

CAPÍTULO 3

Metacognición y lectura

María del Carmen Contijoch Escontria

Introducción

A lo largo de cuatro décadas, la *metacognición* ha sido motivo de estudio por especialistas de la psicología, la psicología educativa y educadores en todo el mundo. Los hallazgos de las investigaciones llevadas a cabo han demostrado que el desarrollo del pensamiento metacognitivo en los estudiantes redundan en un mejor desempeño académico y profesional (Joseph, 2010). Asimismo, expertos en el área de la metacognición concuerdan que el conocimiento cognitivo es vital para el desarrollo de la personalidad e indican que la enseñanza apropiada de las estrategias metacognitivas repercute en el incremento de la inteligencia práctica al permitirle al estudiante reflexionar sobre su propio aprendizaje. Sin embargo, argumenta Joseph (2010), muchos profesores prefieren enfatizar los contenidos de los programas dejando a un lado el desarrollo de las estrategias por cuestiones de tiempo o por considerar que los estudiantes no están realmente preparados para reflexionar acerca de su aprendizaje. Es un hecho, tal y como lo demuestra la investigación del área, que los estudiantes exitosos son aquellos que han desarrollado habilidades metacognitivas.

Definición de metacognición

La metacognición es un término que fue definido originalmente por Flavell (1979). De acuerdo con Flavell (1979, 1987), el concepto de metacognición puede ser analizado en los siguientes elementos:

- El conocimiento metacognitivo: es el conocimiento que el aprendiente tiene del aprendizaje y de él mismo respecto a este. La conciencia del pro-

pio aprendiente acerca de lo que sabe, sus antecedentes académicos, su interés, su grado de motivación y sus fortalezas y debilidades.

- Las experiencias metacognitivas: son aquellas que acompañan cualquier trabajo intelectual. Aquí también se incluyen las experiencias afectivas.
- Las tareas o metas: son los objetivos de la actividad cognitiva.
- Las acciones o estrategias: involucran las formas en las que los aprendientes se comportan para alcanzar los objetivos de la tarea.

Como podemos observar estos elementos involucran aspectos cognitivos, afectivos, culturales y sociales de toda persona que se encuentra en una situación de aprendizaje.

La palabra metacognición ha sido asociada también, como ya se mencionó, con la inteligencia (Borkowski, Carr & Pressley, 1987; Sternberg, 1986), dado que involucra altos niveles de pensamiento que a su vez requieren un control activo sobre los procesos de razonamiento. De hecho, el concepto ha sido la palabra ‘de moda’ en el área de la psicología educativa durante los últimos treinta años. Esto es debido a que la metacognición juega un papel sumamente importante en el éxito del aprendizaje. Actividades cotidianas tales como la planificación, el decidir la mejor forma de resolver una tarea de aprendizaje, el monitorear la comprensión de un texto y el evaluar dicha comprensión forman parte de la naturaleza de la metacognición.

Actualmente, se puede definir la metacognición de forma más sencilla diciendo que es «pensar acerca del pensar» o «saber lo que sabemos». Tei y Stewart la definen como «tener el conocimiento (cognición)» y «tener la comprensión, el control y el uso adecuado de tal conocimiento» (Tei & Stewart, 1985: 46). Collins (1994), por su parte, añade que también involucra la conciencia y el control del propio aprendizaje. Si analizamos estas definiciones podemos advertir que la metacognición involucra también habilidades cognitivas que, de practicarse sistemáticamente, pueden servir de herramientas para lograr un aprendizaje reflexivo.

La metacognición y la enseñanza

Para Blakey y Spence (1990), una de las metas educativas es lograr que los aprendientes aprendan a aprender y logren desarrollar procesos de pen-

samiento que puedan ser aplicados a resolver problemas. El hablar acerca de lo que se piensa y del tipo de decisiones que se toman al abordar una tarea de aprendizaje ayudan al aprendiente a tomar conciencia de lo que sabe de la tarea y de lo que no sabe. También lo ayuda a planear la resolución de la tarea y de las opciones que tiene a su alcance. Asimismo, el pensar acerca de su aprendizaje y de la forma en la que aprende lo hace consciente de lo que le resulta fácil o difícil y lo ayuda a reconocer que ciertas estrategias pueden ser aplicadas para resolver determinadas tareas a las que ya se ha enfrentado con anterioridad.

Para poder desarrollar la metacognición en el aprendiente, es necesario, de acuerdo con Blakey y Spence (1990), establecer un ambiente metacognitivo; esto es, conjuntar los esfuerzos de los profesores, bibliotecarios, aprendientes y, en el caso de lengua extranjera, asesores de mediatecas para fomentar el desarrollo de las estrategias metacognitivas y de esta manera promover su avance, apoyando al aprendiente en su proceso de autonomía. Existen mediatecas que cuentan con fichas de trabajo denominadas ‘aprender a aprender’, las cuales ayudan al aprendiente a reflexionar sobre su aprendizaje al incluir actividades que pueden conducirlo a un mejor entendimiento de su proceso de aprendizaje.

Estrategias metacognitivas

De acuerdo con O’Malley y Chamot (1990), las estrategias metacognitivas son aquellas que involucran la planeación, el monitoreo o autorregulación y la evaluación de la tarea de aprendizaje. Estas pueden ser aplicadas a una gran variedad de las tareas de aprendizaje. Por ejemplo, el poder identificar qué tan bien se logró el objetivo de una tarea o el autorregular la comprensión de un texto conforme se avanza en una lectura. Las estrategias metacognitivas pueden traslaparse y aplicarse al mismo tiempo que las cognitivas. Para ilustrar esto último, se puede poner como ejemplo el cuestionarse acerca de la comprensión de un determinado párrafo al leer. La estrategia puede ser cognitiva al utilizar una pregunta sobre el contenido del texto o puede ser metacognitiva al estar el lector monitoreando su lectura.

Además de lo anterior, Dirkes (1985) menciona que es necesario conectar la nueva información a los conocimientos previos y seleccionar deliberadamente las estrategias a utilizar.

En una propuesta más práctica, Blakey y Spence (1990) sugieren seis estrategias para desarrollar comportamientos metacognitivos en los estudiantes:

- Identificar lo que se sabe y lo que se desconoce: es importante que al comenzar una actividad se reflexione acerca de lo que se sabe y lo que no se sabe del tema a tratar.
- Hablar acerca de lo que se piensa: los aprendientes necesitan adquirir el vocabulario relativo al pensamiento y a los procesos de razonamiento.
- Llevar un diario de aprendizaje: consiste en promover que los aprendientes lleven un diario en donde expresen y viertan sus experiencias de aprendizaje.
- Planificar y autorregular: es necesario que los aprendientes tomen la responsabilidad de su aprendizaje. Para esto, deben organizar sus materiales, sus horarios de estudio y los tiempos necesarios para completar sus tareas de aprendizaje. Sobre todo, es necesario que el aprendiente tenga claro el objetivo de aprendizaje a alcanzar.
- Sintetizar los procesos de razonamiento: las actividades que se realizan al final de clase pueden resultar mucho más productivas si se promueve que los aprendientes resuman y discutan los procesos por los que atravesaron para realizar las diferentes tareas en clase. Se recomiendan tres pasos esenciales: repasar la actividad, identificar las estrategias que se utilizaron y, finalmente, evaluar el éxito de su aplicación.
- Autoevaluación: la autoevaluación puede promoverse de forma inicial, realizando preguntas a manera de lista enfocadas hacia los logros alcanzados de manera individual por cada aprendiente. Gradualmente, la autoevaluación podrá desarrollarse de manera más independiente.

La metacognición y cuatro variables en la lectura

De acuerdo con Collins (1994), en un estudio sobre la metacognición realizado en el Centro para el Estudio de la Lectura de la Universidad de Illinois (Armbruster, Echols & Brown, 1983) se identificaron cuatro variables relacionadas con la lectura: el texto, la tarea de aprendizaje, las estrategias de lectura y las características de los aprendientes. Aunque dicho estudio está dirigido a aprendientes que leen en su lengua materna y deben

aprender el contenido de los textos, se pueden tomar en cuenta dichas variables en el contexto de la enseñanza de la comprensión de lectura en lengua extranjera.

El texto

Se refiere a las características textuales del material. Factores tales como la organización de ideas, el vocabulario, la sintaxis, la claridad del autor y la familiaridad del lector con el tema tienen un efecto en el aprendiente. Se propone que algunas de las tareas que el aprendiente puede llevar a cabo para mejorar la comprensión de un texto son: resúmenes jerárquicos, mapas conceptuales y organizadores temáticos para que los aprendientes tomen conciencia de la estructura de los diferentes textos.

La tarea de aprendizaje

Se refiere a la dificultad de la tarea. En comprensión de lectura, el localizar determinada palabra requiere de cierta destreza visual, mientras que identificar la intención del autor requiere de un proceso mucho más complicado. Aquí es donde los aprendientes difieren en cuanto a variables tales como su manejo de la lengua extranjera, su nivel de comprensión del texto, su conocimiento de la tarea misma y otros factores tales como propósito de lectura, construcción de significado, estilo de lectura, familiaridad con el tema, etc. Es importante que el aprendiente identifique qué tipo de tarea debe realizar, su grado de dificultad y cómo puede resolverla.

Las estrategias de lectura

El profesor puede enseñar ciertas estrategias para mejorar la comprensión del texto tales como la relectura del texto y hacer *consciente* al aprendiente que puede aplicar las estrategias cognitivas básicas para lograr una mejor comprensión (imágenes mentales, predicción, inferencia de palabras por contexto, identificación de palabras ambiguas, entre otras).

Características del aprendiente

Independientemente de las variables personales del aprendiente (edad, sexo, intereses), es importante que el profesor logre despertar la conciencia del estudiante hacia las estrategias metacognitivas. La investigación sugiere que los aprendientes exitosos utilizan su conocimiento metacog-

nitivo. La literatura, por su parte, indica que dichas estrategias se deben modelar en voz alta en el salón de clase.

En un estudio llevado a cabo por Thomas y Barksdale-Ladd (2000) en el que participaron diez estudiantes de licenciatura que tomaron un curso de comprensión de lectura, se confirmó que a través de la enseñanza intensiva de estrategias metacognitivas los alumnos lograron tomar conciencia de ellas y aplicarlas en su lectura personal. Esto los condujo a convertirse en lectores estratégicos. Otros estudios, como los de Halpern (1996), indican que las estrategias metacognitivas pueden ser enseñadas a cualquier tipo de aprendiente con el objetivo de desarrollar sus habilidades de pensamiento y su proceso de aprendizaje. El estudio acerca de la efectividad del uso de estrategias es extenso y ha demostrado que los alumnos que utilizan estrategias metacognitivas han evidenciado avances en sus niveles de comprensión (Sheorey & Mokhtari, 2001; Zhang, 2001).

Debemos ver la enseñanza explícita de estas estrategias y el desarrollo de la metacognición como parte integral y sistemática de la clase de lectura. Es necesario dotar al aprendiente de las herramientas necesarias que le faciliten su aprendizaje de la lengua meta y no considerar el uso del metalenguaje como vocabulario ajeno a nuestro quehacer cotidiano. Livingston (1996) sugiere que no es suficiente con informar al aprendiente de las estrategias y del conocimiento metacognitivo, es necesaria la experiencia para el desarrollo del control metacognitivo. La investigación sobre la metacognición y la lectura ha representado un trabajo importante, ya que ha logrado explicar el proceso de lectura en contextos de lengua materna y lengua extranjera (Singhal, 2001). A través de métodos tales como entrevistas y pensamiento en voz alta, investigadores han logrado realizar estudios exploratorios y probar hipótesis acerca de los procesos de lectura (véase Afflerbach & Johnston, 1986; Wade, 1990; Pressley & Afflerbach, 1995). Para revisar el trabajo llevado a cabo en relación con estrategias y su efecto en la comprensión de lectura de manera más detallada se recomienda ver la obra de Iwai (2011).

Es labor del profesor de lectura preparar a sus alumnos en el uso de estrategias metacognitivas. Para ello, puede diseñar un plan estratégico y así enseñarlas de manera explícita en clase con la idea de que los alumnos vayan utilizándolas poco a poco y ellos mismos se den cuenta de su utilidad y del beneficio que aportan. Finalmente, el profesor puede incluir

como parte de las actividades de postlectura, reflexiones que inviten a los alumnos a pensar en cómo resolvieron las preguntas planteadas, las estrategias utilizadas y qué tan exitosas resultaron. De esta manera, los alumnos pueden aprender no solamente a leer un texto y comprender su contenido sino a saber cuál es el proceso por el que atraviesan al realizar una tarea de lectura y cómo se logra una mejor comprensión. Sin duda, esta labor de enseñanza es un doble reto para el docente. Para ello, es necesario que se diseñen actividades de lectura que sean difíciles pero a la vez alcanzables. Koda (2005) comenta que si la actividad diseñada ofrece un reto mínimo o, por otra parte, inalcanzable, el alumno tendrá pocos incentivos para trabajarla y no le dará valor al darse cuenta que no obtendrá ningún beneficio en realizarla. De ahí la importancia del diseño de actividades balanceadas y apropiadas para la población que se enseña. De un buen diseño de actividades dependerá un buen desarrollo de estrategias y, en consecuencia, el desarrollo de buenos lectores.

Preguntas para reflexionar

- ¿Es realmente posible la enseñanza explícita de las estrategias metacognitivas durante la clase de lectura? ¿Por qué?
- ¿Es necesario que el alumno conozca el metalenguaje que utiliza el profesor? ¿Por qué?
- ¿Cómo puedo saber si los alumnos utilizan las estrategias enseñadas?

Referencias

- Afflerbach, P. P. & Johnston, P. H. (1986). What do expert readers do when the idea is not explicit? En J. F. Baumann (ed.), *Teaching main idea comprehension* (pp. 49-72). Newark, DE: International Reading Association.
- Armbruster, B. B., Echols, C. H. & Brown, A. L. (1983). *The role of metacognition in reading to learn: a developmental perspective*. Reading Education Report 40. Urbana, IL: Center for the Study of Reading.
- Blakey, E. & Spence, S. (1990). Developing metacognition. *ERIC Digest*. Consultado 22 de marzo de 2011 en <<http://www.ericdigests.org/pre-9218/developing.htm>>.
- Borkowski, J., Carr, M. & Pressley, M. (1987). 'Spontaneous' strategy use. Perspectives from metacognitive theory. *Intelligence*, 11, 61-75.

- Collins, N. D. (1994). Metacognition and reading to learn. *ERIC Digest*. Consultado 22 de marzo de 2011 en <<http://www.ericdigests.org/1995-2/reading.htm>>.
- Dirkes, M. A. (1985). Metacognition. Students in charge of their thinking. *Roeper Review*, 8(2), 96-100.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental enquiry. *American Psychology*, 25, 765-771.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. E. Weinert & R. H. Kluwe (eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and knowledge: an introduction to critical thinking*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Iwai, Y. (2011). The effect of metacognitive reading strategies. Pedagogical implications for EFL/ESL teachers. *The Reading Matrix*, 11(2), 150-159.
- Joseph, N. (2010). Metacognition needed. Teaching middle and high school students to develop strategic learning skills. *Preventing School Failure*, 54(2), 99-103.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Livingston, J. A. (1996). *Effects of metacognitive instruction on strategy use of college students*. Manuscrito inédito, State University of New York at Buffalo.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols in reading. The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sheorey, R. & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29, 431-449.
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *Reading Matrix*, 1. Consultado 20 de septiembre de 2011 en <<http://www.readingmatrix.com/articles/singhal/index.html>>.
- Sternberg, R. J. (1986). Inside intelligence. *American Scientist*, 74, 137-143.
- Tei, E. & Stewart, O. (1985). Effective studying from text. *Forum for reading*, 16(2), 46-55.
- Thomas, K. F. & Barksdale-Ladd, M. A. (2000). Metacognitive processes: teaching strategies in literacy education courses. *Reading Psychology*, 21(1) 67-84.
- Wade, S. (1990). Using think aloud to assess comprehension. *The Reading Teacher*, 43(7), 442-451.
- Zhang, L. J. (2001). Awareness in reading: EFL readers' metacognitive knowledge of reading strategies in a acquisition-poor environment. *Language Awareness*, 10(4), 268-288.

CAPÍTULO 4

Lectura extensiva

Leticia Martinek Ardavín

Introducción

La lectura extensiva (*extensive reading*) significa leer una gran cantidad de textos idealmente seleccionados por el lector y que pueden tener o no ejercicios de comprensión de lectura. También se le conoce como 'lectura en bulto'. La práctica de la lectura extensiva se considera como un método que puede apoyar la enseñanza de una lengua extranjera en general y constituirse en una forma de enseñar a leer en forma particular. Esta práctica permite al estudiante obtener un *input* lingüístico importante. Esto último, a su vez, aumenta la motivación y puede concretarse en el incremento del hábito de la lectura.

¿Qué es lectura extensiva?

La lectura extensiva como procedimiento para la enseñanza y aprendizaje de lengua es, como ya se mencionó, la lectura de gran cantidad de diversos textos para una comprensión global o generalizada con la intención de obtener el significado de ellos. El nivel de comprensión global varía de acuerdo con el nivel de conocimiento de la L2 del lector y de la naturaleza del texto, entre otros factores. Otro aspecto relativo a la lectura es que esta se vuelve individualizada en el caso de que los textos sean escogidos por los mismos estudiantes. Comúnmente, los contenidos pueden o no discutirse en clase, todo depende del contexto educativo, del grupo y del profesor.

Teoría y lectura extensiva

Bamford y Day (1997) mencionan a Palmer y West (1955) como pioneros de lo que es hoy la lectura extensiva. Ambos estudiosos investigaron la teoría del proceso de lectura y practicaron la lectura extensiva como un

método más para la enseñanza de lenguas extranjeras. Palmer (1968: 137; 1964: 11) fue el primero en utilizar el término de lectura extensiva para distinguirla de lo que llamamos lectura ‘intensiva’ o sea, la lectura dentro del salón de clase con textos generalmente cortos acompañados de ejercicios para llegar a una comprensión completa del contenido. Esta dicotomía todavía se conserva, lo que ayuda a hacer la diferencia entre ambos métodos. La lectura extensiva tiene un importante papel en el desarrollo de varios de los componentes más significativos de los que depende una lectura eficiente en L2: el *input* de un volumen amplio de vocabulario, el desarrollo del conocimiento de la lengua meta y la experiencia de lectura con distintos contenidos socioculturales.

Para puntualizar en forma gráfica la importancia de la lectura, Nuttall (2005) nos muestra el ‘círculo de frustración’ y el ‘círculo virtuoso’ o de crecimiento, que reflejan las diferentes actitudes de lectores en L2 (véase Figuras 1 y 2). La autora señala la necesidad de alentar a los estudiantes a entrar al círculo virtuoso del lector eficaz. Como la Figura 2 sugiere, una vez que el lector lea mejor, comprenderá más y disfrutará los textos. Consecuentemente, esto último lo llevará a leer más. Si el profesor promueve la lectura de textos fáciles hasta el lector más renuente pudiera entrar al círculo virtuoso de acuerdo con este modelo (Nuttall, 2005: 127).



Figura 1. El círculo de frustración del lector no eficaz

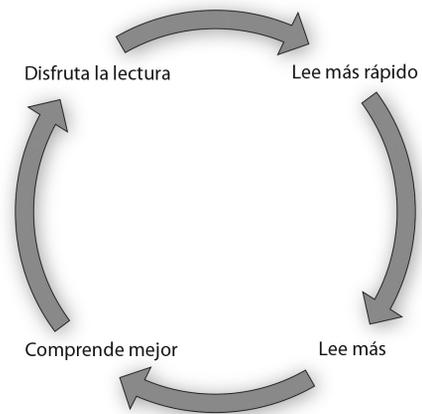


Figura 2. El círculo virtuoso del buen lector

La lista de investigaciones sobre las bondades de la lectura extensiva es vasta, como por ejemplo las basadas en las teorías de Stephen Krashen (1981) en las cuales la lectura extensiva ha sido catalogada como una posible fuente de *input* comprensible ($i + 1$) y en particular como un apoyo más para la adquisición de una segunda lengua (Krashen 1997; Krashen & Cho, 1995; Lightbown, Halter, White & Horst, 2002).

Day y Bamford (1998b) también están a favor de la lectura extensiva con material simplificado o graduado para facilitar la comprensión del texto y favorecer, por la cantidad de lectura, la automaticidad (el reconocimiento instantáneo de palabras) al leer. El material simplificado se considera como la base para una lectura académica porque la práctica constante y el entrenamiento con muchos textos de estilos distintos facilitan y refuerzan el camino para el desarrollo exitoso de la lectura (Barfield 2002: 11).

Los beneficios de la lectura extensiva

Con respecto a la palabras en L2 y su importancia, Nation y Coady concluyen que: «En general la investigación nos deja pocas dudas sobre la importancia del conocimiento del vocabulario para la lectura y el valor de la lectura como una forma de incrementar el vocabulario» (1988: 108). Es decir, si la lectura empieza con un reconocimiento automático de las palabras entonces esta 'automaticidad' se logra cuando el lector eficaz lee gran cantidad de textos diferentes (Koda, 1992). Además, de acuerdo con los autores (Coady, 1997; Nation, 1997), la experiencia de 'ver' la lengua en contexto permite que los lectores profundicen su conocimiento del léxico y uso de L2. A esto último hay que agregar que la experiencia individual y exitosa de la lectura promueve la autonomía del estudiante, y esto a su vez lo lleva a una motivación mayor (Dickinson, 1995).

Mason y Krashen (1997) coinciden con lo anterior, sus estudios demuestran que la lectura extensiva en L2 permite el aprendizaje de vocabulario nuevo y la revisión de parte del estudiante de palabras ya conocidas. En lo que respecta al nuevo vocabulario, el aprendizaje es, generalmente, 'incidental', porque no hay un propósito o la intencionalidad de aprender las palabras, en contraste con el estudio consciente para memorizar y recordar el vocabulario.

Sobre este mismo tema, Grabe y Stoller (1997) creen que el problema con el aprendizaje del vocabulario incidental es más complejo de lo que

se piensa, debido a que el aprendizaje pudiera ser relativo por las dificultades que pueden presentar las diferentes palabras, y señalan lo siguiente: «algunas palabras necesitan buscarse solamente una vez mientras que otras requieren de múltiples presentaciones y múltiples búsquedas y consultas en el diccionario» y agregan: «cada aprendiente parece encontrar algunos grupos de palabras que no se pueden recordar» (Grabe & Stoller, 1997: 115). Sin embargo, aunque esto último se debe tomar en cuenta, hay que aceptar que son más los beneficios que reciben la mayoría de estudiantes cuando participan en un curso de lectura extensiva que las desventajas que estos autores señalan en la adquisición de palabras nuevas.

Actitud y motivación

Otro tema ligado a la lectura es 'la actitud', Day y Bamford (1998a: 22) opinan que la actitud es un constructo hipotético cuya definición incluye alguna noción de evaluación. Apoyando esta aseveración, Icek Ajzen (2005) la define de la siguiente manera: «La actitud es la disposición para responder favorablemente o no (*unfavorably*) a un objeto, persona, institución o evento» (2005: 4). Por lo tanto, se puede decir que la disposición favorable o no hacia la lectura está teñida por la evaluación que yace en nosotros debido a una valoración interior personal sobre ciertos hechos y experiencias. Por su parte, Junko Yamashita (2004) afirma que hay transferencia de actitudes de L1 a L2, es decir: si hay una actitud positiva hacia la lectura en la lengua materna, también será positiva para la lengua extranjera, y estos aprendientes seguramente serán lectores eficientes en L2.

Ahora bien, una de las metas de estos programas de lectura extensiva es la de impulsar el hábito de la lectura. Para mejorar una actitud positiva hacia la lectura en L2, el material que se use en esta clase de programas deberá ser, en lo posible, numeroso, adecuado al gusto y al nivel de lengua del individuo. Como bien lo apuntan Dupuy, Tse y Cook (1996), así como Hill (1997), la abundancia y variedad de material permitirá que el estudiante o el profesor puedan escoger los textos apropiados y de su agrado. Los materiales de lectura, el ambiente en la clase, la buena disposición del profesor y de los estudiantes propician una mejor actitud y la confianza para querer leer más y desarrollar el gusto por la lectura que, con el tiempo, pudiera convertirse en un hábito placentero.

Otra aportación más que pertenece al tema de la lectura es la motivación. La motivación, de acuerdo con Day y Bamford (1998a: 27), es lo que mueve a las personas a hacer (o no hacer) algo. En un estudio sobre la motivación, Powell (2005) informa que después de terminar un curso de lectura extensiva, el grupo de estudiantes opinó que este había sido cinco veces más gratificante que otros cursos de lectura que habían cursado antes. Renandya, Rajan y Jacobs (1999) comunican que la opinión de su grupo también fue favorable, en tanto que los estudiantes señalaron que el curso de lectura extensiva había sido muy placentero y motivador.

Frecuentemente, aunque en distintos grados, el placer está relacionado con la motivación, así como el compromiso o la dedicación están relacionados firmemente con el logro de una buena lectura (Guthrie, 2001). Es más, los estudiantes comprometidos comprenden los textos mejor, no nada más porque son lectores eficaces, sino porque también están motivados para hacerlo. Otro aspecto de los lectores comprometidos es que, aparte de estar motivados, usan diferentes estrategias de lectura, se monitorean, tienen diversos conocimientos y son socialmente muy interactivos. Finalmente, la motivación para leer de estos lectores tiene fuertes vínculos con el logro de sus metas personales (Guthrie, McGough, Bennett & Rice, 1996).

Con respecto al quehacer del profesor, corresponde a este proporcionar una amplia selección de textos para que los alumnos escojan sus lecturas. Además, los mismos estudiantes pueden sugerir y traer material de lectura de su interés. Asimismo, el tutor o profesor debe enseñar estrategias de lectura, estrategias cognitivas y metacognitivas que facultan a los aprendientes a lograr una lectura exitosa e independiente. Otra ventaja en esta clase de curso es que se asegura un espacio social, es decir, se facilita el trabajo colaborativo, la interacción entre los pares y la discusión sobre los contenidos de los textos. Finalmente, el mentor tiene que comprender que, aunque se recomienda que el material sea fácil de leer, algunos estudiantes seguros de sí mismos prefieren el desafío de leer textos difíciles y auténticos, y en consecuencia este desafío los alienta y motiva a leer más.

Material auténtico y lecturas simplificadas

Sobre el material de lectura vale la pena aclarar qué significa material auténtico versus el material simplificado. La distinción entre ambos ha sido explorada por Nuttall (2005) y Williams (1984) entre otros muchos

investigadores. Tradicionalmente se acepta como auténtico aquel material que está escrito para nativos hablantes, mientras que el material simplificado está adaptado y tiene el propósito de enseñar el idioma con ejercicios propios para la enseñanza. Ambos, el texto simplificado y el auténtico se usan en los cursos de lectura extensiva. El atractivo del primero es que le da la oportunidad al lector de leer rápidamente por ser el texto adecuado a su nivel de lengua, mientras que el atractivo del segundo será el desafío y el interés que le provoque el tema.

También, dentro del marco ideal para formar lectores independientes, el internet permite acceder a una vasta selección de textos simplificados o auténticos en línea. Es la fuente ideal para el lector competente e independiente que usa estrategias metacognitivas y que está intrínsecamente motivado.

Como ya se ha mencionado, en el área de materiales, las lecturas ‘graduadas’ en los cursos de lectura extensiva son muy comunes, se piensa que permiten que el lector lea sin dificultad puesto que estos textos han sido simplificados. De ahí que «el material de lectura “muy fácil” permitirá a los alumnos leer con mayor rapidez» (Waring, 1997). Es decir, la lectura de estos textos permite aumentar la velocidad porque que hay acceso rápido al léxico, lo cual contribuye a la fluidez lectora debido a que se facilita el reconocimiento de las palabras.

Conclusión

Finalmente, no podríamos terminar este trabajo sin agregar algunas de las importantes conclusiones alcanzadas por Tobio (2010) en su tesis doctoral. Los resultados son producto del análisis de los datos obtenidos de dos grupos de alumnos inscritos en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ambos grupos cursaron cada uno un semestre académico de lectura extensiva.

En primer término, la investigadora manifiesta que, después de haber cursado un semestre de lectura, «hubo un avance ligero en comprensión de lenguaje y en la adquisición de léxico frecuente del inglés» (Tobio, 2010: 152). Así, después de revisar los resultados obtenidos por los grupos, sugiere que el curso se incremente un semestre más para que los alumnos tengan la posibilidad de aumentar y contar con el vocabulario necesario para comprender un texto auténtico –2000 palabras comunes son necesarias

para comprender 80% de un texto– y añade que para entender 98% de un texto auténtico se necesita tener un umbral léxico de 3000 palabras base.

También propone aumentar el número de textos auténticos (L1) con elementos culturales de la «vida diaria, escritos para hablantes nativos del inglés» (Tobio, 2010: 153) porque en el estudio se observó que los estudiantes carecían de suficientes conocimientos sobre la cultura en la L2. Además, advierte que la adquisición incidental de palabras que se logra por medio de la lectura extensiva pide más práctica-trabajo para que el aprendizaje de estas se convierta en un estudio consciente de vocabulario.

En breve, de acuerdo con los resultados de su estudio, la investigadora subraya la importancia de varios factores que deben ser parte de un curso de lectura extensiva. Por ejemplo, se debe fomentar la autonomía del estudiante, así como también ser consciente que la gramática debe ser utilizada solamente como una herramienta más en caso de necesitarse para comprender los textos.

En suma, es imprescindible agregar que en un curso de lectura extensiva es necesario adicionar, además del léxico y otros elementos lingüísticos, el aspecto de la motivación, lo que causa que el lector gane más confianza en su habilidad lectora. Este proceso se puede explicar porque la posibilidad de leer en abundancia textos apropiados para el nivel y contexto educativo disminuye en el lector la tendencia de leer palabra por palabra para comprender y esto último incrementa la rapidez de lectura y por lo tanto, como ya se detalló anteriormente, se aumenta la tendencia de leer más completándose el círculo virtuoso propuesto por Nuttall (2005).

Preguntas para reflexionar

- Haciendo un análisis de mi contexto docente actual (recursos disponibles, tipo de aprendientes, motivación, etc.), ¿es posible implementar la lectura extensiva en mis grupos?
- ¿Cómo podría iniciarlo? ¿Qué aspectos debo considerar para que resulte una experiencia positiva para mis alumnos?
- Una vez iniciada su implementación, ¿cómo puedo llevar un seguimiento del proceso y, más adelante, una evaluación?

Referencias

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior*. Milton-Keynes, Reino Unido: Open University Press.
- Bamford, J. & Day, R. (1997). Extensive reading. What is it? Why bother? *The Language Teacher on Line*, 21(5), 6-8.
- Barfield, A. (2002). Extensive reading: from graded to authentic text. Consultado 21 de noviembre de 2012 en <<http://penta.ufrgs.br/edu/telelab/7/andy2.htm>>.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. En J. Coady & T. Huckin (eds.), *Second language vocabulary acquisition. A rationale for pedagogy* (pp. 225-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R. R. & Bamford J. (1998a). The characteristics of an extensive reading approach. En *What is extensive reading?* Consultado 25 de septiembre de 2007 en <<http://www.extensivereading.net/>>.
- Day, R. R. & Bamford, J. (1998b). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: a literature review. *System*, 23(2), 165-174.
- Dupuy, B., Tse L. & Cook, T. (1996). Bringing books into the classroom: first step in turning college level esl students into readers. *TESOL Journal*, 5, 10-15.
- Grabe, W. & Stoller, F. (1997). Reading and vocabulary development in a second language: a case study. En J. Coady & T. Huckin (eds.), *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy* (pp. 98-122). Cambridge: Cambridge University Press.
- Guthrie, J. T. (2001). Contexts for engagement and motivation in reading. *Reading on line*, 4(8). Consultado el 21 de noviembre de 2012 en <<http://www.readingonline.org/articles/handbook/guthrie/>>.
- Guthrie, J. T., McGough, K., Bennet, L. & Rice, M. E. (1996). Concept-oriented reading instruction: an integrated curriculum to develop motivation and strategies for reading. En L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp.165-190). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hill, D. (1997). Setting up an extensive reading programme: practical tips. *The Language Teacher*, 21(5). Consultado el 4 noviembre de 2012 en <http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/may/hill.html>.
- Koda, K. (1992). L2 word recognition research: a critical review. *The Modern Language Journal*, 80, 4.
- Krashen, S. (1981). A case for narrow reading. *TESOL Newsletter*, 15(6), 23.
- Krashen, S. (1993). *The power of reading*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

- Krashen, S. (1997). The comprehension hypothesis: recent evidence. *English Teacher's Journal* (Israel), 51,17-29.
- Krashen & Cho, K-S. (1995). Becoming a dragon: progress in English as a second language through narrow free voluntary reading. *California Reader*, 29, 9-10.
- Lightbown, P. M., Halter, R. H., White, J. L. & Horst, R. H. (2002). Comprehension-based learning: the limit of «Do it yourself». *Canadian Modern Language Review*, 58(3), 427-464.
- Mason, B. & Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25(1), 91-102.
- Nakanishi, T. & Veda, A. (2011). Extensive reading and the effect of shadowing. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 1-16.
- Nation, P. (1997). The language learning benefits of extensive reading. *The Language Teacher on Line*, 21, 5. Consultado 21 de octubre de 2006 en <http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/may/benefits.html>.
- Nation, P. & Coady, J. (1988). Vocabulary and reading. In R. Carter & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary & language teaching* (pp. 97-110). Nueva York: Longman.
- Nuttall, C. (2005). *Teaching reading skills in a foreign language*. (3a. ed.). Oxford: Macmillan Education.
- Palmer, H. E. (1964). *The principles of language-study*. Oxford: Oxford University Press.
- Palmer, H. E. (1968). *The scientific study and teaching of languages*. Oxford: Oxford University Press.
- Powell, S. J. (2005). Extensive reading and its role in the future of English language teaching in Japanese high schools. *The Reading Matrix*. Consultado el 15 octubre de 2006 en <<http://www.readingmatrix.com/articles/powell/article.pdf>>.
- Renandya, W. A., Rajan, B. R. S. & Jacobs, G. M. (1999). Extensive reading with adult learners of English as a second language. *RELC Journal*, 30, 39-61.
- Tobio, A. C. L. (2010). *La relación de la lectura extensa en inglés con el desarrollo de la habilidad lectora en estudiantes universitarios hispanohablantes*. Tesis de doctorado. México: UNAM.
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in Foreign Language*, 16, 1-19.
- Waring, R. (1997). Graded and extensive reading-questions and answers. *The Language Teacher on Line*, 21,05. Consultado 21 de octubre de 2006 en <http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/may/waring.html>.
- West, M. (1955). *Learning to read a foreign language and other essays on language-teaching* (2a. ed.). Londres: Longman, Green.
- Williams, E. (1984). *Reading in the language classroom*. Londres: Macmillan.