés y necesita aprobar el examen de requisito de comprensión de lectura a largo plazo.

Carolina

Estudiante de último semestre de Ingeniería en Sistemas. Tiene 27 años. Estudios anteriores de inglés en escuelas públicas. Ha presentado el examen de requisito y no lo ha acreditado, por ello se ha inscrito en la materia. Trabajaba treinta horas semanales en el momento de tomar el curso y, sin embargo, leyó con constancia y no faltó a clases.

Claudia

Estudia licenciatura en Derecho, séptimo semestre. Tiene 21 años. Sus estudios previos de inglés son de secundaria y CCH. Trabaja veinte horas semanales, a pesar de lo cual cumplió con todas sus lecturas y fue aumentando el número de páginas leídas a la semana de cuarenta hasta llegar a sesenta.

Dulce

Estudiante de licenciatura en Derecho, séptimo semestre, 22 años. Estudios previos de inglés en preparatoria. Necesita leer mejor en inglés para sus estudios universitarios.

Erika Mendoza

Inscrita en el séptimo semestre de la licenciatura en Derecho. Tiene 21 años. Erika tiene estudios de inglés en secundaria y preparatoria, pero se considera a sí misma como principiante absoluta en la lectura. Erika trabajaba 18 horas semanales durante el curso, pero, fuertemente interesada en aprender, cumplió esforzadamente con la lectura de once libros de primer nivel, dedicándole un promedio de tres horas a cada uno.

Fabiola

Inscrita en el segundo semestre de la licenciatura en Economía, 19 años. Estudios de inglés en secundaria y CCH. Una estancia breve de un mes en Estados Unidos. Ha intentado aprender inglés sin ayuda de un maestro con diccionarios, viendo programas en inglés en la televisión, oyendo canciones y leyendo. Le interesa aprender inglés para desarrollarse profesionalmente y acreditar el examen de requisito.

Facundo

Estudiante de licenciatura en Sociología, pasante. Tiene 52 años y es el único alumno casado del grupo. Ha tomado cursos de comprensión en inglés, pero siente que todavía no lee bien. Ha presentado el examen de comprensión pero no lo ha acreditado. Ha intentado aprender francés e inglés por sí mismo y en línea. Le interesa la autoenseñanza y ve en el curso en sus palabras, una opción más de aprendizaje, disciplina y constancia. Facundo compró libros graduados usados en las librerías del centro de la ciudad y trabajó en ellos, además de los que tenía a su disposición en el curso. En el trabajo en grupo adoptaba un papel de maestro de sus compañeros y concluyó el semestre con un avance visible en los resultados de sus pruebas.

Johanna

Estudiante de sexto semestre de Trabajo Social. Edad 25 años. Se inscribió en el curso de lectura extensa en sus palabras, para ser constante en aprender palabras y técnicas para comprender. No ha presentado el examen de requisito que necesita para su carrera.

Jorge

Inscrito en la licenciatura en Economía, segundo semestre. En el momento de tomar el curso tiene 22 años y ha cursado inglés en la secundaria y CCH, además de en instituciones públicas de nivel superior. Ha tenido una estancia de un mes en los Estados Unidos. Ha tratado de aprender inglés autónomamente con diccionarios, la televisión, lecturas y canciones. Sus razones para asistir al curso fueron acreditar el examen y desarrollarse profesionalmente. Este alumno leía con muchas dificultades: leyó de manera incompleta cinco libros de primer nivel en todo el período y registró el menor número de páginas de la muestra (147).

Mauricio

Alumno de sexto semestre de la licenciatura en Ingeniería Mecánica, 21 años. Estudió inglés desde la primaria. Ha estudiado francés, alemán e italiano, además de haber pasado vacaciones en Canadá y los Estados Unidos. Ha intentado aprender inglés y francés por sí mismo con libros y diccionarios. No ha presentado el examen de comprensión de lectura, obligatorio en su carrera. Estuvo en el curso para acrecentar su vocabulario, comprender mejor y, según él mismo dice, “realizarse”.

Patricia

Cursa el doctorado en Artes Plásticas. Tiene 56 años y es académica en esta escuela. Tiene una larga historia de fracasos en el intento de aprender inglés y un rechazo hacia los Estados Unidos manifestado en clase abiertamente. Se inscribió en el curso para aprender con una metodología que le parece atractiva.

INTERMEDIOS

Abril

Inscrita en la licenciatura en Derecho, sexto semestre. Tiene 21 años. Aparte de los estudios habituales de inglés no ha tomado ningún otro idioma. No ha presentado el examen de requisito, aunque es obligatorio en su carrera. Está cursando lectura en inglés para aprender vocabulario y comprender mejor.

Ana Silvia

Inscrita en el sexto semestre de la carrera de Ingeniería Mecánica, licenciatura. Tiene 21 años. Además de clases de inglés desde la primaria, ha intentado aprender por sí sola con libros y diccionarios, y asistido a cursos del CELE. Ha estudiado también francés, alemán e italiano. Estudia para comprender más y para realizarse [sic]. Durante el curso se esforzó por aprender a redactar en inglés.

Ariadna

Alumna de la licenciatura en Diseño, noveno semestre. Tiene 29 años en el momento de tomar el curso. Ha cursado inglés en la preparatoria y cuatro años en el CELE. Aparte de este idioma, ha tomado clases de japonés e intentado aprender francés leyendo en la mediateca. Ha acreditado el examen de comprensión y está en el curso porque eso la obliga a ser más constante, puesto que fuera de clase a veces no lo hace. Quiere también aprender más vocabulario, gramática y redacción.

Cinthia

Estudia sexto semestre de licenciatura en Derecho. Tiene 20 años. Ha estudiado inglés desde la primaria, y lo habla pero no lo lee bien, además de que tiene mala ortografía. Pese a esto, Cinthia también intentó leer Harry Potter. Estas son las razones por las que se ha inscrito al curso, además de que necesita acreditar el examen de requisito.

Dafne

Estudiante de noveno semestre de licenciatura en Ingeniería Mecánica. Tiene 23 años. Estudios anteriores de inglés en el CELE y en una escuela de idiomas privada.

No ha presentado el examen de requisito. Las razones de haberse inscrito en el curso fueron que quiere aprender vocabulario, mejorar su gramática y redactar bien en inglés.

David

Estudiante de segundo semestre de la licenciatura en Ingeniería, 19 años. Estudios previos de inglés en escuelas particulares. Ha intentado tomar cursos de francés e italiano, y aprender francés de forma autodidacta con canciones y leyendo. Se inscribió en el curso porque le interesó leer literatura.

Diego

Estudiante del sexto semestre de Trabajo Social. Tiene 26 años. No ha presentado el examen de requisito y no necesita hacerlo de inmediato. A pesar de tener una base de lectura en inglés, Diego siempre escogió para leer los libros graduados de primer nivel. Sus razones para inscribirse en el curso fueron el gusto por el idioma, la búsqueda de superación personal y acreditar el examen de requisito de comprensión en inglés.

Giovanna

Estudia licenciatura en Derecho, séptimo semestre. Tiene 22 años. Ha tomado varios cursos de inglés en escuelas de idiomas privadas y en la preparatoria. Ha intentado aprender francés y alemán en cursos. Se inscribió en el curso para poder leer con fluidez y porque en su campo laboral es indispensable.

Javier

Estudia maestría en Ingeniería (Energía). En el momento de tomar el curso está haciendo su tesis. Tiene 28 años. Ha acreditado el examen de requisito, pero quiere mejorar sus conocimientos de idioma y entender más rápidamente las lecturas. Ha estudiado francés y alemán. Javier está fuertemente motivado para aprender inglés y lee más de un libro semanal, además de explorar por su cuenta aspectos de vocabulario y gramática. Esto se debe posiblemente a que se propone hacer un posgrado en una universidad estadounidense.

Jessica

Estudiante de sexto semestre de licenciatura en Psicología, 21 años. Con un aprendizaje previo de inglés en la secundaria y preparatoria, sumado a un curso de comprensión de lectura en su facultad. No necesita acreditar el examen de comprensión de lectura. Se ha inscrito en el curso para mejorar su nivel de inglés porque la falta de práctica del idioma durante un largo período ha hecho que pierda conocimientos.

Jesús

Estudiante de licenciatura Historia, quinto semestre. En el momento del curso tiene 21 años. Ha hecho estudios en instituciones públicas y como autodidacta. Ha intentado leer por su cuenta en francés y se inscribió en el curso para poder leer escritores clásicos en inglés y acreditar el examen de requisito.

Linda

Estudiante de quinto semestre de licenciatura en Administración, 20 años. Ha tomado cursos de inglés además de los habituales en bachillerato. Ha intentado aprender otros idiomas como francés, italiano y chino y ha tenido una breve estancia de un mes y medio en Inglaterra. Ha intentado también aprender alemán por su cuenta. Siempre buscó leer libros difíciles. Se inscribió en el curso para aprender vocabulario y gramática y lograr más fluidez en la lectura.

Lucina

Estudia el cuarto semestre de la licenciatura en Derecho, 20 años. Estudios previos de inglés en escuelas comerciales y una breve estancia de dos semanas en los Estados Unidos. Quiere aprender a leer mejor en inglés para acreditar el examen de requisito y porque le interesa la Criminología y ha encontrado que la mayoría de las lecturas sobre el tema están en este idioma.

Omar

Estudiante de sexto semestre de licenciatura en Contaduría. Tiene 22 años. Además de los cursos habituales de inglés en bachillerato, Omar tomó uno de comprensión de lectura en el CELE. Presentó el examen de requisito, pero no lo aprobó. Esta es la razón por la que se inscribió en el curso. Omar cumplió con casi todas las lecturas y dedicó a ello más horas que otros compañeros. Sin embargo, al final de semestre le comentó a la profesora, con frustración, que no había logrado la meta que se había propuesto.

Vania

Estudia la licenciatura en Administración, quinto semestre. Tiene 21 años. Estudios previos de inglés en preparatoria y CELE en Cuernavaca. No necesita acreditar el examen de comprensión y toma el curso para practicar el vocabulario que ya conoce y ampliarlo, así como para aprender nuevas estructuras.

Yaritza

Estudiante venezolana del primer semestre de Doctorado en Derecho, de 32 años. Varios cursos de inglés y lectura en este idioma en Venezuela, así como clases de francés, alemán e italiano. Ha tenido una estancia de un mes en los Estados Unidos. Ha procurado aprender italiano por Internet. Aprobó el TOEFL y no necesita

presentar el examen de comprensión. Su problema principal al leer en inglés es la falta de velocidad, lo cual le impide leer toda la bibliografía necesaria para su tesis. Por esta razón está inscrita en el curso. Yaritza leyó asiduamente durante todo el semestre, pero en las últimas semanas las noticias de inestabilidad política en Venezuela y las manifestaciones estudiantiles de Caracas la preocuparon a tal punto que su rendimiento bajó.

Verónica

Cursa el cuarto semestre de la licenciatura en Relaciones Internacionales. En el momento de inscribirse tiene 20 años. Ha aprendido inglés en escuelas privadas desde la primaria y tiene cursos de perfeccionamiento en una academia de idiomas privada. Se considera a sí misma estudiante avanzada, aunque sus redacciones en inglés y su expresión hablada tienen infinidad de errores gramaticales. Ha tomado clases de francés y alemán. Verónica manifestó a la profesora que no le gustaba el método de aprender a leer por medio de cuentos y novelas.

AVANZADOS

Adalgiza

Becaria, estudia el segundo semestre de la Maestría en Diseño. Nació en Guatemala a donde piensa regresar, y tiene 28 años. Sus conocimientos de inglés vienen de la primaria y secundaria en su país. Ha estudiado portugués. Acreditó el examen de comprensión de lectura en Guatemala, pero tiene que volver a presentarlo en la UNAM. Ha tratado de aprender inglés sin ayuda del maestro por medio de libros. Esta en el curso para practicar el inglés que ya ha adquirido, pues no encuentra otras oportunidades de hacerlo en México. Afirma de sí misma que es tímida cuando se trata de hablar en inglés.

Berenice

Estudiante de posgrado de Derecho, 26 años. Formación en inglés en escuelas públicas y como autodidacta. En el momento de tomar el curso se estaba esforzando por leer por su cuenta y con gran dificultad el primero de los libros de Harry Potter y planeaba seguir con *Memorias de una Geisha*.

Erika Ramírez

Estudiante de licenciatura en Filosofía, sexto semestre, de 25 años. Ha cursado una diversidad de cursos en inglés en el CELE y en escuelas privadas de idiomas, además de una estancia en los Estados Unidos. Tiene acreditado el examen de requisito y toma el curso para mejorar su comprensión de lectura. Erika fue la estudiante que más páginas leyó en el semestre y al final del curso decidió que lo

que le interesaba era la literatura escrita en inglés, por lo cual había decidido cambiarse a la carrera de Letras Inglesas. Erika leyó dos colecciones de cuentos autores contemporáneos sin simplificar las últimas semanas del semestre.

Ingrid

Alumna del cuarto semestre de la licenciatura en Historia, de 20 años. Cursos en una escuela de idiomas privada. Clases de francés y alemán. No ha presentado el examen de requisito de lectura, pero necesita acreditarlo en el futuro. Tomó cursos de francés por Internet y recurrió a libros y películas para aprender este idioma. Ingrid leyó libros de niveles intermedios y altos durante todo el semestre y desarrolló su capacidad de leer a muy buen nivel.