

# Comprensión de lectura en lengua extranjera: *bases para su enseñanza*

María del Carmen Contijoch Escontria  
Coordinadora



Universidad Nacional Autónoma de México

La presente obra está bajo una licencia de:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



## Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

### Usted es libre de:

**Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

**Adaptar** — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

### Bajo los siguientes términos:



**Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



**NoComercial** — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



**CompartirIgual** — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:  
texto legal ([de la licencia completa](#))

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



# **Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza**

**Universidad Nacional Autónoma de México**

José Narro Robles

*Rector*

**Coordinación de Humanidades**

Estela Morales Campos

*Coordinadora*

**Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras**

Alina María Signoret Dorcasberro

*Directora*

Bertha López Escudero

*Secretaria General*

Alma Luz Rodríguez Lázaro

*Jefa del Departamento de Lingüística Aplicada*

Enio Ramírez Campos

*Jefe del Departamento de Publicaciones*

**Comité Editorial**

Alina María Signoret Dorcasberro

*Presidenta*

Bertha López Escudero, Alma Luz Rodríguez Lázaro, Lamprini Kolioussi, Béatrice Blin, Viviana Oropeza Gracia, Victoria Zamudio Jasso, María Antonieta Rodríguez, Vania Galindo, Arturo Mendoza, Ramón Zacarías, Víctor Martínez de Badereau, Sergio Ibáñez Cerda, Adelia Peña Clavel, Enio Ramírez Campos, Óscar García Benavides

# Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza

María del Carmen Contijoch Escontria  
(Coordinadora)

Dulce María Gilbón Acevedo  
María Aurora Marrón Orozco  
Leticia Martinek Ardavín  
Alma Ortiz Provenzal



Universidad Nacional Autónoma de México

2014

PE1129 Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza/  
C736 Dulce María Gilbón Acevedo... [et.al] ; coordinadora María del Carmen  
Contijoch Escontria. - 1ª ed. - México : UNAM, 2014.  
152 págs.

ISBN: 978-607-02-6262-3

1.Comprensión de lectura en lengua extranjera 2. Lengua extranjera-Estudio y enseñanza I. Gilbón Acevedo, Dulce María II. Marrón Orozco, María Aurora III. Martinek ArdaVín, Leticia IV. Ortíz Provenzal, Alma V.Contijoch Escontria, María del Carmen, coord. VI. t.

Primera edición, diciembre de 2014  
Primera reimpresión, febrero de 2017

D. R. © Universidad Nacional Autónoma de México  
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán  
04510 México, D. F.

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras  
publicaciones@cele.unam.mx

ISBN 978-607-02-6262-3

#### **Diseño editorial**

Yussell Chávez Callado

#### **Diseño de portada**

Marcela Chávez Ocampo

Rodolfo García Ochoa

Daniel Ortega Martínez

#### **Formación**

Ángela Trujano López/Alógrafo

#### **Cuidado editorial**

Armando Rodríguez Briseño

#### **Coordinación editorial**

Enio Ramírez Campos

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

# Índice

<b>Prólogo</b>	9
<b>Capítulo 1. ¿Qué es lectura?</b> María Aurora Marrón Orozco	13
<b>Capítulo 2. Teoría de los esquemas: de la teoría a la práctica</b> María del Carmen Contijoch Escontria	29
<b>Capítulo 3. Metacognición y lectura</b> María del Carmen Contijoch Escontria	41
<b>Capítulo 4. Lectura extensiva</b> Leticia Martinek Ardavín	49
<b>Capítulo 5. Selección de textos</b> Alma Ortiz Provenzal	59
<b>Capítulo 6. Autonomía, su desarrollo en el salón de clase y la comprensión de lectura</b> María del Carmen Contijoch Escontria	67
<b>Capítulo 7. La clase de lectura: fases y componentes</b> Alma Ortiz Provenzal	77
<b>Capítulo 8. Aprendizaje basado en tareas</b> María del Carmen Contijoch Escontria	83
<b>Capítulo 9. Papel del profesor de lectura en lengua extranjera</b> María Aurora Marrón Orozco	95

<b>Capítulo 10. Niveles de comprensión de lectura</b>	
María del Carmen Contijoch Escontria	101
<b>Capítulo 11. Estrategias para leer en una lengua extranjera</b>	
Dulce María Gilbón Acevedo	107
<b>Capítulo 12. Vocabulario y lectura en lengua extranjera</b>	
Leticia Martinek Ardavín	121
<b>Capítulo 13. Papel de la gramática en la clase de comprensión de lectura</b>	
Dulce María Gilbón Acevedo	131
<b>Capítulo 14. Introducción a la evaluación de la comprensión de lectura</b>	
María del Carmen Contijoch Escontria	143
<b>Capítulo 15. Evaluación por medio de portafolio</b>	
Alma Ortiz Provenzal	149
<b>Capítulo 16. Evaluación de la comprensión de lectura en lengua extranjera</b>	
María Aurora Marrón Orozco	157
<b>Capítulo 17. Lectura en la sociedad del conocimiento</b>	
Dulce María Gilbón Acevedo	169
<b>Las autoras</b>	181

## Prólogo

**E**n este libro se integran los temas más sobresalientes del área de comprensión de lectura, habilidad difícil de enseñar dada la complejidad que reviste el propio proceso de lectura. Se conjunta la experiencia de las autoras y se plasma el conocimiento adquirido a lo largo de años de trabajo alrededor de estos temas por demás fascinantes. A continuación se ofrece un compendio del contenido de los capítulos que integran este libro.

El primer capítulo, «¿Qué es la lectura?», escrito por María Aurora Marrón Orozco, aborda a manera introductoria el proceso de lectura, mostrando un panorama general de su relevancia en lengua materna y cómo su enseñanza ha permeado el área de segundas lenguas. Se describen los modelos interactivos de lectura y se mencionan los factores que intervienen en la lectura de una segunda lengua.

En el segundo capítulo, «Teoría de los esquemas: de la teoría a la práctica», de María del Carmen Contijoch Escontría, se maneja el concepto de *esquema* y se explica tanto su origen como su desarrollo en el área de la psicología. Se mencionan las características de los esquemas, los tipos de esquemas que se han identificado y su pertinencia en el proceso de lectura.

El capítulo «Metacognición y lectura», de María del Carmen Contijoch Escontría, ofrece una perspectiva amplia del tema de la metacognición y su inclusión en la enseñanza de segundas lenguas. Se define el término así como la enseñanza de estrategias metacognitivas y su relación con el proceso de lectura.

Los beneficios de la lectura extensiva han sido por demás demostrados a lo largo de los años. Leticia Martinek Ardavín presenta, en el capítulo «Lectura extensiva», los conceptos teóricos que subyacen a este tipo de lectura, las aportaciones realizadas por distintos autores en torno al manejo de aspectos relevantes, así como la forma de llevar la lectura extensiva al salón de clase.

En el quinto capítulo, «Selección de textos», de Alma Ortiz Provenzal, se exponen y discuten los criterios que autores prominentes en el área de lectura proponen para seleccionar de manera adecuada un texto, dependiendo del propósito de lectura y tomando en cuenta los factores que intervienen en el proceso.

Sin duda, el tema de la autonomía y su importancia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje son determinantes en la clase de lectura. «Autonomía, su desarrollo en el salón de clase y la comprensión de lectura», presentado por María del Carmen Contijoch Escontría, analiza este concepto y a la vez sugiere actividades que ayudan a promover la autonomía del aprendiente en la clase de lectura.

En el tema «La clase de lectura: fases y componentes», Alma Ortiz Provenzal introduce aspectos relevantes tanto teóricos como prácticos de las tres fases que integran una clase de lectura. Asimismo, se sensibiliza al lector sobre la importancia de diseñar actividades coherentes y adecuadas para cada fase a fin de lograr una clase fluida y a la vez atractiva para el aprendiente.

Un enfoque que ha cobrado aceptación en la enseñanza de lenguas es el aprendizaje basado en tareas. Ciertamente, es un acercamiento que puede aplicarse tanto en la enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas como en la enseñanza de la habilidad de lectura. María del Carmen Contijoch Escontría presenta, en el capítulo «Aprendizaje basado en tareas», la perspectiva teórica de lo que se entiende como tarea dentro de un contexto general y las ideas de cómo este enfoque puede aprovecharse en la enseñanza de la lectura.

La función del profesor en la clase de lectura es un aspecto que no puede dejar de mencionarse. María Aurora Marrón Orozco ofrece, en el capítulo «Papel del profesor de lectura en lengua extranjera», diversas propuestas planteadas por expertos en relación con el desarrollo de estrategias y los papeles que puede adoptar el docente en la enseñanza de lectura tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

El capítulo referente a los «Niveles de comprensión de lectura», de María del Carmen Contijoch Escontría, destaca la relevancia que puede representar para el aprendiente de lengua extranjera conocer su nivel de lectura. Se hace mención al trabajo de diferentes grupos interesados en la evaluación de lenguas y que se han esforzado por obtener especificaciones rigurosas para poder evaluar las diferentes habilidades.

Por su parte, el capítulo presentado por Dulce María Gilbón Acevedo, «Estrategias para leer en una lengua extranjera», hace una revisión sobre el conjunto de estrategias utilizadas por los profesores de lengua extranjera y describe los diferentes enfoques que se han considerado para el diseño de cursos de lectura. Asimismo, enfatiza la necesidad de realizar más investigación al respecto.

El conocimiento del vocabulario es indispensable en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera. El tema ha sido objeto de innumerables investigaciones, sobre todo en el área de lectura. «Vocabulario y lectura en lengua extranjera», escrito por Leticia Martinek Ardavín, aborda temas como lo que significa conocer una palabra, palabras receptivas y de producción, aprendizaje directo e incidental, retención y olvido de palabras, entre otros.

Dulce María Gilbón Acevedo, en el capítulo «Papel de la gramática en la clase de comprensión de lectura», plantea y responde varias interrogantes que ciertamente preocupan a muchos docentes, tales como la necesidad de enfocar aspectos gramaticales en una clase de lectura sin convertirla en una clase de gramática o qué aspectos de un texto deben ponderarse y en qué momentos es conveniente hacerlo. Estos temas sin duda despertarán interés y reflexión en el lector.

La evaluación es un asunto especialmente difícil por su gran complejidad, por ello las autoras han considerado abordarlo desde una perspectiva tanto general como particular. En el capítulo «Introducción a la evaluación de la comprensión de lectura», María del Carmen Contijoch Escontría reflexiona sobre lo que representa la evaluación educativa y hace algunas consideraciones generales que todo docente debe tomar en cuenta. En un siguiente capítulo, Alma Ortiz Provenzal propone una «Evaluación por medio de portafolio» como una alternativa viable aplicada a la clase de comprensión. Por su parte, María Aurora Marrón Orozco dedica un análisis más profundo a la «Evaluación de la comprensión de lectura en lengua extranjera», considerando temas tales como los lineamientos a tomar en cuenta para la evaluación, el propósito de la misma, las formas en las que se puede llevar a cabo y los tipos de exámenes adecuados.

Finalmente, el libro cierra con un tema actual y que muestra la manera como se han transformado las prácticas de lectura. Dulce María Gilbón Acevedo, en «Lectura en la sociedad del conocimiento», analiza cómo la lectura en entornos hipertextuales puede ser de diversos tipos: simultánea,

secuenciada, relacional e idiosincrática, dependiendo de las necesidades o demandas del lector. Asimismo, examina los efectos positivos y negativos de estas prácticas.

Esta obra pretende cumplir con el propósito de mostrar los aspectos teóricos y prácticos del área de la comprensión de lectura en lengua extranjera e invita al docente/lector a reflexionar sobre cada uno de los temas presentados. Asimismo, los capítulos ofrecen ideas prácticas que el docente puede implementar en su propio contexto. En este sentido, *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza* representa un material de consulta útil para cualquier nivel de instrucción.

# CAPÍTULO 1

## ¿Qué es lectura?

María Aurora Marrón Orozco

### Introducción

A primera vista, la lectura parece algo mágico: nuestra mirada aterriza en una palabra, y nuestra mente sin gran esfuerzo nos da acceso a su significado y pronunciación (Dehaene, 2009). Pero, a pesar de las apariencias, el proceso es muy complicado.

Por más de 30 años, la psicología cognoscitiva ha trabajado en analizar la mecánica de la lectura. Su objetivo es encontrar el 'algoritmo' de reconocimiento visual de las palabras –la serie de pasos que un lector eficiente aplica para atacar el problema de identificar la palabra escrita. Los psicólogos tratan a la lectura como un problema de ciencias de la computación. Según Dehaene (2009), cada lector se parece a un robot con dos cámaras: sus dos ojos y sus retinas. El procesamiento de la palabra escrita empieza en los ojos del lector. Solo el centro de la retina, llamada fovea, tiene una resolución tan fina que permite el reconocimiento de la letra impresa pequeña. La mirada del lector debe, por lo tanto, moverse a través de la página constantemente. Cada vez que sus ojos se detienen, puede reconocer solo una o dos palabras. Las neuronas de la retina dividen cada palabra en fragmentos y después los unen nuevamente antes de que la palabra sea reconocida. El sistema visual del lector progresivamente extrae grafemas, sílabas, prefijos, sufijos y raíces de las palabras. Dos importantes rutas de procesamiento paralelas eventualmente entran en acción: la ruta fonológica, que convierte letras en sonidos de la lengua, y la ruta lexical, que da acceso a un diccionario mental de significado de palabras.

Ya sea que la mente del lector vaya directamente de la palabra escrita a su significado sin pasar por la pronunciación, o si el lector inconscientemente transforma las letras en sonidos y luego los sonidos en significado, es un tema de debate y discusión considerable. La organización de los caminos mentales que conducen a la lectura alimentó este debate que ha

dividido a la comunidad de psicólogos por más de 30 años. Algunos pensaron que la transformación de la letra impresa a sonidos era esencial –la lengua escrita, argumentaron, es solo un producto de la lengua hablada y, por lo tanto, el lector tiene que ‘hacer sonar’ las palabras cuando lee, a través de una ruta fonológica, antes de poder recobrar su significado. Para otros psicólogos, sin embargo, la recodificación fonológica era solo un recurso característico de lectores principiantes. En los lectores expertos, la eficiencia en la lectura estaba basada en una ruta lexical directa de la letra impresa a su significado.

Actualmente, ha emergido un consenso: en adultos, las dos rutas de lectura existen, y ambas están activas simultáneamente. Los lectores eficientes disfrutan de acceso directo al significado de las palabras que leen y no tienen que pronunciar las palabras mentalmente antes de entenderlas, aunque continúan usando los sonidos de las palabras aun cuando no estén conscientes de ello y recuperen la información sobre la pronunciación de las palabras automáticamente. Ambos, los senderos lexicales y fonológicos, operan paralelamente y se refuerzan uno a otro.

Poder leer, es decir, comprender o interpretar textos escritos de diverso tipo con diferentes intenciones y objetivos, contribuye de manera decisiva a la autonomía de las personas en una sociedad letrada. El aprendizaje de la lectura requiere de una enseñanza explícitamente dirigida a la obtención de estrategias para la comprensión de textos en lengua materna (L1) o lengua extranjera (L2). A este respecto, la enseñanza de la comprensión de lectura en L2 ha cobrado mucha mayor importancia en las últimas décadas por razones de la formación y práctica de profesionales que requieren acceder al conocimiento en textos escritos en lengua extranjera.

En el campo educativo anglosajón, la investigación acerca de los procesos de lectura en una lengua ha contribuido a un mayor entendimiento de estos procesos en lengua extranjera. De hecho, como mencionan Alderson y Urquhart (1984: XV), no es fácil diferenciar hasta qué punto la lectura en lengua materna es diferente de la lectura de la lengua extranjera.

Los reportes de estudios realizados sobre las estrategias de lectura básica, la adquisición y la enseñanza del vocabulario, los conocimientos previos del lector, el uso de tareas auténticas en el salón de clase y otros han ayudado a muchos profesores alrededor del mundo a mejorar sus métodos para enseñar esta habilidad, diseñar y mejorar programas de estudio e idear y experimentar nuevas formas de evaluación.

Asimismo, otros resultados de investigaciones sobre lectura han probado cuáles estrategias son más eficientes para ciertos lectores, qué factores pueden ser determinantes en la comprensión de un texto y hasta cuáles son las características de un lector eficiente, entre muchos otros temas. Lo anterior resalta que la naturaleza del proceso de lectura es un asunto bastante complejo. A continuación se mencionan algunas concepciones acerca de la lectura elaboradas por reconocidos autores.

## Definición

Para Carrell (1988: 1) la lectura es la más importante de las cuatro habilidades cuando se habla del aprendizaje de una lengua extranjera. Esta autora menciona que la lectura es un proceso activo e interactivo, como antes lo habían afirmado otros autores (Goodman, 1967, 1971; Kolers, 1969; Wardhaugh, 1969; Smith, 1971; Rumelhart, 1977; Adams & Collins, 1979).

De acuerdo con Aebersold y Field (1998: 5), definir qué es la lectura no es una tarea fácil. Las autoras afirman que el proceso de lectura no está completamente entendido y que además es difícil describirlo. Sin embargo, citan a Rumelhart (1977), quien dice que el proceso de la lectura involucra al lector, al texto y la interacción entre el lector y el texto. Por otra parte, Alderson (2000: 3) hace la distinción entre el proceso de la lectura y el resultado de esa lectura: el producto, que es la reconstrucción del contenido. El proceso de lectura es dinámico, variable y diferente para cada lector. En un mismo texto, la lectura cambia dependiendo del propósito de la lectura, del espacio y el tiempo en el que se ubica el lector. En síntesis, el producto de este proceso de lectura es entender, comprender lo que se lee.

Wallace (2003: 7, 25), por otro lado, considera que existe cierta tendencia a reconocer al proceso de lectura como un proceso psicológico, cognitivo e individual. Asimismo destaca que en la literatura actual relacionada con el proceso de lectura se sigue haciendo énfasis en las estrategias utilizadas por los lectores eficientes e ineficientes y menciona que debemos recordar que la lectura tiene una naturaleza social. Wallace (1992) también considera que la lectura, además de ser un proceso interactivo, es una actividad personal y privada y que todos aquellos que escribimos producimos textos cargados de sentido social y cultural.

Finalmente, como se puede apreciar, los autores antes mencionados coinciden en que la lectura es un proceso interactivo. El lector realiza la lec-

tura de manera individual y el significado que este le otorgue al texto dependerá en gran medida de diferentes factores que intervienen en el proceso.

Swaffar, Arens y Byrnes (1991: 22) mencionan que la comprensión está relacionada con la capacidad del lector de replicar el texto. Es decir, repetirlo en forma de traducción, ejercicios o hasta resúmenes. Sin embargo, en años recientes el proceso de comprensión ha sido reconcebido como un modelo conceptual que incluye la creatividad, la memoria y el recuerdo. De acuerdo con Murdock (1977), se asume que, por un lado, la memoria a corto plazo es incapaz de almacenar información ya sea leída o escuchada por más de diez segundos a menos que sea ejercitada y que, por otro, el ejercicio se lleva a cabo en la memoria llamada de ‘trabajo’, una función de la memoria a corto plazo. La memoria de trabajo reclasifica la información asignándola a configuraciones ya existentes en la mente (Kintsch, 1977). De esto se concluye que lo que en verdad se ‘comprende’ no son las oraciones sino el contenido conceptual. Dicho de otra manera, los lectores comprenden un texto cuando construyen representaciones mentales de segmentos de información entrante.

Pasemos ahora a la parte teórico-histórica que fue dando origen a lo que hoy conocemos como los modelos interactivos de la lectura.

## Historia: modelos del proceso de lectura

Desde una perspectiva histórica, nuestra visión de lo que es la lectura en una segunda lengua ha cambiado considerablemente en las últimas décadas. La investigación sobre el proceso de lectura se ha desarrollado en los últimos años en torno a dos modelos aparentemente opuestos y a modelos interactivos en los que los componentes de estos dos modelos interactúan.

Al primer modelo se le llama *bottom-up* (ascendente), es decir, del texto al lector y el segundo es el modelo llamado *top-down* (descendente), es decir, del lector al texto. Los modelos ascendentes describen un proceso en donde el lector empieza con la palabra escrita del texto y ejecuta las siguientes acciones: a) reconoce los estímulos gráficos, b) los decodifica a sonidos y c) reconoce palabras y decodifica significados. Cada componente involucra subprocesos que suceden independientemente uno del otro y están contruidos sobre subprocesos anteriores. Este enfoque se asocia con el conductismo de B. F. Skinner (1938) y con los enfoques ‘fo-

néticos' (*phonics*) de enseñanza-aprendizaje de lectura que enseñan la correspondencia o relación entre cada letra y cada sonido de la lengua a los niños y que argumentan que estos necesitan aprender a reconocer cada letra antes de poder leer palabras. Desde este punto de vista, los lectores son decodificadores pasivos de sistemas secuenciales que contienen grafías-fonemas-sintagmas-contenido semántico, en ese orden. La Figura 1 ilustra este enfoque.



**Figura 1.** Modelo ascendente de lectura

Por otro lado, existe mucha investigación que ha enfatizado la importancia del conocimiento previo que los lectores aportan al texto cuando leen. A los modelos de lectura que se centran en el lector y en lo que este contribuye al significado que le otorga al texto se les llama descendentes y se fundamentan en la teoría de los esquemas. Esta teoría postula la existencia de redes de información almacenadas en el cerebro que actúan como filtros para la información nueva. Bajo este modelo, los lectores activan el conocimiento previo (*schemata*) que es relevante y que puede ayudarles a interpretar lo que leen. La Figura 2 ilustra esta teoría



**Figura 2.** Teoría de los esquemas

El modelo descendente debe mucho al trabajo de Smith (1971) y Goodman (1969, 1982). Ellos le restaron importancia a la palabra escrita y resaltaron las contribuciones que cada lector hace en el proceso de lectura. Goodman (1982) llama a la lectura un «juego de adivinanzas psicolingüístico» (*a psycholinguistic guessing game*), en el cual los lectores ‘adivinan’ o predicen el significado del texto sobre la base de una información textual mínima y un uso máximo de conocimientos existentes activos. Smith (1971) argumenta que factores como: la experiencia del lector en el proceso de lectura, el conocimiento previo sobre el contenido del texto, la familiaridad con las estructuras y modelos de su lengua y de los géneros específicos de textos, así como conocimientos generalizados del mundo y conocimientos sobre la materia o el tema específico, son mucho más importantes que el texto mismo para el éxito en el proceso de lectura. Consistente con esto, Smith (1971) asegura que mientras más información textual tiene el lector cuando lee, menos información visual necesita, y viceversa. La Figura 3 muestra el modelo descendente.



**Figura 3.** Modelo descendente

Una aseveración típica del modelo descendente puede encontrarse en Schank y Abelson (1977), quienes argumentan que para comprender el lenguaje natural es necesario seguir una regla muy simple: partir de un análisis descendente haciendo predicciones; el entender está basado en las expectativas del lector y es solamente cuando estas fallan o no funcionan que el procesamiento ascendente da comienzo.

Sin embargo, en la actualidad muchos psicólogos y psicolingüistas cuestionan la utilidad del conocimiento previo y de la teoría de los esquemas en el proceso de comprensión de la lectura y se preguntan cómo los conocimientos previos adecuados son llamados de la memoria del lector y cómo se usan para comprender. Estos problemas han sido un incentivo poderoso para la investigación del proceso y el producto de la comprensión de la lectura en primera y segunda lenguas.

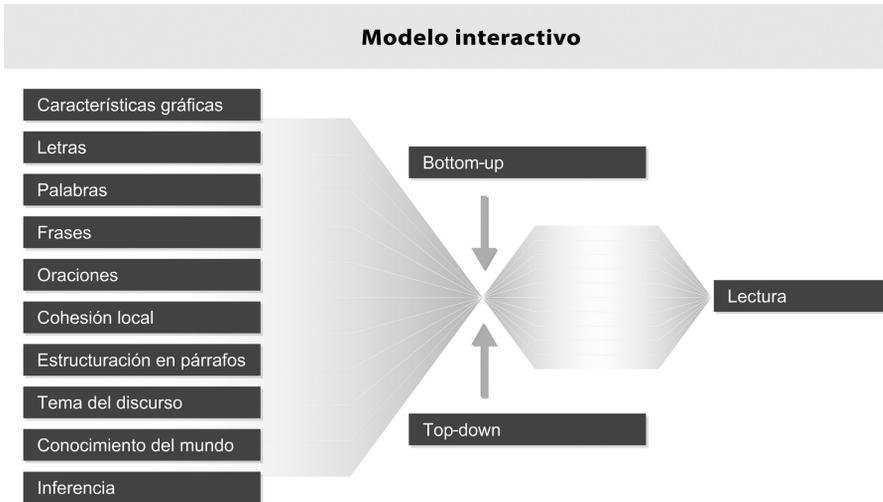
La investigación reciente tiende a enfatizar la importante contribución del procesamiento ascendente, es decir, el que es impulsado por la información en el texto (*data*) y el papel de este procesamiento en la fluidez en la lectura. En particular, se han hecho numerosos estudios del movi-

miento de los ojos, utilizando instrumentos sofisticados, y en estos se ha demostrado consistentemente la importancia del procesamiento rápido y automático de la mayoría de las palabras en una página. Un cálculo estimado es que los lectores eficientes procesan 80% de las palabras de contenido y 40% de las palabras funcionales cuando leen en inglés. Lo que distingue a los lectores eficientes de quienes no leen con fluidez no es el número de letras incluido en cada fijación de la mirada (*fixation*) cuando leen, ni el número de fijaciones que necesitan para leer una página, sino la duración de cada fijación y la velocidad con la que saltan de una fijación a la otra, es decir, la automaticidad del reconocimiento de palabras y los procesos que ocurren durante cada fijación de la mirada. Los lectores eficientes son rápidos y precisos para reconocer palabras.

De hecho, ni el enfoque ascendente ni el descendente son caracterizaciones adecuadas del proceso de lectura. Los modelos que toman en cuenta las investigaciones anteriores y que mejor describen este proceso se llaman *modelos interactivos*. En estos cada componente del proceso de lectura puede interactuar con cualquier otro componente ya sea ascendente o descendente y de manera paralela.

El modelo de Rumelhart (1977) describe los mecanismos que permiten que los conocimientos previos, ya sean lingüísticos o de otra índole, interactúen con el *input visual*. En este modelo una hipótesis final sobre el significado de un texto dado se sintetiza de múltiples fuentes de conocimiento interactuando continua y simultáneamente. Por otra parte, Stanovich (1980) ha desarrollado un modelo interactivo compensatorio en el cual el grado de interacción entre componentes depende de algún déficit en el conocimiento de componentes individuales, en donde la interacción ocurre para compensar este déficit. Así, los lectores con poca habilidad para reconocer palabras usan sus conocimientos del mundo para compensar su debilidad lingüística.

Aunque el modelo de Goodman es a menudo caracterizado como descendente, Goodman mismo rechazó esa etiqueta y argumentó que su modelo asume que la meta de la comprensión es la construcción de significado, y esto requiere el uso interactivo de claves gráficas: fónicas, sintácticas y semánticas. Los lectores no son identificadores pasivos de letras y palabras, sino constructores activos de su propio conocimiento. Goodman ve la lectura como un proceso complejo de muestreo (*sampling*) del texto para encontrar claves gráficas, de predicción de estructuras gramaticales



**Figura 4.** Modelo interactivo

y de su significado, de confirmación de la validez de las hipótesis propuestas y de corrección de hipótesis tantas veces como sea necesario mientras el muestreo continúe.

Describiendo someramente el modelo de Goodman y partiendo de la idea de que el proceso de la comprensión empieza en la mente del lector, ofrecemos una lista con las proposiciones que se desprenden de este modelo.

- Una lectura eficiente no es el resultado de la identificación de todos los elementos del texto.
- Hay un proceso selectivo de parte del lector.
- Este proceso selectivo involucra el uso parcial de pistas lingüísticas mínimas.
- Una lectura eficiente es el resultado de la habilidad del lector de seleccionar pocas pero productivas pistas lingüísticas.
- El lector busca en su memoria pistas sintácticas, semánticas y fonológicas relacionadas con lo que lee.
- El lector no lee palabra por palabra, trata de inferir significados.
- Formula hipótesis sobre el contenido.
- Busca en el texto los elementos de vocabulario y sintaxis que confirman sus hipótesis.

- Finalmente confirma o no sus suposiciones y cuando hay inconsistencia, regresa y lee nuevamente. Después reinicia el ciclo.
- Goodman dice que la inferencia y las hipótesis que se formulan al leer hacen que la lectura se asemeje a un ‘juego de adivinanzas’.

Los lectores menos eficientes a menudo tienen problemas con las palabras y sus significados y con aspectos discursivos y pragmáticos. Tobio (2010) considera que es necesario aceptar las tesis primarias de Goodman, ya que han sido respaldadas por investigación y práctica en el área. En el caso del alumno de lengua extranjera, este realiza un gran esfuerzo cognitivo en su afán de extraer la información del texto. Asimismo, se ayuda del uso de estrategias tales como el muestreo lingüístico y el uso del contexto para hacer inferencias a fin de poder comprender aquellas partes del texto que no entiende, compensando así su falta de conocimiento del código. De esta manera, añade Tobio (2010), el alumno al ir evolucionando en el aprendizaje de la lengua extranjera va dejando atrás estos apoyos.

Por su parte, los modelos psicolingüísticos tradicionales como el de Smith argumentaban que estos lectores necesitaban arriesgarse a proponer significados, pero el punto de vista actual sugiere que estos lectores no son eficientes en el procesamiento ascendente y que adivinar no arregla esta deficiencia. Lo que estos lectores necesitan es un eficiente reconocimiento automático de las palabras. Y, para lograr esta automaticidad, el lector debe tener los conocimientos lingüísticos necesarios y una práctica extensa en la lectura tanto en lengua materna como en la lengua extranjera de su interés. Si se desea profundizar sobre los diferentes modelos a lo largo de los años, Tobio (2010) ofrece una explicación más desarrollada.

## **Factores que intervienen en la lectura de una segunda lengua**

Existen dos grupos de variables o factores que los investigadores han estudiado para entender mejor el proceso de leer. Sin duda, ningún proceso es dicotomizado tan fácilmente, sin embargo, para poder aproximarse a su entendimiento puede ser útil percibirlo en dos grandes integrantes de la lectura: el lector y el texto. Es decir, qué factores inherentes al lector y qué factores inherentes al texto intervienen en el proceso.

Si nos acercamos al lector, podríamos decir que sus *conocimientos previos* tienen un papel importante, así como la *motivación* y los *propósitos* al

querer leer un texto. Si le damos un giro a su papel como lector activo, entonces podríamos preguntar qué tan eficiente es como lector, qué *estrategias* utiliza y qué *habilidades* emplea. Huelga decir que las *variables atributivas* y sus *características físicas* intervienen en este proceso. A continuación mencionaremos con más detalle cada uno de los factores anteriores.

Cuando hablamos globalmente de los conocimientos previos, entramos al estudio de la *teoría de los esquemas*, que ya mencionamos en los modelos de lectura y que más adelante se verá con más amplitud y profundidad (capítulo 2). En este espacio solo se incluye como un factor importante en el proceso de lectura. Dicha teoría postula que las estructuras mentales del lector se ajustan y combinan al ir leyendo al igual que los conocimientos acerca del tema dependiendo también del tipo de texto. Asimismo, la información lingüística con la que cuenta el lector le ayuda a procesar el texto para comprenderlo. Una de las estudiosas de estos llamados esquemas es Carrell (1983), quien distingue entre *esquemas formales* y *esquemas de contenido*. Los primeros son aquellos inherentes al conocimiento de la lengua, tanto la materna como la extranjera o segunda lengua; el conocimiento acerca del tipo de texto, así como los conocimientos metalingüísticos y de metacognición, obviamente incluyendo el proceso de lectura. Los segundos son los esquemas de contenido, es decir, qué tanto se conoce del tema, del área o del contenido mismo del texto para que ayude a la comprensión y compense la falta de conocimientos lingüísticos con conocimientos del contenido (Rumelhart, 1985; Bransford, Stein & Shelton, 1984). En este acercamiento a los esquemas de contenido se mencionan también el conocimiento del mundo y el conocimiento cultural.

Si percibimos a la lectura como una habilidad para resolver problemas entran en juego otros factores que involucran al lector, como las estrategias y habilidades que utiliza al enfrentarse a algún problema que plantee el texto. Es difícil pensar que un proceso tan interno como es la lectura pueda escudriñarse y aislarse en estrategias y habilidades particulares, pero ha sido mediante la aproximación al estudio de estos procesos como se ha podido contemplar el comportamiento del lector e identificar ciertos procesamientos similares que logran que la comprensión sea más efectiva.

Se habla también de la motivación del lector, del propósito al leer, la relación de 'afecto' o el 'rechazo' que se establezca con el texto como factores que afectarán en algún grado la comprensión del texto que se lee. Este lector y sus características físicas también influyen en el proceso, por esto

se han realizado estudios sobre el movimiento de los ojos, la memoria a corto, mediano y largo plazos y la edad del lector; estudios de género para saber quién lee de manera más eficiente, las mujeres o los hombres, estudios sobre la rapidez en el reconocimiento de palabras, la ansiedad, la inteligencia, la clase social. Todas estas son variables que influyen en la lectura. También interviene la sofisticación del lector como lector, es decir, sus habilidades metacognitivas tales como: el reconocer la información más importante de un texto, ajustar la rapidez de la lectura, ir cuestionando la información del texto, monitorear el reconocimiento de la información y reconocer o no la información.

Los factores que intervienen en la lectura y que tienen que ver con las características propias del texto mismo incluyen aspectos del contenido del texto, de su tipo o género, de la estructura del texto y de la estructura de las oraciones, del léxico, del formato, la tipografía, la relación que establece el texto con el exterior, así como el medio en donde el texto es presentado.

Ya cuando hablamos del lector, mencionamos que su conocimiento sobre el tema influía en su comprensión. Al hablar del texto en sí, también ha habido estudios sobre cómo cuantificar la densidad de la información del texto y a grandes rasgos se ha podido aproximar la idea de que a temas más abstractos los textos serán más difíciles y a temas más concretos o familiares serán más fáciles de leer. Si la información es explícita no requerirá que el lector infiera constantemente. Los estudios no han sido concluyentes y por tanto no existe un procedimiento para plantear que un texto sea difícil o fácil por alguna razón exclusivamente a partir del contenido.

Acerca del texto surgen preguntas sobre tipo, género y organización del texto (Swales, 1990). Se dice, por ejemplo, que los textos expositivos contienen descripciones que los hacen más fáciles que los narrativos. Se dice también que si el lector está familiarizado con el tema, la forma de organización y la estructura de un tipo de texto, lo leerá de manera más eficiente. También el autor incluye en este rubro la distinción entre textos literarios y no literarios, no para cuestionar su valor intrínseco, sino para dar a cada cual su justo valor. Tradicionalmente se asume que los textos literarios son de alguna manera más difíciles de procesar, ya sea por las múltiples posibles interpretaciones o por el rango lingüístico más amplio, sin embargo algunos autores difieren pues dicen que lo que hace el lector es seleccionar otras estrategias para procesarlos (Zwann, 1993).

Los estudios sobre la organización del texto se refieren a la relación entre párrafos y si estas relaciones están claramente señaladas. Estos estudios mencionan que si los textos están organizados de acuerdo a una secuencia y si la descripción de eventos u objetos es consistente con la organización del espacio, entonces serán más fáciles de procesar. Según estos estudios (Meyer, 1975), los escritores organizan sus escritos en cinco tipos de texto expositivo: listados, causa-efecto, problema-solución, comparación y descripción. En este rubro son importantes los conceptos de cohesión y coherencia textual, en donde están incluidas las variables ‘tradicionales’: sintaxis y el procesamiento de la variedad de tipos de oraciones y estructuras gramaticales, los estudios sobre palabras de ‘contenido’ y de ‘función’; el vocabulario como elemento que consistentemente tiene un efecto en entender textos y el contexto. En este último factor mucho se ha dicho de ‘entrenar’ al lector a adivinar a partir del contexto, sin embargo en muchas ocasiones el contexto no da la solución a los requerimientos de inquietud o desconocimiento del lector. De estas variables han surgido los estudios sobre la legibilidad textual (*readability*), cuya premisa es la densidad, longitud de oraciones y palabras que pudieran ser indicadores de facilidad textual (Davies, 1984).

Otro conjunto de variables que influyen en la lectura tienen que ver con características tipográficas y de formato debido a razones de percepción. La inclusión de información no verbal, fotografías, tablas, gráficas, pueden ayudar al lector, sin embargo, en algunos casos estos elementos no tienen relación directa con el contenido del texto y podrían sólo distraer. Finalmente, el medio en que se obtiene el texto, un medio impreso o un medio por ‘pantalla’ afectará necesariamente cómo se lee y cómo se procesa. Estudios al respecto se han realizado por el impacto de los medios virtuales a la disposición del lector (Oltman, Stricker & Barrows, 1990).

Como podemos apreciar después de esta breve exposición, la lectura es un proceso más que complejo que involucra una serie de operaciones cognitivas simultáneas para lograr la comprensión de un texto ya sea en lengua materna o en lengua extranjera. Los factores anteriormente mencionados inciden en la lectura en ciertos momentos y de manera diferente en cada alumno. Asimismo, pueden llegar a ser determinantes en el proceso enseñanza-aprendizaje. De ahí la importancia para todo profesor de informarse y conocer acerca de la teoría de este proceso, los tipos de investigaciones realizadas y la forma de relacionar la teoría con la práctica

pedagógica en aras de facilitarle al alumno la comprensión de un texto en una segunda lengua.

## Preguntas para reflexionar

- ¿Cómo puedo definir con mis propias palabras el proceso de lectura?
- ¿Cómo se ha ido concibiendo y reconceptualizando este proceso por diferentes expertos en el área de lectura?
- De los factores que intervienen en el proceso de lectura, ¿cuáles considero que son los más relevantes?

## Referencias

- Adams, M. J. & Collins, A. (1979). A schema-theoretic view of reading. En R. O. Freedle (ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 1-22). Norwood, NJ: Ablex.
- Aebersold, J. A. & Field, M. L. (1998). *From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. & Urquhart, A. H. (1984). Introduction. En J. C. Alderson & A. H. Urquhart (eds.), *Reading in a foreign language* (pp. XV-XXVIII). Nueva York: Longman.
- Bransford, J. D., Stein, B. S. & Shelton, T. (1984). Learning from the perspective of the comprehender. En J. C. Alderson & A. H. Urquhart (eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 28-47). Nueva York: Longman.
- Carrell, P. (1983). Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 4(1), 21-40.
- Carrell, P. (1988). Introduction. En P. L. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey (eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 1-7). Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, A. (1984). Simple, simplified and simplification: What is authentic? En J. C. Alderson & A. H. Urquhart (eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 181-195). Nueva York: Longman.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain*. Nueva York: Viking Penguin.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(1), 126-135.
- Goodman, K. S. (1969). Analysis of oral reading miscues: applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly*, 5, 9-30.

- Goodman, K. S. (1971). Psycholinguistic universals in the reading process. En P. Pimsleur & T. Quinn (eds.), *The psychology of second language learning* (pp. 135-142). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, K. S. (1982). Revaluing readers and reading. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 1 (4), 87-93.
- Kintsch, W. (1977). *Memory and cognition*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Kolers, P. A. (1969). Reading is only incidentally visual. En K. S. Goodman & J. T. Fleming (eds.), *Psycholinguistics and the teaching of reading* (pp. 8-16). Newark, DE: International Reading Association.
- Meyer, B. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North Holland.
- Murdock, B. B. (1977). The retention of individual items. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 519-533.
- Oltman, P. K., Stricker, L. J. & Barrows, T. S. (1990). Analyzing test structure by multidimensional scaling. *Journal of Applied Psychology*, 75, 21-27.
- Rumelhart, D. E. (1977). Towards an interactive model of reading. En S. Dornic (ed.), *Attention and performance* (vol. 6, pp. 573-603). Nueva York: Academic Press.
- Rumelhart, D. E. (1985). Towards an interactive model of reading. En H. Singer & R. B. Ruddell (eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 722-750). Newark, DE: International Reading Association.
- Schank, R. C. & Abelson, R. (1977). *Plans, scripts, goals and understanding*. Hillsdales, NJ: Erlbaum.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: an experimental analysis*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71.
- Swaffar, J. K., Arens, K. M. & Byrnes, H. (1991). *Reading for meaning: an integrated approach to language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tobio, 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 en Lingüística. México: UNAM.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Wardhaugh, R. (1969). *Reading: a linguistic perspective*. Nueva York: Harcourt, Brace and World.

Zwann, R. A. (1993). *Aspects of literary comprehension: a cognitive approach*. Filadelfia, PA: John Benjamins.

## CAPÍTULO 2

# Teoría de los esquemas: de la teoría a la práctica

María del Carmen Contijoch Escontria

### Introducción

Es importante reconocer que la teoría de los esquemas ha coadyuvado a un mejor entendimiento del proceso de lectura dada la gran influencia que ha ejercido en profesores de lengua extranjera desde la década de los ochenta. De acuerdo con Raphael (2001), la investigación sobre los complejos procesos de comprensión y sobre las formas de enseñar a leer y escribir ha dejado grandes enseñanzas a través del tiempo.

El conocimiento previo que un lector posee ha sido considerado como uno de los componentes de mayor importancia para la comprensión de lectura. A este conocimiento previo se le conoce con el nombre de *esquema*, en inglés *schema* en singular y *schemata* en plural, y se refiere a ese conocimiento que el lector ya posee y que lo tiene almacenado en su memoria. De esta manera, cuando el lector se enfrenta a un texto con nueva información, este hace uso de su conocimiento acumulado en la memoria y ajusta y añade la nueva información leída a su repertorio. A continuación, mencionaremos algunos de los antecedentes generales de lo que se conoce como la teoría de los esquemas.

### ¿Qué es la teoría de los esquemas?

Marshall (1995) menciona que el concepto de esquema ya era manejado por Platón y Aristóteles. Sin embargo, se considera que Kant (1929) fue el primero en hablar de los esquemas como estructuras organizadoras que nos ayudan a ver e interpretar el mundo (Johnson, 1987). La teoría de los esquemas es una teoría muy general y otro antecedente proviene de la psicología de la Gestalt. Como recordaremos, la Gestalt significa forma y es una psicología que enfatiza las propiedades del todo. El estudio de la Gestalt se refiere al estudio de la organización mental y sus ideas fueron

aplicadas particularmente para la percepción visual. El primer psicólogo que utilizó el término esquema (*schema*) en el sentido que tiene hoy en día en el área de comprensión de lectura fue Bartlett (1932). Para él, el término se refiere a una organización activa de reacciones o experiencias ya pasadas. Bartlett en realidad deseaba expresar la existencia de un proceso descendente (*top-down*). Aunque las ideas de Bartlett se parecen en cierto sentido a la propuesta de la Gestalt, no hay indicación que Bartlett haya estado directamente influenciado por ella. Para Bartlett, los esquemas resaltaban la reciprocidad entre cultura y memoria, es decir el papel que juega la experiencia cultural y cómo el individuo hace sentido de esta.

El esquema también fue un constructo central para Piaget (1952) al explicar en su teoría estructural los orígenes y el desarrollo de la cognición. Piaget enfatizó la naturaleza de la formación de esquemas en el desarrollo temprano del individuo.

Otra figura que tuvo importante incidencia en las áreas de educación y psicología fue Ausubel (1960). De acuerdo con él, las ideas generales que el aprendiente ya posee, se apoyan con las nuevas proposiciones que se encuentran en un texto. Y aunque Ausubel no llamó a esto la teoría de los esquemas, claramente se percibe que sí lo es. Lo que Ausubel trabajó con dedicación es lo que conocemos como los organizadores previos y que más adelante abordaremos con mayor detenimiento.

El concepto completo de lo que realmente es la teoría de los esquemas y de la manera en la que el conocimiento es almacenado en la memoria humana tuvo que esperar la era de la computación para que los científicos se vieran en situación de simular la manera en la que el cerebro procesa la información. A finales de los años setenta investigadores como Rumelhart (1980), Schank y Abelson (1977) hicieron aseveraciones ambiciosas sobre la teoría de los esquemas; Mandler y Johnson (1977) la aplicaron a entidades tales como historias, y Adams y Collins (1979) y Anderson (1977, 1978) a procesos como el de la lectura. Rumelhart, por su parte, llamó a los esquemas los tabiques cognitivos (*the building blocks of cognition*) (Rumelhart, 1980). Para este autor, la teoría de los esquemas es básicamente una teoría acerca de cómo se presenta el conocimiento y cómo esa representación facilita el uso del conocimiento de forma específica. De acuerdo con esta teoría, todo el conocimiento se almacena en unidades dentro de las cuales existe información acerca de cómo este conocimiento debe ser utilizado. De ahí que estas unidades representen los llamados tabiques cognitivos.

## Características de un esquema

De acuerdo con Stein y Trabasso (1982) un esquema tiene las siguientes características:

- Está compuesto de conocimiento abstracto genérico; utilizado para guiar, codificar, organizar y recordar (*retrieve*) información.
- Un esquema refleja propiedades de experiencias prototípicas vividas por el individuo e integradas unas sobre otras.
- A pesar de que un esquema refleja la experiencia individual, se asume que el esquema puede ser compartido entre los individuos (en una cultura).
- Sabemos mucho más de cómo los esquemas son usados que cómo son adquiridos.
- Una vez que se forma un esquema, se piensa que este permanece relativamente estable a lo largo del tiempo.

Driscoll (1994) por su parte, sugiere que un esquema es análogo a:

- Una obra, en cuanto que tiene un *script* base pero que, cada vez que se representa, los detalles cambian.
- Una teoría, que nos permite hacer predicciones a partir de información incompleta, rellenando los detalles faltantes con valores por *default*. Esto podría ser un problema cuando provoca que recordemos cosas que nunca vimos.
- Un programa de cómputo, en tanto que nos permite evaluar y segmentar la información nueva.

## Creación y modificación de los esquemas

Los esquemas se crean a partir de la experiencia con personas, objetos y eventos en el mundo. Por ejemplo, cuando experimentamos repetidamente una situación como la de un restaurante, comenzamos a generalizar a través de las experiencias vividas y generamos ciertas expectativas de lo que es la experiencia en un restaurante. Esto viene a ser de utilidad cuando alguien nos cuenta una anécdota o historia de una experiencia en un restaurante. Por otro lado, este esquema se puede romper si, por ejemplo, alguien nos cuenta que fue a un restaurante en una estación de bom-

beros. Una situación de este tipo rompe con las expectativas del oyente y podría provocar la ruptura de su esquema previo.

Se reconoce la existencia de tres procesos para la modificación de un esquema:

- *Accretion*. La nueva información se recuerda en el contexto del esquema existente sin alterar ese esquema.
- *Tuning*. La nueva información o experiencia no puede ser acomodada bajo el esquema existente; entonces el esquema evoluciona y se torna más consistente conforme más se experimenta.
- Reestructuración. Cuando la nueva información no puede ser acomodada al sintonizar un esquema ya existente, se crea un nuevo esquema. Por ejemplo, antes se hacían compras solo si se iba a la tienda; ahora se pueden hacer compras a través de internet. Por lo tanto, hemos tenido que reestructurar ese esquema.

La teoría de los esquemas ha sido utilizada en la investigación de campos como la enseñanza de segundas lenguas, especialmente en las áreas de comprensión de lectura y producción escrita.

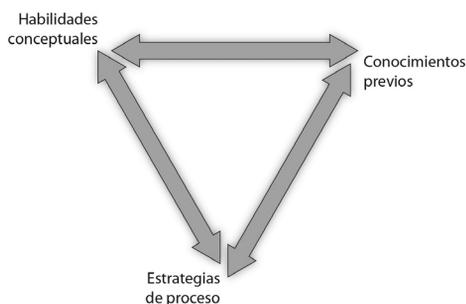
De acuerdo con Anderson *et al.*, citados en Carrell y Eisterhold (1988: 73), la teoría de los esquemas se basa en la creencia que cada acto de comprensión involucra el propio conocimiento del mundo. Los lectores desarrollan una interpretación del texto a través de un proceso interactivo que combina la información textual con la información que el lector lleva al texto (Widdowson, 1978).

## Los esquemas y el proceso de lectura

De acuerdo con Anderson, Reynolds, Schallert y Goetz (1977), los esquemas que el lector lleva al texto son más importantes que las estructuras del texto. Durante el proceso de lectura la comprensión de un mensaje involucra la obtención de información tanto del mensaje como del esquema interno del lector hasta que ambos se reconcilian en un solo mensaje o esquema. También se dice que la primera parte de un texto activa el esquema, el cual se confirma o no se confirma con la información que le siga (Wallace, 1992: 33). En este caso, se da por hecho que el lector no solo posee los esquemas relevantes sino que estos están activados.

La investigación acerca de la teoría de los esquemas ha demostrado fehacientemente la importancia del conocimiento previo dentro del modelo psicolingüístico de lectura.

Coady (1979) elaboró el siguiente modelo basándose en el modelo básico de Goodman (1967) (modelo psicolingüístico de lectura). La Figura 1 ilustra este modelo.



**Figura 1.** Modelo propuesto por Coady (1979) (adaptación)

El modelo sugiere que el conocimiento previo que el aprendiz de L2 posee interactúa con habilidades conceptuales (capacidad intelectual) y con estrategias de proceso (subcomponentes de la habilidad de lectura) de manera más o menos exitosa para producir la comprensión. La Figura 1 refleja lo anteriormente mencionado.

Coady también sugiere que los conocimientos previos son capaces de compensar ciertas deficiencias sintácticas. Para Anderson *et al.* (1977: 367) una comprensión eficiente requiere de la habilidad del lector para relacionar el material textual con el conocimiento propio. El poder comprender palabras, enunciados y textos completos va más allá del mero conocimiento lingüístico.

## Tipos de esquemas

Patricia L. Carrell (1983), una investigadora muy reconocida en el área de comprensión de lectura en lengua extranjera, identifica dos tipos de esquemas como ya se mencionó brevemente en el capítulo 1:

- Los esquemas de contenido.
- Los esquemas formales.

Los esquemas de contenido se refieren a los conocimientos previos acerca del contenido del área que trate el texto. Por ejemplo, si el texto trata de la vida de los esquimales o de las causas de contaminación ambiental, etc.

Los esquemas formales se refieren a los conocimientos previos acerca de la organización de estructuras retóricas de los diferentes tipos de textos. Para textos expositivos Meyer y sus colegas (Meyer, 1975, 1977; Meyer & Rice, 1982; Meyer & Freedle, 1984) reconocen cinco tipos diferentes de organización retórica: listado y/o colección, causa-efecto, problema-solución, comparación y contraste y descripción-atribución. Cada uno de estos tipos representa un esquema abstracto de formas en que los escritores organizan sus textos y en las formas que los lectores entienden los temas (Carrell & Eisterhold, 1988: 79, 80).

## La teoría de los esquemas y la comprensión

El proceso de lectura involucra la identificación del género, del tema y de la estructura formal del texto, lo cual permite que se reactive el esquema y permite que el lector comprenda el texto (Swales, 1990).

Se dice que cuando un lector no activa el esquema apropiado mientras lee, el resultado es la no comprensión del texto en varios niveles. De hecho, como menciona Wallace, hay ocasiones en que nunca habrá una coincidencia total de esquemas entre el escritor y el lector (Wallace, 1992).

Existen ocasiones en que la intención del escritor es una y la interpretación del lector es otra. Un ejemplo de esto es el caso del humor. Para un americano algo que pudiera ser sumamente jocoso, pudiera ser frustrante o atemorizante para un japonés.

Como Carrell y Eisterhold (1988: 80) señalan, una de las razones más obvias por la que un esquema de contenido falla se debe a que el esquema es culturalmente específico y no forma parte del esquema cultural del lector. Se piensa que la cultura del lector puede afectar de muchas maneras desde la forma en la que el lector concibe la lectura en sí, los esquemas tanto formales y de contenido que posee hasta la comprensión de conceptos específicos.

Uno de los estudios más clásicos es el llevado a cabo por Steffensen y Joag-Dev en 1984, en donde se comprobó la hipótesis de que los lectores comprenden textos con más precisión si estos pertenecen a su propia cultura. Ellos utilizaron dos descripciones de bodas con dos grupos de

estudiantes. Un grupo de americanos cuya lengua materna es inglés y un grupo de hindús aprendiendo inglés como segunda lengua. Ambos textos escritos en inglés. Uno de ellos describía una boda americana y el otro una boda hindú. Los estudiantes americanos recordaron con mayor precisión la descripción de la boda occidental y, en cambio, sus esquemas de su forma de organizar bodas en su cultura interfirieron al describir la fiesta de la boda hindú.

Carrell y Eisterhold (1988) mencionan que cuando los alumnos son confrontados con temas que no son familiares, algunos de ellos compensan esa ausencia del esquema leyendo el texto lentamente, *text-bound manner*, y otros más lo compensan adivinando.

A pesar de todas las variables y factores que rodean las formas en las que la cultura moldea ese conocimiento previo y su influencia en el proceso de lectura, tanto en L1 como en L2 existe un acuerdo entre los investigadores del área de que, en efecto, el conocimiento previo del lector es un factor muy importante para la comprensión más no es decisivo (Aebersold & Field, 1998).

En una revisión de la teoría de los esquemas realizada por McVee, Dunsmore y Gavelek (2005), las autoras sugieren que dada la influencia de las corrientes constructivistas en la enseñanza, es necesario entonces considerar los esquemas desde una perspectiva sociocultural dado que esta favorece el papel de las herramientas mediadoras, como lo son la lengua, los textos, las conversaciones y demás artefactos con los que los alumnos interactúan y mediante los cuales se da la comprensión. Para estas autoras, los procesos culturales de cognición ocurren en contextos que están histórica y socialmente unidos y en donde el profesor actúa como mediador.

## **Aplicaciones de la teoría de los esquemas a la enseñanza de la lectura en L2**

Nigel Stott (2001) resume algunas de las aplicaciones que diferentes autores han sugerido a lo largo de los años para aplicar la teoría de los esquemas en el salón de clase.

Una sugerencia propuesta por Carrell y Eisterhold (1988) es la de proponer el llamado *narrow reading* y consiste en presentar al alumno textos que se relacionan con un mismo tema. Ahora, si este tema es del

interés o del área de conocimiento de los aprendientes resulta mucho más provechoso. Estos autores también sugieren que cuando existe una interferencia cultural en el material de lectura seleccionado, este problema puede tomarse como una oportunidad para crear un esquema nuevo preparando al estudiante de manera adecuada para que construya ese conocimiento previo antes de enfrentarse al texto. Esto último nos lleva a considerar las diferentes actividades que se pueden llevar a cabo durante la fase de prelectura. Muchos de los autores antes mencionados recomiendan que es importante activar y reactivar los conocimientos previos relevantes por medio de actividades de prelectura. A continuación se mencionan algunas de ellas.

### **Actividades durante la fase de prelectura**

- Lluvia de ideas anotando en el pizarrón o en acetatos ideas de los alumnos sobre el tema.
- Mapas semánticos.
- Mapas mentales.
- Mostrar ilustraciones, fotos, gráficas.
- Organizadores previos.
- Hacer preguntas.
- Demostraciones.
- Juego de roles.
- Discusiones.
- Contar anécdotas de experiencias pasadas.

De las actividades anteriormente enlistadas, el organizador previo puede resultar una opción interesante, por lo que a continuación se explica con un poco más de profundidad.

### **El organizador previo**

Un organizador previo es una técnica metodológica que se utiliza para introducir un tema nuevo. Ausubel, Novak y Hanesian (1978) lo conciben como material introductorio a un tema nuevo. Esta introducción al tema debe ser general e idealmente debe servir para activar esquemas cuando el alumno ya posee conocimientos previos al tema y debe contener informa-

ción relevante que le facilite al alumno la asimilación de conceptos nuevos. Se presenta en forma escrita pero no debe confundirse con el resumen.

En síntesis, un organizador previo debe servir como puente cognitivo al estudiante, es decir debe unir la información ya conocida con la nueva o debe introducir información nueva de manera sencilla y utilizando un vocabulario conocido por el aprendiente.

De acuerdo con García Madruga (1990, en Díaz Barriga & Hernández, 2002: 199), existen dos tipos de organizadores previos:

- *Expositivos*: Son utilizados cuando la información es nueva para los aprendientes.
- *Comparativos*: Son utilizados cuando los aprendientes conocen conceptos similares a los que se van a presentar.

La utilidad y eficacia de los organizadores previos ha sido cuestionada por autores como Barnes y Clawson (1975), quienes argumentan que no es una técnica apropiada para facilitar el aprendizaje. No obstante, otros autores (Dinnel & Glover, 1985; Mayer & Bromage, 1980, en García Madruga, 1990) han demostrado que en algunas circunstancias, el organizador previo sí ayuda al aprendiente. Como docentes, es posible aplicar esta técnica tomando en cuenta las características de la población y el contexto para conocer sus bondades.

Habiendo analizado la teoría de los esquemas es entonces fácil de comprender la importancia que adquiere una buena planeación de actividades para la fase de prelectura, ya que estas tienen dos objetivos primordiales, como acertadamente menciona Carrell (1988): activan el conocimiento ya existente pero a la vez construyen conocimiento nuevo. De ahí que esta fase no debe pasar inadvertida en una clase de comprensión de lectura en lengua extranjera.

## Preguntas para reflexionar

- ¿Cuál es la aplicación de la teoría de los esquemas en la clase de lectura?
- ¿Es importante reactivar esquemas en cada texto que llevemos a clase? ¿Por qué sí/no?
- ¿Son útiles aquellos textos que rompen los esquemas que nosotros como docentes sabemos que los alumnos ya tienen muy establecidos?

## Referencias

- Adams, M. J. & Collins, A. M. (1979). A schema-theoretic view of reading. En R. O. Freddle (ed.), *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex.
- Aebersold, J. A. & Field, M. L. (1998). *From reader to reading teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, R. C. (1977). The notion of schemata and the educational enterprise. En R. C. Anderson & R. J. Spiro (eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 415-431). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, R. C. (1978). Schema directed processes in language comprehension. En A. M. Lesgold, J. W. Pelligrino, S. D. Fokkema & R. Glaser (eds.), *Cognitive psychology and instruction* (pp. 67-82). Nueva York: Plenum.
- Anderson, R. C., Reynolds, R. E., Schallert, D. L. & Goetz, T. E. (1977). Frameworks for comprehending discourse. *American Educational Research Journal*, 14, 367-381.
- Ausubel, D. (1960). The use of advance organizers in the learning and the retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 267-272.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Barnes, B. R. & Clawson, E. U. (1975). Do advanced organizers facilitate learning? Recommendations for further research based on an analysis of 32 studies. *Review of Educational Research*, 45(4), 637-659.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P. L. (1983). Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 1(2), 81-92.
- Carrell, P. L. & Eisterhold, J. C. (1988). Schema theory and ESL reading pedagogy. En P. L. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey (eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 73-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coady, J. (1979). A psycholinguistic model of the ESL reader. En R. Mackay, B. Barkman & R. R. Jordan (eds.), *Reading in a second language* (pp. 5-12). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Dinnel, D. & Glover, J. A. (1985). Advance organizers: encoding manipulations. *Journal of Educational Psychology*, 77, 514-521.
- Driscoll, M. (1994). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- García Madruga, J. A. (1990). Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo. En C. Coll, J. Palacios

- & A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación II* (pp. 81-93). Madrid: Alianza.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(1), 126-135.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago, ILL: University of Chicago Press.
- Kant, I. (1929). *Critique of pure reason* (N. K. Smith, trad.). Nueva York: St. Martin's Press. (Trabajo original publicado en 1781).
- Mandler, J. M. & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Marshall, S. P. (1995). *Schemas in problem solving*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. & Bromage, B. K. (1980). Different recall protocols for technical texts due to advance organizers. *Journal of Educational Psychology*, 72, 209-225.
- McVee, M. B., Dunsmore, K. & Gavelek, J. R. (2005). Schema theory revisited. *Review of Educational Research*, 75(4), 531-566.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.
- Meyer, B. J. F. (1977). The structure of prose: effects on learning and memory and implications for educational practice. In R. C. Anderson, R. Spiro & W. Montague (eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 179-200) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meyer, B. J. F. & Freedle, R. O. (1984). Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal*, 21, 121-143.
- Meyer, B. J. F. & Rice, G. E. (1982). The interaction of reader strategies and the organization of text. *Text, Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 2, 155-192.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (Margaret Cook, trad.). Nueva York: International Universities Press.
- Raphael, T. E. (2001). Literacy teaching, literacy learning: lessons from the Book Plus Project. En J. V. Hoffman, D. L. Scgallert, C. M. Fairbanks, J. Worthy & B. Maloch (eds.), *50<sup>th</sup> Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 1-20). Chicago: National Reading Conference.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. En R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schank, R. C. & Abelson, R. (1977). *Plans, scripts, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Steffensen, J. & Joag-Dev, C. (1984). Cultural knowledge and reading. En J. C. Alderson & A. H. Urquhart (eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 48-61). Londres: Longman.

- Stein, N. L. & Trabasso, T. (1982). What's in story? An approach to comprehension. En R. Glaser (ed.), *Advances in the psychology of instruction*, vol. 2 (pp. 213-268). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Stott, N. (2001). Helping ESL students become better readers: schema theory applications and limitations. *The Internet TESL Journal*, vol. VII, núm. 11. Consultado Noviembre 25, 2006 en <<http://iteslj.org/Articles/Stott-Schema.html>>.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

## 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

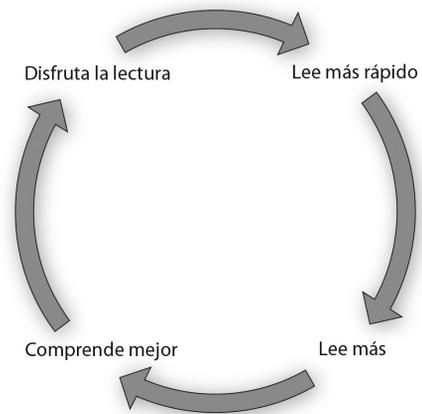
Bamford y Day (1997) mencionan a Palmer y West (1955) como pioneros de lo que es hoy la lectura extensiva. Ambos estudiosos investigaron la teoría del proceso de lectura y practicaron la lectura extensiva como un

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](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](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](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.



## CAPÍTULO 5

# Selección de textos

Alma Ortiz Provenzal

### Introducción

Uno de los componentes esenciales en un curso de comprensión de lectura es naturalmente *el texto*. No habría lectores si no hubiera textos. En una clase de comprensión de lectura la selección del texto es uno de los componentes de mayor importancia. El texto proporciona el contenido lingüístico y proposicional que ayudará al lector a entender el mensaje y su propósito. También le proporcionará nuevos conocimientos de la lengua y de la estructura de sus textos. El texto es la materia prima para ejercitar estilos y estrategias de lectura y para realizar las diferentes tareas que forman a un lector estratégico e independiente.

### Criterios para la selección de textos

Uno de los retos ineludibles para un profesor es, por tanto, el saber cómo seleccionar los textos que servirán de base para un curso con propósitos académicos. Los estudiosos de la comprensión de lectura han visto este proceso desde diferentes ángulos y han propuesto algunos criterios que todo profesor debe conocer y tomar en cuenta para cumplir con la encomienda. Los autores que se han seleccionado son Wallace (1992), Day (1994), Grellet (1981), Nuttall (1996), Anderson (1999) y Alderson (2000) porque demuestran ser claros en su exposición y tienen renombre en el área. De hecho se sugiere que los libros de estos autores sean algunos de los libros de cabecera de todo profesor o interesado en los procesos de la comprensión de lectura de textos escritos.

He aquí una tabla comparativa de los criterios que estos autores mencionan como importantes para seleccionar un texto (Tabla 1).

**Tabla 1.** Comparación de criterios para seleccionar un texto

<b>NUTTALL</b>	<b>DAY</b>	<b>ALDERSON</b>	<b>GRELLET</b>	<b>ANDERSON</b>	<b>WALLACE</b>
	Interés			Interés	Autenticidad de la situación
Exploitability	Exploitability				Exploitability
Readability	Readability	Readability		Readability	Readability
Contenido apropiado	Tema política y culturalmente apropiado	Tema y contenido	Temática		Tema y contenido
Presentación	Apariencia	Características tipográficas			
Variedad					
Autenticidad				Autenticidad	Autenticidad
		Tipo y género de texto	Función del texto		Autenticidad del género
		Literario y no-literario		Ficción y no-ficción	
		Organización del texto	Organización		
		Información lingüística y visual			
		Medio			

Los comentarios que se harán sobre cada uno de los autores intentan mostrar los criterios más relevantes. Cada autor tiene una especial visión sobre la selección de textos, ya sea para la enseñanza de la lectura como segunda lengua o lengua extranjera o hacia la evaluación de la lectura.

El acercamiento que hace Nuttall (1996) es muy pragmático. Tres variables deben de tomarse en cuenta al seleccionar un texto: que el contenido sea adecuado, su *exploitability* y su *readability*.<sup>1</sup> La autora también menciona la presentación, la variedad y la autenticidad. Su mayor preocupación es la enseñanza de habilidades de lectura, y por tanto lo que los estudiantes quieran leer será el principal disparador para la motivación y el éxito en una clase de lectura. Un segundo interés de esta autora es trabajar con el texto, explotarlo; un tercero es la facilidad o dificultad intrínseca del texto en sí.

El interés primario de Alderson (2000) es la evaluación de la lectura. Cada uno de los factores que él describe de manera más extensa tiene un objetivo claro en la mira: qué hace a un texto difícil y cómo el lector puede ser evaluado a través del mismo. Un profesor de un curso de comprensión de lectura puede beneficiarse de su enfoque y básicamente tomar en cuenta que será más fácil de leer un texto descriptivo, que no sea ficción, concreto, que describa objetos, tenga un tópico familiar, que presupone conocimientos previos. Si la secuencia es lógica, cronológica y ubicada en un contexto, si la claridad de sus unidades textuales establece una interacción balanceada entre estructura y tema, todo esto ayudará para que el texto sea fácil. Las fuentes auténticas deben ser respetadas en cuanto al formato, ilustraciones, fuente tipográfica y transparencia ortográfica. Al contrario, si el análisis del texto tiende a colocarlo en el otro extremo, es decir que no esté bien estructurado, sin contexto, si el balance entre estructura y tema es desigual, entre otras cosas, el texto se clasificará como 'difícil'.

Durante los años setenta, Widdowson (1978) inició un debate relacionado con el concepto de la autenticidad del texto e hizo una distinción entre lo genuino '*genuinness*' como cualidad absoluta de todos los textos y la 'autenticidad' de los mismos, característica que el lector le da en su

---

<sup>1</sup> En toda área de conocimiento existen términos cuya traducción a otro idioma no es literal, por tanto se utilizarán los términos en inglés cuando su traducción al español no logre dar a entender todo lo que implica su significado.

interpretación. Para este autor es esencial involucrar al lector en la tarea de lectura a fin de darle autenticidad al proceso.

Ya en los años ochenta se dio una dicotomía entre textos auténticos (vistos como ‘textos buenos’) y textos no auténticos (vistos como inferiores). En este sentido, Harmer (1991) definió a los textos auténticos como aquellos que estaban diseñados para nativo hablantes de la lengua y publicados en medios para nativo hablantes. Esto provocó algunas preocupaciones a otros expertos ya que, por una parte, el texto no debía alterarse o sufrir modificaciones para mantener su autenticidad y, por otra, estaba el asunto de la dificultad de este tipo de textos y su presentación en clase. También hubo cuestionamientos en cuanto a la naturaleza de la tarea pedagógica ya que tendría que asemejarse lo más posible a una de la vida real.

Breen (1985) retoma el cuestionamiento de Widdowson y propone que la autenticidad es una cualidad relativa del texto y no absoluta. Para él, el criterio y los juicios sobre autenticidad son relativos ya que dependen de los diferentes alumnos, de los diferentes textos y de los diferentes propósitos y circunstancias en que se lee el texto.

La mayoría de los autores revisados aquí concuerdan en que ‘*readability*’ es un factor clave. Aunque este factor está muy íntimamente ligado con conceptos de evaluación, parece ser un tema para la lectura y para su enseñanza. ‘Readability’, de acuerdo con Davies es, «The degree to which a given group of people find certain reading matter comprehensible» (1989: 163). Para llegar a determinar esta variable, existen fórmulas estadísticas que ahora están al alcance fácilmente.<sup>2</sup> A partir de esta perspectiva, dos factores afectan la dificultad textual: por un lado, el vocabulario y la sintaxis y, por otro, la longitud de palabras y oraciones. Lo que esto significa es que un texto es en sí mismo lingüísticamente difícil o fácil. Para apoyar otro ángulo de esta perspectiva, cito a Wallace: «The basic assumption underlying any readability formula is that meaning is in the print, in the text. There is no recognition that meaning is created by each reader as the reader engages with the text» (1986: 75).

¿Qué hacer con esta perspectiva cuando se considera un texto para propósitos de enseñanza de la lectura? ¿Cómo tomar en cuenta este factor?

---

<sup>2</sup> El programa Windows ofrece dentro de sus herramientas la posibilidad de determinar los índices de legibilidad por medio de la fórmula de Flesch y Flesch Kincaid.

Lo que aporta Day (1994) a estos criterios es que los textos sean política y culturalmente apropiados, lo cual es muy importante cuando en las clases existen ‘intereses mezclados’ en cuanto acercamiento y profundidad de los conocimientos previos de los incipientes lectores, esto es, graduados, posgraduados, alumnos de Biología, Psicología o Derecho, todos en un mismo curso.

Para Wallace, un texto es un vehículo para enseñar estructura y vocabulario y la clave para promover estrategias de lectura. El contenido e interés deben disparar la motivación tanto en estudiantes como profesores (*‘exploitability’*). En relación con la autenticidad del texto esta autora es ambigua. Wallace favorece más la autenticidad de género textual y de situación que en realidad el texto se tome de una fuente real y se preserve como apareció publicado. Para apoyar su posición cita a Breen (1985: 61) cuando cuestiona: «Can the learner’s own prior knowledge, interest and curiosity be engaged by the text?, and in what ways might the learner ‘authenticate’ the text, i.e. adapt it to his/her own purpose?».

A pesar de que las variables que menciona Anderson (1999) son más adecuadas para seleccionar un libro de texto, algunas son útiles para la selección de textos académicos con propósitos de enseñanza de la lectura. Él no menciona *‘readability’* con tal término, pero menciona niveles de dominio, naturalidad formal y estructural en un texto. Por otro lado, para Grellet (1981), la importancia de un texto reside en la función del mismo, la temática y la organización, es decir, para qué se ha escrito.

Los autores discuten sus razones para incluir cada variable, concuerdan en algunos criterios y difieren en otros, si un autor no menciona una de las variables, no se quiere decir que la ignora; sólo indica que ese autor enfoca su interés en algún otro criterio por razones personales de interés académico. En algunos casos los términos que utilizan pueden ser diferentes pero el concepto es similar. Todos los factores son importantes; dependerá del propósito de la enseñanza y de la lectura que se le dé más peso a uno u otro criterio.

‘Tema’ e ‘interés’ son otros dos factores en que los autores coinciden y aquí no hay controversia, el lector debe ser tomado en cuenta. *‘Exploitability’* es otro factor que retoma el punto de vista del profesor y del alumno.

El ‘tipo y género del texto’ y la ‘autenticidad’ son considerados como importantes por todos los autores, a pesar de que el segundo término algunas veces ha sido objeto de controversia conceptual.

Revisando los factores que estos autores han estudiado, se podría concluir que los tres actores que intervienen en la enseñanza de la lectura: el lector, el profesor y el texto participan activamente en el proceso de selección de un texto.

Como se aprecia, para que un texto resulte útil al profesor y naturalmente a los estudiantes, el balance en cuanto a las características que deben conocerse y analizarse para su selección y uso en el salón de clase es considerable. Lo más importante es seleccionar cada texto con una población, un contexto educativo y objetivos de enseñanza/aprendizaje en mente; según Alderson (2000), el trabajo que el profesor haya hecho con el texto tendrá que reflejar su punto de vista sobre la naturaleza de la lectura, así como los procedimientos que se le pedirán al alumno para lograr un producto de la comprensión del texto.

En síntesis, la selección de un texto es una tarea compleja en la que intervienen una serie de factores que el docente debe tomar en cuenta, además de analizar y reflexionar acerca de las bondades y retos que ofrece cada texto que se lleve a clase.

## Preguntas para reflexionar

- ¿Qué ventajas ofrece un texto auténtico?
- ¿Cuáles serían los criterios más importantes a considerar para la selección de un texto?
- ¿Es importante que se invite a los alumnos a seleccionar material de lectura? ¿Por qué sí/no?

## Referencias

- Alderson, C. J. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, N. (1999). *Exploring second language reading issues and strategies*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Breen, M. P. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), 60-70.
- Davies, A. (1989). Testing reading speed through text retrieval. En C. N. Candlin & T. F. McNamara (eds.), *Language learning and community* (pp. 115-124). Sydney, NSW: NCELTR.
- Day, R. D. (1994). Selecting a passage for the EFL reading class. *Forum*, 32(1), 20.

- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. Londres: Longman.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.



## CAPÍTULO 6

# Autonomía, su desarrollo en el salón de clase y la comprensión de lectura

María del Carmen Contijoch Escontria

### Introducción

Por más de cuatro décadas, el estudio y experiencias sobre el aprendizaje autodirigido han fortalecido en la educación las nociones de individualidad y de responsabilidad del aprendiente sobre su propio aprendizaje. Este proceso requiere de tiempo y no es fácil para el aprendiente lograrlo, ni para el docente desarrollarlo. El desarrollo de la autonomía del aprendiente requiere de un deseo voluntario por parte de este por aprender, tener iniciativa para diseñar y desarrollar un plan de trabajo adecuado y conceptualizar claramente los objetivos de su aprendizaje. En México, el desarrollo de la autonomía se ha aplicado en el área de enseñanza de lenguas extranjeras a través de la formación del aprendiente en el salón de clase y fuera de este con la creación de las llamadas mediatecas y/o centros de autoacceso. Muchos de ellos iniciaron con un enfoque británico, y a lo largo de los años han ido adoptando tanto su propia identidad como filosofía de aprendizaje. Por ejemplo, la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM se nutrió tanto del enfoque anglosajón como del enfoque francés, y se ha desarrollado dentro de una filosofía basada en la libertad de aprender,<sup>1</sup> hecho que es necesario destacar ya que ha sido una cualidad que le otorga un carácter único dentro de las mediatecas de México.

### Definición de autonomía

Tomando a Knowles (1975) como punto de partida para definir lo que es el aprendizaje autodirigido y para demostrar que sus concepciones

---

<sup>1</sup> Para comprender el desarrollo histórico del aprendizaje autodirigido y de las mediatecas en México, véase Contijoch (1998 y 2006).

siguen vigentes, diremos que el aprendizaje autodirigido describe un proceso en el cual los individuos toman la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, para diagnosticar sus necesidades, formular objetivos de aprendizaje, identificar sus recursos tanto materiales como humanos, escoger e instrumentar las estrategias de aprendizaje apropiadas y finalmente evaluar su aprendizaje. Si analizamos esta definición vemos, como docentes, la necesidad de desarrollar en el aprendiente una serie de estrategias –no solo de aprendizaje– que le permitan utilizar una metodología propia para lograr sus objetivos de aprendizaje. Por otro lado, analicemos ahora una de las tantas definiciones de *autonomía*, como la de Allwright (1988), quien la define como un concepto asociado con una reestructuración radical de toda nuestra concepción de la pedagogía de la lengua, que involucra el rechazo del salón de clase tradicional y la introducción de nuevas formas de trabajar. En esta definición se aprecia que el autor desea enfatizar ese cambio de enfoque hacia las capacidades y comportamiento del aprendiente. Este cambio es parte de un proceso de desarrollo y transformación en el comportamiento del aprendiente. Este puede ir tomando la responsabilidad de su aprendizaje estableciendo ciertos grados de autonomía. Estos dependerán de él mismo, quien deberá desarrollar una serie de habilidades para adquirir los conocimientos deseados. Estas habilidades son las que Holec llama el *saber* y el *saber hacer* que le ayudan al aprendiente a tomar todas las decisiones relativas a su aprendizaje (Holec, 1990). Actualmente, podríamos definir a la autonomía como: la capacidad del aprendiente para tomar decisiones acerca de su propio aprendizaje a través del desarrollo de ciertas estrategias cognitivas y metacognitivas y habilidades de estudio que le permiten tomar el control de su aprendizaje dentro de su contexto socio-cultural. Hoy en día, con el advenimiento de los recursos digitales es posible que el aprendiente utilice la tecnología como instrumento mediacional para alcanzar sus objetivos.

## **Promoción de la autonomía desde el salón de clase**

Desde hace ya varios años, autores como Ellis y Sinclair (1989), Wang y Palincsar (1989), Oxford (1990), Wenden (1995), Dickinson (1992), Crabbe (1993), Cotterall (1995), Kenny (1993) y Rubin (2001) han realizado diferentes propuestas metodológicas encaminadas al desarrollo de estrategias de aprendizaje (cognitivas y metacognitivas) para promover la autonomía del

aprendiente. Todos ellos coinciden en que el punto de partida para promover dicha autonomía es el salón de clase. Es necesario formar al aprendiente en el área de ‘aprender a aprender’ mediante una metodología específica que le vaya permitiendo tomar la responsabilidad de su aprendizaje mediante la toma de conciencia sobre los factores que inciden directamente en su aprendizaje. De esta manera, el aprendiente irá aprendiendo a conocerse como aprendiente y descubrirá cuáles son sus fortalezas y debilidades en la lengua que esté aprendiendo. El Cuadro 1 sintetiza las propuestas de los autores antes mencionados (Contijoch, Delgado & Peña, 2006):

**Cuadro 1.** Propuestas de diferentes autores sobre el desarrollo de la autonomía

AUTOR	PROPUESTA	METODOLOGÍA
Ellis y Sinclair (1989)	Uso de cuestionarios que hacen consciente al aprendiente de estrategias de aprendizaje.	Aplicación de cuestionarios con temáticas de las diferentes áreas de la lengua para que el alumno reflexione.
Kenny (1993)	La autonomía y el aprendizaje basado en la experiencia (aprendo-haciendo).	Basada en proyectos cuyo contenido es planteado por los alumnos. Se trabaja como talleres.
Crabbe (1993)	Aprender a aprender en actividades que se llevan a cabo para desarrollar alguna habilidad.	Desarrollar actividades dentro del dominio público (trabajo colaborativo) y dentro del dominio privado (trabajo individual).
Wenden (1995)	Enfoque basado en el conocimiento. El alumno debe conocer lo que el profesor sabe a partir de una tarea (esto es, metodología, conocer los objetivos, saber cómo se llevará a cabo la evaluación del aprendizaje).	Ayudar al alumno a entender la naturaleza de la tarea y las demandas de la misma ayudándolo por medio de preguntas a reflexionar sobre la misma.
Rubin (2001)	Técnicas de aprendizaje autodirigido.	Promover el desarrollo del análisis de las tareas (reflexión). Promover que el alumno establezca sus objetivos (que sea realista). Construir un repertorio de estrategias (uso de diarios). Promover la metacognición. Promover actividades de resolución de problemas (posibles alternativas de resolución).

Si se analizan estas propuestas cuidadosamente, se puede advertir que los autores hacen hincapié en la importancia de ayudar al aprendiente a desarrollar estrategias de aprendizaje mediante el diseño de actividades (cuestionarios, proyectos, talleres, uso de diarios, actividades reflexivas) que promuevan la enseñanza informada de las estrategias y su reflexión. Por ejemplo, en un primer momento el uso de cuestionarios puede ayudar al aprendiente a tomar conciencia de las estrategias que utiliza y, en un segundo momento, la promoción de la reflexión a través del análisis de las actividades que se realizaron puede ayudar al aprendiente a darse cuenta de cómo mejorar su aprendizaje. Lo anterior es posible si el docente contempla, desde el momento en que elabora su plan de clase, una enseñanza estratégica, tal y como lo propone Rubin (2001). Esto se puede lograr en la clase de comprensión de lectura mediante técnicas apropiadas, dependiendo de la fase de lectura que se esté manejando. Actividades como las mencionadas en el cuadro, que son de tipo práctico (cuestionarios cortos o la creación de mapas mentales), pueden facilitar el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas en el aprendiente. Sabemos de antemano que dicha enseñanza debería ser el producto de una educación general básica, pero también conocemos nuestro contexto cultural y educativo y estamos conscientes de las deficiencias en la cultura de aprendizaje de nuestros estudiantes. Por lo tanto, no debemos asumir que el aprendiente ya maneja una gama amplia de estrategias de aprendizaje. Un ejemplo de esto es el resultado de una investigación de Skehan, quien se sorprendió al encontrar que entre las estrategias cognitivas más utilizadas por los aprendientes estaban aquellas relacionadas con el aprendizaje memorístico y no con el involucramiento del aprendiente con el material de estudio (Skehan, 1989). Estudios más recientes sobre la autonomía y autodirección del aprendiente, como el de Ponton, Derrick y Carr (2005), sugieren que las actividades de aprendizaje pueden transformar las vidas de los aprendientes siempre y cuando el estudiante se involucre verdaderamente en la tarea de aprendizaje. Estos autores dan a entender que el simple reconocimiento de la importancia de la tarea, seguido de la intención de perseverar, no son elementos suficientes. Es necesario que el profesor sea capaz de ayudar a los aprendientes a transformarse en aprendientes aptos para manejar una amplia gama de estrategias de aprendizaje mediante las cuales puedan seleccionar aquellas actividades de aprendizaje que les sean valiosas y que les puedan ser de beneficio futuro. La tarea del docente

radica entonces en ayudar a los aprendientes a identificar aquellas tareas que les resulten relevantes en esa etapa específica de aprendizaje.

De lo anterior se desprende que el promover la autonomía desde el salón de clase nos brinda a nosotros, como profesores, las siguientes ventajas:

- Los aprendientes toman conciencia de la serie de estrategias que pueden desarrollar.
- Asimismo, adquieren conciencia de aquellas estrategias que les funcionan para aprender determinado aspecto de la lengua.
- Reflexionan acerca de la lengua y de cómo se aprende.
- Pueden adoptar una actitud más positiva hacia el aprendizaje no solo de la lengua meta sino también hacia el aprendizaje en general.
- Logran ver las posibilidades de progreso de forma más tangible al poder autorregular y autoevaluar su aprendizaje.
- Adquieren autoestima y mantienen su interés por continuar su aprendizaje lo cual se relaciona directamente con aspectos motivacionales (Dörnyei, 2001).

Como es fácil de entender, esta autonomía no se da por sí sola; es necesario fomentarla gradualmente en el aprendiente. En sus inicios, el nivel de autonomía será el mínimo pero conforme se vaya avanzando en dicha formación, se irá obteniendo progreso y los puntos anteriormente mencionados se traducirán en un alto grado de motivación. Al respecto, Dörnyei (2001) sugiere que es indispensable que el profesor establezca una buena relación con sus alumnos para lograr interesarlos en aquello que se desea enseñar, además de propiciar una atmósfera amigable.

Por su parte, Littlewood (1996) propone varios niveles de autonomía en el aprendizaje de las cuatro habilidades que se pueden adaptar fácilmente para la clase de lectura:

- Los aprendientes son capaces de hacer sus propias elecciones en cuanto a la gramática y el vocabulario que emplean a través de actividades controladas en ‘juegos de roles’ y ‘ejercicios’ en los que intercambia información (nivel 1). En la clase de comprensión de lectura este nivel se vería traducido en el aprendizaje de estrategias básicas como serían la localización de información específica, identificación

de cognados, marcadores del discurso tales como el referente contextual en enunciados simples.

- Los aprendientes escogen los significados que desean expresar y las estrategias de comunicación que utilizarán para alcanzar el objetivo de comunicación deseado (nivel 2). En comprensión de lectura se pueden realizar actividades como la organización textual, identificación del tipo de texto (género), propósito de lectura, elementos de cohesión y coherencia, como serían las relaciones anafóricas y catafóricas.
- Los aprendientes comienzan a tomar decisiones acerca de los objetivos, significados y estrategias al intervenir en actividades como la creación de un juego de roles, resolución de problemas y discusiones (nivel 3). En una clase de lectura, es posible fomentar la lectura de obras literarias, artículos que manejen temas controvertidos y/o polémicos. Se sugiere incluir textos que de alguna manera rompan esquemas y, con esto, ayuden a promover el pensamiento crítico en el alumno.
- Los aprendientes comienzan a formar sus propios contextos de aprendizaje al participar en actividades de proyectos en las que inician un aprendizaje autodirigido (nivel 4). En el caso del área de la lectura, se puede promover la lectura extensiva o *narrow reading* (lecturas sobre un mismo tema), asegurándonos que sea el propio aprendiente quien escoge el tema de lectura. Asimismo, se pueden promover actividades en las que se manejen diferentes estrategias para el aprendizaje de vocabulario.
- Los aprendientes empiezan a tomar decisiones acerca de los materiales y tareas de aprendizaje que tradicionalmente eran dominio del profesor (nivel 5). Se sugiere que a partir de un texto seleccionado por los aprendientes sean ellos mismos quienes formulen las actividades de lectura. De igual manera, pueden reflexionar acerca de cuáles estrategias cognitivas y/o metacognitivas les son de mayor utilidad y porqué.
- Los aprendientes participan en decisiones referentes a la progresión de su propio programa con trabajo en la sala de autoacceso (nivel 6). En este nivel, el profesor puede apoyar al aprendiente en la elaboración de su propio plan de lectura para el semestre. Se sugiere implementar actividades opcionales de lectura extensiva en línea y proponer sitios de internet que apoyen dichas actividades.
- Los aprendientes utilizan la lengua –para comunicación y aprendizaje– independientemente en situaciones de su elección fuera de clase (nivel 7).

Este sería el último nivel de independencia en donde el mismo nivel implica que el aprendiente se ha convertido en un lector completamente autónomo.

Es importante estar consciente que estos niveles son realmente recomendaciones generales que pueden servir como referencia práctica para el profesor. Es necesario no perder de vista que el desarrollo de las estrategias metacognitivas debe permear todos los niveles para poder lograr un aprendizaje integral de la lengua extranjera y en especial de la lectura, en donde los mecanismos metacognitivos del aprendiente juegan un papel primordial.

## **El desarrollo de la autonomía y la clase de lectura**

En la clase de lectura, es importante desarrollar las estrategias propias de la lectura, como ya se ha mencionado, pero además es posible utilizar alguna de las metodologías propuestas (la promoción de la autonomía desde el salón de clase) para lograrlo.

La propuesta de Crabbe (1993), por ejemplo, se ajusta a lograr el desarrollo de la autonomía en la clase de lectura desde los primeros niveles. Este autor propone específicamente que, durante la clase de lectura, el maestro puede iniciar con actividades o tareas que el alumno puede trabajar de manera individual. Por ejemplo, en un texto con imágenes, el alumno puede predecir el contenido del artículo, o puede realizar una lectura a vuelo de pájaro (*skimming*) para contestar algunas preguntas que se hayan preparado. Este primer acercamiento al texto lo puede hacer el alumno dentro del dominio que Crabbe llama *dominio privado*. En grupos, el alumno puede comparar sus respuestas y a su vez, cada uno de los grupos formados puede participar enriqueciendo la clase con sus aportaciones ya dentro de lo que Crabbe llama *dominio público*. En una segunda etapa de la clase, el alumno puede leer el texto individualmente, contestar las preguntas formuladas o realizar las tareas planteadas por el profesor y nuevamente trabajar en grupo para obtener retroalimentación. De esta manera se privilegia tanto el trabajo individual como el trabajo en pares y/o en grupo.

Es importante tener en mente que el objetivo de un curso de comprensión de lectura es, como ya se ha mencionado, que el alumno se convierta en un lector independiente. Para lograr esta autonomía es im-

portante permitir que este trabaje con el texto de manera autónoma pero sin perder de vista que el trabajo colaborativo tiene ciertamente grandes virtudes. El cambio pedagógico del enfoque centrado en el profesor a un enfoque centrado en el alumno es un aspecto que indudablemente ha transformado el papel del profesor y ha obligado a una revaloración de su labor como facilitador y consejero del estudiante, como sugiere acertadamente Mozzon-McPherson (2001). Asimismo, es relevante mencionar que idealmente el profesor debe reconocer su papel de facilitador metacognitivo, es decir que debe ayudar al aprendiente a reflexionar sobre la forma en que aprende para ir desarrollando cierta cultura de aprendizaje.

A fin de promover el proceso de la autonomía es necesario tener muy claros los objetivos de la clase, planear estratégicamente la metodología a utilizar y concientizar a los alumnos sobre la gama de estrategias que pueden utilizar sin perder de vista que es el aprendiente quien debe construir, bajo su propia voluntad, su aprendizaje.

## Preguntas para reflexionar

- ¿Cuáles serían los primeros pasos a seguir en una clase de comprensión de lectura para iniciar al alumno en el camino hacia la autonomía del aprendizaje?
- De las propuestas mencionadas en el texto, ¿cuál se podría utilizar en su contexto docente? ¿Qué elementos se podrían incluir para promover la autonomía?
- ¿Podría mencionar algunas estrategias motivacionales para aplicarlas en la clase de comprensión de lectura?

## Referencias

- Allwright, D. (1988). Autonomy and individualization in whole-class instruction. En A. Brookes & P. Grundy (eds.), *Individualization and autonomy in language learning* (pp. 35-44). ELT Documents 131. Londres: Modern English Publications. The British Council.
- Contijoch, M. C. (1998). *La mediateca del CELE, sus necesidades y aciertos: un estudio de algunos aprendientes de inglés*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. UACPY y Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Contijoch, M. C. (2006). A casi cuatro décadas de aprendizaje autodirigido y autonomía en la enseñanza de lenguas: retrospectiva y estado actual. En M. C. Contijoch (coord.), *El aprendizaje autodirigido en la UNAM: una experiencia con historia* (pp. 15-30). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Contijoch, M. C., Delgado, M. E. & Peña, V. (2006). La autonomía desde el salón de clase en la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM. En M. C. Conitjoch (coord.), *El aprendizaje autodirigido en la UNAM: una experiencia con historia* (pp. 189-197). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cotterall, S. (1995). Developing a course strategy for learner autonomy. *ELT Journal*, 49(3), 219-227.
- Crabbe, D. (1993). Fostering autonomy from within the classroom. The teacher's responsibility. *System*, 21(4), 443-452.
- Dickinson, L. (1992). *Learner training for language learning*. Dublín: Authentik.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Ellis, G. & Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, H. (1990). Qu' est-ce qu' apprendre a apprendre? *Melanges Pedagogiques*. Université de Nancy II. Francia.
- Kenny, B. (1993). For more autonomy. *System*, 21(4), 431-442.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning*. Nueva York: Association Press.
- Littlewood, W. T. (1996). Autonomy: an autonomy and framework. *System*, 24(4), 427-435.
- Mozzon-McPherson, M. (2001). Language advising: Towards a new discursive world? En M. Mozzon-McPherson & R. Vismans (eds.), *Beyond language teaching towards language advising* (pp. 2-17). Londres: CILT.
- Oxford, R. (1990). *Language learner strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Ponton, M. K., Derrick, M. G. & Carr, P. B. (2005). The relationship between resourcefulness and persistence in adult autonomous learning. *Adult Education Quarterly*, 55(2), 116-128.
- Rubin, J. (2001). Language learner-self-management. *Journal of Asian Pacific Communication*, 11(1), 25-37.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. Londres: Edward Arnold.
- Wang, M. C. & Palincsar, A. S. (1989). The self-instructive process in classroom learning contexts. *Contemporary Education Psychology*, 11.
- Wenden, A. (1995). Learner training in context: a task-based approach. *System*, 23(2), 183-194.



## La clase de lectura: fases y componentes

Alma Ortiz Provenzal

### Introducción

Llevar el proceso de lectura a un ambiente educativo es intentar incorporar procesos conscientes e inconscientes a un nivel de trabajo propositivo. En términos muy generales una clase de lectura tendrá actividades que preparan al lector para leer (actividades de *prelectura*), actividades que podrán realizarse al leer o *mientras se lee* y actividades de *postlectura*, es decir, actividades que el lector realizará una vez que ha terminado de leer el texto. No plantear alguna de estas etapas podría causar contratiempos al lector y al profesor en la clase.

### Etapas en una clase de lectura

Establecer el propósito de la lectura es una actividad fundamental porque determina tanto la forma en que el lector se dirige al texto como la forma de regular y evaluar todo el proceso.

Todo lector establece su propósito al leer un texto en términos de para qué leo este texto, qué información encontraré y cómo la encontraré. En una clase de lectura el profesor puede proponer el propósito por el cual se leerá el texto para ejemplificar alguna estrategia específica o global, naturalmente cada texto podría determinar un propósito a ejemplificar para que el lector lo haga consciente y lo ponga en práctica. De igual manera, autores como Wallace (1992), mencionan que habrá tareas 'tipo' que pueden aplicarse a diferentes textos y Barnett (1984) plantea que las actividades están determinadas o son dependientes del texto seleccionado. A partir de lo que plantee, el profesor necesita concebir la clase de lectura considerando varias etapas:

- Actividades de prelectura.
- Actividades mientras se efectúa la lectura.
- Actividades de postlectura.

## Etapa de prelectura

Varios autores, como Aebersold y Field (1998) y Johnson (1981), establecen la importancia de las actividades de prelectura porque

- ayudarán al lector a familiarizarse con el tema del texto,
- despertarán sus 'esquemas' de conocimiento,
- lo conducirán a establecer hipótesis en cuanto al desarrollo y contenido del texto,
- harán que delimite y clarifique el propósito por el cual leeremos dicho texto y, por tanto, leerán con más eficiencia.

En algunas ocasiones estas actividades previas pueden convertirse en trabajo consciente en cuanto a acercamiento al vocabulario.

En la página siguiente se presenta una tabla comparativa de tres autores, Barnett (1984), Wallace (1992) y Nuttall (1996), con relación a su definición de este tipo de actividades y una serie de actividades que se pueden llevar a cabo en esta etapa. Se han agrupado dichas actividades al haber ciertas coincidencias.

Es pertinente mencionar que solo es necesario seleccionar una o dos de las actividades y que el desarrollo de las mismas debe ocupar un porcentaje pequeño del tiempo de la clase. La importancia de las actividades de esta etapa es ubicar al estudiante en su propósito para leer.

## Etapa de lectura

Las actividades durante la lectura en el salón de clase necesariamente serán artificiales si se comparan con una situación real de lectura por diversión o estudio. Dichas actividades son una recreación para obtener más conciencia sobre usos y ajustes de estrategias, cambios de ritmo para mejor entendimiento, tener en mente el propósito de lectura y obtener la mayor información del texto para cumplir con el propósito y con la tarea propuesta. De igual manera es importante señalar que algunos textos y tipos de textos se prestan mejor para determinar propósitos y gama de tareas y actividades, por ejemplo, ejercicios de vocabulario en contexto.

Desafortunadamente no podemos meternos en la mente del lector mientras lee, por tanto, tenemos que invitarlo a seguir las actividades que

**Tabla 1.** Comparación de actividades para prelectura

Barnett (1984)	Wallace (1992)		Nuttall (1996)
<b>Propósito/objetivo</b>			
Facilitan al lector la interacción con el texto y proveen una orientación al contexto y al contenido.	Promueven o proveen las bases apropiadas, activan los esquemas, crean o determinan el propósito, el lector 'empieza con el pie derecho'.		Hacen la tarea de los lectores más explícita y el modo de atacarla más efectivo.
<b>Actividades</b>			
Hacer preguntas.			Realizar preguntas SPQ. <sup>1</sup>
Tareas de 'scanning'.	'Skimming' / 'scanning'		
Lluvia de ideas.	Lluvia de ideas y escritura libre.		
Mapas semánticos.	Mapas semánticos.		
Predecir o señalar dificultades lingüísticas.	Desarrollo de vocabulario	Asociaciones semánticas: –Lluvia de ideas, –Mapas, –Análisis de características.	Tratar vocabulario nuevo
Discutir o señalar dificultades conceptuales o culturales.	Revisión de historias conocidas para proveer la información base.		Presentar el texto.
Activar esquemas de conocimiento ya existente.			Establecer una tarea 'top-down'
	Detectar estructura del texto.		
	Señalar género textual.		Distinguir entre <ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura</li> <li>• No-ficción</li> </ul>
			Proveer una razón para leer.
			Dividir el texto.

<sup>1</sup> SPQ – Survey, Preview, Question.

se propusieron para cumplir con los objetivos. Por ejemplo, si en las actividades de prelectura se le invitó a hacer hipótesis sobre el contenido del texto, durante la lectura debería ir confirmando o rechazando dichas hipótesis, y si se descartan, entonces hacer nuevas. Al ir confirmando sus hipótesis, podría también comparar la nueva información con sus esquemas del tema en cuestión. Ir leyendo párrafo por párrafo hace de esta actividad un ciclo en espiral, que se repite al ir progresando en la lectura. Algunos lectores hacen notas mentales, otros las escriben, otros subrayan alguna frase, escriben símbolos al margen, en fin se ayudan para lograr la comprensión. Los más inexpertos, en cuanto a la lengua, se detienen a buscar alguna palabra en el diccionario; en ocasiones el diccionario ayuda mucho, en otras no tanto, en otras se descarta completamente y el lector recurre a su intuición o al contexto o decide seguir leyendo aunque su comprensión no sea completa.

En la clase, el profesor, con ayuda de las actividades propuestas, ayudará al lector interrumpiéndolo para que reflexione de manera consciente sobre sus procesos de lectura. Por tanto, al proponer una serie de actividades para cumplir con los objetivos de la lección, el proceso se irá enriqueciendo para que el lector, una vez adquiridos los elementos en los que se le ha ayudado a reflexionar, lo realice solo. Este tipo de actividades pueden ir «construyendo, monitoreando la comprensión del texto, así como ajustando las estrategias para lograrlo» (Aebersold & Field, 1998: 109).

## Etapa de postlectura

Es igualmente importante ‘cerrar bien’ la clase y, como se verá en el modelo/concepto de *Task Based Learning*, el hecho de concebir la clase como un todo, con un principio y con un fin, es esencial. De hecho, eso es lo que hace el lector: empieza a leer y continúa hasta que termina. Entonces, ¿qué actividades se pueden proponer para esta etapa?

Según Aebersold y Field (1998), las actividades naturales ‘después de leer’ consideran platicar con alguien sobre la lectura, recomendarla, acordarse de partes que parecieron interesantes, criticarla, compararla con otras referencias; según el propósito, hacer algún resumen o revisar las notas que se hicieron a partir de la lectura. Sin embargo, en la clase de comprensión de lectura de nuevo se tienen que proponer claramente algunas actividades, dado que estas deben completar el propósito inicial.

Por tanto, algunos objetivos de las actividades postlectura podrían ser el uso de ‘preguntas para comprender el texto’, realizadas por el profesor o los estudiantes, y la nobleza de esta actividad es que puede utilizarse en cualquiera de las etapas de la lectura. Pueden ser escritas u orales, pueden contestarse individualmente o en grupos.

La actividad de hacer preguntas para comprender el texto puede tener varios objetivos y cubrir diferentes áreas de contenido: las ideas principales del texto, detalles específicos, las partes difíciles, las partes discursivas, y pueden enfocarse a usos del lenguaje, a vocabulario, a estructuras retóricas. En cuanto a los objetivos para hacer preguntas, estos pueden ir desde ayudar al lector a sintetizar lo que leyó, a analizar la organización de la información, evaluar, o invitar a aplicar y transferir la información leída.

Para Nuttall la actividad de *hacer preguntas* para aprender es muy diferente de la técnica de hacer preguntas para un examen (función evaluadora). De acuerdo con Nuttall (1996: 181), el cómo usar las preguntas es ‘crucial’; esta autora enfatiza que el proceso por el cual el estudiante llega a la respuesta es lo más enriquecedor porque indica que ha explorado el texto con éxito y las preguntas lo forzaron a dirigir la atención a diferentes secciones o subtemas del mismo. Si las respuestas no son del todo correctas, el lector tiene la oportunidad de aprender más, porque debe volver a leer y encontrar por qué la respuesta fue inaceptable y qué tanto se alejó de lo que planteaba el texto. Los propósitos para redactar preguntas ofrecen la oportunidad de usar diferentes tipos de preguntas: abiertas, opción múltiple, respuestas cortas.

Para Devine, la variedad de actividades postlectura pueden ser infinitas. Lo importante es que ayuden a desarrollar y clarificar las interpretaciones que el lector hizo del texto y recordar, de mejor manera, ‘los textos’ que ha creado a partir de lo que ha leído (Devine, 1986: 172). Este autor sugiere cinco tipos de actividades: que los estudiantes hablen sobre lo que leyeron, que escriban, que diseñen preguntas o exámenes de lo que leyeron, que respondan de manera ‘creativa’ (dibujando, actuando, construyendo) y que ‘den una clase’ sobre el tema que leyeron. El ‘cierre’ de una lección, es decir la etapa de postlectura, permite a los lectores fortalecer su confianza cuando leen al sentirse satisfechos por la comprensión lograda.

Planear una clase de lectura considerando sus diferentes etapas representa un reto para el docente ya que, en cada una de ellas, es necesario tomar en cuenta los objetivos específicos para el diseño de actividades

relevantes que involucren cada vez más al aprendiente con el texto y que paso a paso lo conduzcan al logro del objetivo general de la clase.

## Preguntas para reflexionar

- ¿Cuál es la importancia de cada una de las etapas de lectura?
- ¿Cómo se puede lograr un buen balance de actividades en una clase?  
¿Qué aspectos se deben tomar en cuenta para lograr una clase bien integrada?
- ¿Qué importancia reviste el cierre de una clase?

## Referencias

- Aebbersold, J. A. & Field, M. L. (1998). *From reader to reading teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnett, M. A. (1984). *More than meets the eye. Foreign language learner reading: theory and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall/Regents.
- Devine, T. G. (1986). *Teaching reading comprehension: from theory to practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. (1981). *Communicate in writing*. Harlow: Longman.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

## CAPÍTULO 8

# Aprendizaje basado en tareas

María del Carmen Contijoch Escontria

### Introducción

El aprendizaje basado en tareas no es realmente un enfoque nuevo en la educación y, de hecho, tampoco lo es dentro del campo de la enseñanza de lenguas. Sus antecedentes se pueden encontrar en las prácticas vocacionales llevadas a cabo en los años cincuenta (Richards & Rodgers, 2001: 225). Las tareas se derivaban del entrenamiento militar y estaban enfocadas al desarrollo de aspectos psicomotores en donde la comunicación y la cooperación no eran realmente consideradas. Algunos de los aspectos clave de este tipo de aprendizaje incluían el análisis de situaciones de la vida real, la transformación de estas en descripciones de tareas específicas, el diseño de tareas y su correspondiente secuencia. Algunos de estos aspectos han prevalecido a lo largo de los años y han sido adaptados al campo de la enseñanza de lenguas con sus convenientes cambios y adiciones.

### Panorama general

En el área de la enseñanza de lenguas comúnmente se acepta que el enfoque basado en tareas es una derivación del enfoque comunicativo. Este enfoque, como Nunan menciona, «draws on theory and research in linguistics, anthropology, psychology and sociology. Task-based Language Teaching represents a realization of this philosophy at the levels of syllabus design and methodology» (2004: 10).

Si uno considera que el enfoque comunicativo estaba en boga durante los años ochenta, la necesidad de contar con una derivación que le permitiera seguir utilizando sus principios teóricos era inminente. Por lo tanto, el enfoque basado en tareas llegó a cubrir esa necesidad y reincorporó algunas ideas que el mismo enfoque comunicativo había rechazado con anterioridad (dictado, la enseñanza explícita de la gramática y otros). Fue

entonces que el enfoque basado en tareas comenzó a obtener aceptación (Breen, 1984, 1987a; Breen & Candlin, 1980; Candlin, 1987) con el desarrollo del diseño de programas por proceso. Conforme el uso de tareas en el salón de clase se fue haciendo popular, lingüistas aplicados se interesaron en el área y comenzaron a explorar diferentes aspectos de este enfoque realizando investigación en interacción en el salón de clase, evaluación, adquisición de lengua extranjera (L2) y análisis de libros de texto que dicen seguir el enfoque basado en tareas (Skehan, 2003). Este enfoque representó una innovación hace más de veinticinco años y en muchos países todavía sigue siendo considerado como una propuesta innovadora, tal y como es el caso reciente de Hong Kong en los años noventa, en donde todo el sistema de enseñanza de L2 en escuelas secundarias públicas, que solía ser sumamente tradicional, cambió hacia el aprendizaje basado en tareas.

## **Análisis del concepto de tarea**

A lo largo de los años, diferentes autores han definido este concepto de diversas maneras. Estas definiciones se pueden aplicar a distintos contextos. El Apéndice muestra las definiciones más prominentes de reconocidos autores en orden cronológico. Son visibles las diferencias entre una y otra definición, así como el énfasis de cada autor en lo que cada uno considera relevante destacar. De estas definiciones, se advierte que algunas pueden ser aplicadas a un marco educativo general (Candlin, 1987; Prabhu, 1987); otras hacen referencia a la enseñanza de una L2 (Breen, 1987a; Nunan, 1989, 2004; Willis, 1996; Van den Branden, 2006). Otras definiciones, como la de Crookes (1986), ofrecen un concepto más enfocado al mundo real. Se podría decir que, en general, se reconoce la noción de ‘tarea’ como la unidad central de la planeación y la enseñanza, y aunque las definiciones varían, se da por entendido que una tarea, en general, se puede considerar como: una actividad en la que se involucra un individuo para alcanzar un objetivo y para lograr dicho objetivo es necesario utilizar la lengua meta (Van den Branden, 2006). De ahí que, por ejemplo, leer un mapa, solucionar un problema, leer instrucciones y otras actividades que son posibles en la vida real sean consideradas como tareas.

Willis (1996) presenta el enfoque como un desarrollo lógico de la enseñanza comunicativa, ya que sustenta varios de los principios generales de este enfoque. Por ejemplo:

- Las actividades que involucran una comunicación real son vitales para el aprendizaje de una lengua.
- Las actividades en las que la lengua es usada para llevar a cabo tareas significativas promueven el aprendizaje.
- Cuando la lengua es significativa para el aprendiente apoya el proceso de aprendizaje.

De ahí, que estas ideas constituyan sustentos teóricos de este tipo de enseñanza como se verá a continuación.

El papel de las tareas, como ya se mencionó anteriormente, ha recibido fuerte impulso por parte de investigadores en el área de adquisición de segundas lenguas interesados en el desarrollo pedagógico de la teoría de adquisición (Long & Crookes, 1993; Long & Norris, 2000). La investigación en adquisición de L2 se ha enfocado en las estrategias y en los procesos cognitivos utilizados por los aprendientes de una lengua extranjera. Estas investigaciones han sugerido una revaloración del papel de la enseñanza formal de la gramática. No hay evidencia que el tipo de actividades que se enfocan a la enseñanza de la gramática per se refleja los procesos cognitivos de aprendizaje empleados en situaciones naturales de aprendizaje fuera del salón de clase. Involucrar a los aprendientes en trabajo basado en tareas proporciona un mejor contexto para la activación de procesos de aprendizaje que actividades enfocadas puramente a las formas gramaticales. El aprendizaje de una lengua no solo depende de proveer a los aprendientes de *input* comprensible sino también de tareas que requieran que ellos negocien significados. De esto se desprende que la tarea sea considerada como la unidad básica de análisis a nivel de objetivos (programa), a nivel de actividades (metodología) y a nivel de evaluación (Van den Branden, 2006).

## Principios teóricos de la enseñanza basada en tareas

Los siguientes son supuestos de la enseñanza basada en tareas:

- El énfasis está en el proceso y no en el producto.
- Los elementos básicos son actividades con un propósito y tareas que enfatizan la comunicación y el significado.
- Tanto las actividades como las tareas pueden ser: aquellas que los aprendientes necesitan en la vida real (hablar por teléfono, escribir o

leer una carta, llenar una solicitud, leer el periódico, etc.) y aquellas que tienen un propósito pedagógico específico para el salón de clases (*information gap, jigsaw reading*).

- El grado de dificultad de la tarea depende de factores como: experiencia del aprendiente, la complejidad de la tarea, el tipo de lenguaje requerido para llevar a cabo la tarea, etc.

Aunque la enseñanza basada en tareas se enfocó en un principio en el trabajo individual, como se mencionó en la introducción, actualmente se reconoce el valor del trabajo en equipo. Se reconocen cuatro categorías de las funciones de actuación de un equipo:

- *Funciones de orientación.* Procesos para generar y distribuir la información necesaria a fin de que los aprendientes logren realizar la tarea.
- *Funciones de organización.* Procesos necesarios para que los integrantes del equipo coordinen las acciones necesarias para llevar a cabo la tarea.
- *Funciones de adaptación.* Procesos que ocurren mientras los miembros del equipo adaptan su actuación (unos con otros) para poder completar la tarea.
- *Funciones de motivación.* Motivar a los miembros del equipo a alcanzar objetivos y completar la tarea.

La enseñanza basada en tareas es más una teoría de aprendizaje que una teoría del lenguaje. Entre sus principales principios están:

- La lengua es principalmente un vehículo para formar significados.
- Se nutre de varios modelos del lenguaje (estructural, funcional, interaccional).
- Las unidades léxicas son centrales para el uso y el aprendizaje de la lengua.
- La ‘conversación’ es primordial y es la clave para la adquisición de la lengua.

## Ejemplos de la aplicación de tareas

Norris, Brown, Hudson y Yoshioka (1998) proporcionan ejemplos de tareas de la vida real por tema:

*Tema: Solicitud a una universidad*

Tareas:

- Selección de universidad.
- Solicitud de formato.
- Solicitar información acerca de apoyo económico.
- Seleccionar cursos.
- Seleccionar tutor.

Podemos ver este ejemplo como una tarea propia de la vida real pero que también involucra una serie de tareas pedagógicas para lograr su realización.

Es necesario, en cada una de ellas, *el empleo de una serie de estrategias*. El alumno deberá seleccionar aquellas que le permitan completarlas. Por ejemplo, para poder seleccionar la universidad, deberá tener muy presente cuáles son sus necesidades, sus opciones, y deberá tener claro el tipo de universidad a la que pretendería solicitar ingreso. Deberá leer la información proporcionada por las diferentes universidades con un propósito específico de lectura: *discriminar la información y ser capaz de categorizarla*. Para completar la siguiente tarea 'Solicitud de formato', deberá estar familiarizado con el *tipo de léxico requerido y con el tipo de información solicitada por la universidad* (abreviaciones en L2, utilización de símbolos √, ♂, @, X, etc.). Para ello deberá llevar a cabo una *lectura detallada* a fin de completar el formato correctamente.

En fin, cada tarea requerirá diferentes estrategias y diferentes formas de aplicarlas. Es importante que el profesor informe al alumno de los procesos cognitivos que se están llevando a cabo en cada tarea y de las habilidades que se adquieren una vez que las estrategias se automatizan.

Pica, Kanagy y Falodun (1993) proponen otra manera de clasificar las tareas de acuerdo al tipo de interacción que generan:

- Tareas de rompecabezas. Los aprendientes deben combinar diferentes tipos de información para formar un todo (texto dividido en tres partes: *jigsaw reading*).

- Tareas que involucran la falta de información (*information gap*). Cuando los aprendientes tienen que negociar para encontrar la información que les hace falta. Por ejemplo, presentar a los alumnos dos textos del mismo tema con preguntas que necesiten responder.
- Tareas de solución de problemas. En el área de comprensión de lectura se podría presentar al alumno con una actividad de laberinto (*Maze*).<sup>1</sup>
- Tareas de toma de decisiones.
- Tareas de intercambio de opiniones. Los textos que abordan temas polémicos.

Al igual que en el ejemplo anterior, el profesor debe enseñar al alumno qué herramientas son necesarias para poder realizar, por ejemplo, una tarea de rompecabezas. Las estrategias y habilidades empleadas involucran la comprensión de las ideas generales, la capacidad de síntesis, la habilidad verbal para comunicar el contenido del texto, etc. En una tarea de *information gap*, se necesita tener habilidad de localizar información específica, poder plantear la pregunta correctamente, utilizar el léxico adecuado y saber proporcionar la información requerida por la otra persona.

Es el profesor quien, a través del desarrollo de tareas, puede ir modelando, guiando y mostrando cómo resolver cada una de ellas. No se debe dar por hecho que el alumno llega al salón de clase equipado con toda una gama de conocimientos relacionados con el proceso de aprendizaje.

## El enfoque basado en tareas y la clase de lectura

La aplicabilidad de este enfoque es posible tanto en un curso de cuatro habilidades como en un curso de comprensión de lectura, tal y como lo muestran los ejemplos anteriores. Su diseño idealmente debe seguir los lineamientos del diseño de cursos por proceso.<sup>2</sup> Es decir, las tareas de aprendizaje deben enfocarse hacia la comprensión y no hacia la evaluación de la comprensión. También se pueden llevar a cabo pequeñas tareas

---

<sup>1</sup> En un *Maze*, los alumnos deben tomar decisiones a partir de una situación problemática para poder salir del laberinto. Dependiendo de la decisión tomada, se presenta otra situación en la que deben volver a tomar otra decisión y así sucesivamente.

<sup>2</sup> Los cursos por proceso toman en cuenta las necesidades del aprendiente, los contenidos son negociados, se enfocan no tanto al 'qué' sino al 'cómo' se aprende, se trabaja con y para el aprendiente.

para una sola clase sin que esto signifique que se adopte el enfoque de forma total. Es importante tomar en cuenta que se deben desarrollar las estrategias y habilidades de lectura. Lai (1997) argumenta que es necesario entrelazar la enseñanza de estrategias con los textos y el propósito de lectura para lograr que los estudiantes de una L2 incrementen tanto su velocidad de lectura como su comprensión. Tomando en cuenta esto último, se pueden planear diferentes tipos de tareas como las siguientes:

- Ordenar secuencia de ilustraciones, fotos, gráficas, etc.
- Comparar textos e imágenes.
- Correlacionar textos e imágenes.
- Completar un documento.
- Re-organizar un texto.
- Comparar varios textos sobre un mismo tema.
- *Jigsaw reading*.
- Completar gráficas, tablas (de manera individual o con un *information gap*).
- Elaborar un resumen.
- Tomar notas.

Al diseñar estas actividades es importante mantener un enfoque ecléctico y apoyarse de las teorías y aspectos prácticos que cada método aporta para lograr aprendizajes significativos en nuestros alumnos. Es indispensable conocer cada uno de ellos, aprovechar sus bondades y estar consciente de sus limitaciones. Sin duda, el aprendizaje basado en tareas ofrece una alternativa más para la enseñanza de una lengua extranjera, por lo que debemos tomarlo en cuenta.

### **Preguntas para reflexionar**

- ¿Qué ventajas ofrece el enfoque basado en tareas en su contexto docente?
- ¿Qué diferencias se advierten entre las actividades que hoy en día practica y el enfoque basado en tareas? ¿Puede modificarlas?
- Si consideramos las recomendaciones de Lai (1997), es decir, incorporar estrategias, texto y propósito de lectura, ¿es posible integrar una clase con las tres fases de lectura y diferentes tipos de estrategias para cada una de ellas?

## Referencias

- Breen, M. P. (1984). Process syllabuses for the language classroom. En C. J. Brumfit (ed.), *General English syllabus design*. ELT Documents, 118 (47-60). Londres: Pergamon Press & The British Council.
- Breen, M. P. (1987a). Contemporary paradigms in syllabus design. *Language Teaching*, 20, 91-92 y 157-174.
- Breen, M. P. (1987b). Learner contributions to task design. En C. Candlin & D. Murphy (eds.), *Lancaster Practical Papers in English Language Education, 7. Language learning tasks* (pp. 23-46). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Breen, M. P. & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112.
- Candlin, C. N. (1987). Towards task-based language learning. En C. Candlin & D. Murphy (eds.), *Lancaster Practical Papers in English Language Education, 7. Language learning tasks* (pp. 5-22). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Crookes, G. (1986). Task classification: a cross-disciplinary review. Technical Report 4, Department of ESL, University of Hawaii en Manoa.
- Lai, J. (1997). *Reading strategies: a study guide*. Hong Kong: Chinese University of Hong Kong.
- Lee, J. (2000). *Task and communicating in language classrooms*. Boston: McGraw-Hill.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. En K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77-79). Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, M. & Crookes, G. (1993). Units of analysis in course design. The case for task. En G. Crookes & S. Gass (eds.), *Tasks in a pedagogical context: integrating theory and practice* (pp. 9-54). Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, M. & Norris, J. (2000). Task-based teaching and assessment. En M. Byram (ed.), *Encyclopedia of language teaching* (pp. 597-603). Londres: Routledge.
- Norris, J., Brown, J., Hudson, T. & Yoshioka, J. (1998). *Designing second language performance assessments*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pica, T., Kanagy, R. & Falodun, J. (1993). Choosing and using communicative tasks for second language instruction. En G. Crookes & S. Gass (eds.), *Tasks in a pedagogical context: integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheen, R. (1994). A critical analysis of the advocacy of the task-based syllabus. *TESOL Quarterly*, 28(1), 127-151.
- Skehan, P. (1998). Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268-286.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 32, 1-14. Cambridge University Press.
- Van den Branden, K. (2006) (ed.). *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Pearson Education.

## Apéndice A

### Definiciones de tarea

AUTHOR	DEFINITION
Long, 1985: 89	A task is a piece of work undertaken for oneself or of others, freely or for some reward. Thus examples of tasks include painting a fence, dressing a child... In other words, by 'task' is meant the hundred and one things people <i>do</i> in everyday life, at work, at play, and in between.
Crookes, 1986	A piece of work or an activity, usually with a specific objective, undertaken as part of an educational course, at work, or used to elicit data for research.
Prabhu, 1987	An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought and which allowed teachers to control and regulate that process was regarded as a 'task'.
Breen, 1987: 23	Any structured language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task. 'Task' is therefore assumed to refer to a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning from the simple and brief exercise type, to more complex and lengthy activities such as group problem solving or simulations and decision-making.
Candlin, 1987: 10	One of a set of differentiated, sequential, problem-posing activities involving learners and teachers in some joint selection from a range of varied cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen or emergent goals within a social milieu.
Nunan, 1989: 10	A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.
Willis, 1996: 23	Tasks are always activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome.

AUTHOR	DEFINITION
Skehan, 1998	<p>A task is an activity in which</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• meaning is primary</li> <li>• learners are not given other people's meanings to regurgitate</li> <li>• there is some sort of relationship to comparable real-world activities</li> <li>• task completion has some priority</li> <li>• the assessment of the task is in terms of outcome</li> </ul>
Lee, 2000	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A classroom activity or exercise that has a) an objective obtainable only by the interaction among participants, b) a mechanism for structuring and sequencing interaction, and c) a focus on meaning exchange.</li> <li>2. A language learning endeavour that requires learners to comprehend, manipulate, and/or produce the target language as they perform some set of workplans.</li> </ol>
Nunan, 2004: 4	<p>.... a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammar knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form.</p>
Van den Branden, 2006: 4	<p>A task is an activity in which a person engages in order to obtain an objective, and which necessitates the use of language.</p>



## CAPÍTULO 9

# Papel del profesor de lectura en lengua extranjera

María Aurora Marrón Orozco

Dada la importancia de la lectura como una habilidad sociocultural en nuestra sociedad, no sorprende que las discusiones de cómo enseñar a leer hayan estado rodeadas de mucho debate teórico e ideológico.

La lectura en lengua extranjera se ha escapado, hasta cierto punto, de la crudeza y posicionamientos de las discusiones sobre cómo enseñar a leer en lengua materna porque generalmente el proceso de alfabetización en lengua materna ya está dado en los alumnos que aprenden a leer en lengua extranjera.

En este capítulo nos centraremos en el papel del profesor cuando enseña comprensión de lectura en lengua extranjera, pero incluiremos algunos aspectos que comparten la enseñanza de lectura en L1 y en L2.

Según Smith (1978), los aspectos más importantes de la lectura no pueden enseñarse. Sin embargo, él piensa que los profesores tienen un papel crucial y lo que sucede en un salón de clase es muy importante para muchos niños porque puede determinar si alguien aprende a leer o no en su lengua materna. Smith asevera que un lector aprende a leer leyendo, por lo que el profesor debe asegurarse de ayudar en el proceso y sobre todo tiene la enorme responsabilidad de NO interferir en dicho proceso. El profesor debe hacer que aprender a leer sea fácil, que tenga sentido para el lector, que sea gratificante y divertido y que sea una experiencia frecuente. Smith asegura que cuando el profesor lee en voz alta para sus alumnos y ellos van siguiendo la lectura, los ayuda porque los alumnos se familiarizan con el género de lectura y con las diferentes maneras que hay para organizar la letra impresa, y además se familiarizan con la lengua escrita, sus convenciones, construcciones, etc. El profesor también ayuda si la lectura que les lee es de su interés y aprenden cosas de ella y si da a sus alumnos la oportunidad de escoger el material que les gustaría leer, cuidando siempre que el nivel de dificultad de los textos sea adecuado al nivel de lectura de sus alumnos. Lo que Smith propone es que cuando el

profesor enseñe a leer desempeñe un papel de tutor-modelo y que promueva actividades en donde él funcione como un guía a veces y como modelo en otras ocasiones a fin de crear en el salón de clases un contexto favorable para el aprendizaje de una lectura estratégica.

Anderson (1999) se acerca a la enseñanza de la lectura de L2 desde el punto de vista del profesor. Usa un marco de referencia pedagógico organizado alrededor de la palabra *active* (en inglés), en el que cada una de las letras indica una estrategia que el profesor enseñará o aplicará en una clase de lectura de L2. Su propuesta es la siguiente:

- A Activar conocimientos previos.
- C Cultivar vocabulario.
- T (*Teach*) Enseñar el proceso para comprender el texto.
- I Incrementar el ritmo de lectura. Automaticidad. Fluidez.
- V Verificar estrategias de lectura.
- E Evaluar el progreso.

Las otras estrategias de enseñanza que Anderson propone tienen que ver con la motivación, la planeación y la selección de materiales de lectura apropiados. Este marco de referencia no debe verse como secuencial, sino como muy interactivo. Cada uno de estos aspectos está interconectado con los otros aspectos. Anderson recomienda no olvidar esto y agrega que las estrategias mencionadas pueden no ser los únicos elementos a tomar en cuenta por el profesor cuando enseña lectura, pero que él los considera esenciales para su filosofía de la enseñanza de la lectura.

Con respecto a la letra T de *active*, Anderson (1999) recomienda que el profesor recuerde siempre que el significado no reside en el texto por sí solo. El significado se alcanza cuando el lector integra su conocimiento previo personal, su propósito para leer, sus estrategias de lectura y el texto para obtener su significado. Los profesores facilitan este proceso enseñándoles a sus alumnos como hacer esto. Una posibilidad es hacer que sus alumnos-lectores monitoreen su comprensión estando cognitivamente conscientes de lo que están haciendo cuando leen para que luego sean capaces de discutir de manera metacognitiva (seleccionar, conectar, explicar información, formular y hacer preguntas, autoevaluarse, etc.) cómo llegaron a la comprensión del texto usando técnicas como parafrasear, resumir, pensar en voz alta y reportar lo que pensaron.

Según Grabe (1991), el profesor debe hacer que los alumnos estén conscientes de las estrategias que pueden utilizar para leer. El profesor debe modelar el uso de estas estrategias para sus estudiantes, debe ayudarlos a usarlas cuando sea relevante y debe promover gradualmente que los estudiantes tomen más responsabilidad para usar de manera independiente las estrategias apropiadas. Para este autor, en el salón de clase debe dedicarse tiempo para desarrollar una motivación positiva hacia la lectura y para leer por el gusto de hacerlo porque de esta manera los estudiantes trabajan para convertirse en lectores independientes. Cohen (1990) está de acuerdo con Grabe y argumenta que las estrategias de lectura se enseñan con explicación directa del profesor y propone que se usen en clase ejemplos de textos escogidos por el profesor y los alumnos, que al leer los estudiantes piensen en voz alta (verbalizando) y se den retroalimentación unos a otros para que discutan sobre las estrategias que usaron.

Algunas veces se discute que el papel del profesor difiere si su clase es de lectura 'intensiva' o de lectura 'extensiva'. Day y Bamford (1998) argumentan que muchos profesores se sienten incómodos con la idea de no tener el papel central en su salón de clases. Estos profesores creen que la lectura 'intensiva' de textos en clase producirá buenos lectores. Por esto pasan mucho tiempo de su clase analizando textos cortos y difíciles. Su clase está centrada en el profesor y él habla, decide qué estrategias enseñar o practicar y qué textos usar para ilustrarlas. De esta manera, estos profesores intentan enseñar la lectura de manera explícita.

En contraste, Day y Bamford (1998) dicen que en lectura 'extensiva' el profesor orienta a sus estudiantes sobre los objetivos del programa, explica la metodología, mantiene un registro de lo que cada alumno lee y guía a los estudiantes para que obtengan lo mejor del programa. En clase, el profesor permanece callado y leyendo por mucho rato, sin interferir en el proceso de lectura de sus alumnos y, a veces, guía a los estudiantes que solicitan ayuda facilitándoles el proceso de leer y participa en las actividades al finalizar la lectura como un miembro más de la comunidad lectora o como coordinador de las actividades. Eskey (1986) asegura que las personas aprenden a leer, y a leer mejor, leyendo y que por medio de la lectura 'extensiva' desarrollan un estilo adecuado para escribir, incrementan su vocabulario y mejoran su gramática y ortografía.

Anderson (1999) cree que los buenos lectores hacen más lectura 'extensiva' que lectura 'intensiva'. Pero también cree que un buen lector ha

desarrollado estrategias y habilidades leyendo intensamente y transfiriendo estas estrategias y habilidades a contextos de lectura ‘extensiva’. Por esto, él recomienda que los profesores de lectura encuentren un balance y den a sus alumnos la oportunidad de hacer ambos tipos de lectura, dentro y fuera del salón de clases.

En un estudio reciente de Kuzborska (2011) en el que se analizaron las creencias y prácticas de profesores de lectura en niveles avanzados en la Universidad de Lituania, se encontró que las prácticas de enseñanza de los profesores estaban basadas en sus creencias sobre la enseñanza de la lectura. El estudio reveló entre algunos aspectos que, por ejemplo, los profesores asignaban a sus alumnos textos de lectura como parte de su tarea. Esta lectura la realizan los alumnos de manera individual antes de la clase y tenían que resolver sus dudas de vocabulario así como contestar las actividades que acompañaban al texto. Los enfoques de los profesores hacia la enseñanza de lectura estaban basados en el desarrollo de habilidades, con énfasis en el vocabulario, la traducción, la lectura en voz alta y la discusión de los textos en clase. El estudio da a entender que los profesores carecían de conocimientos acerca de las fases de lectura, de los diferentes roles que un profesor puede adoptar y de la importancia de acercar a los alumnos al texto mediante actividades relevantes enfocadas al proceso. La autora, finalmente, subraya la importancia del desarrollo profesional del profesor y del conocimiento tanto teórico como práctico que debe poseer para enseñar a leer en una lengua extranjera. Este artículo puede ayudarnos a reflexionar acerca de nuestra práctica docente y poder examinar nuestras propias creencias acerca de la lectura y cómo estas influyen en nuestra labor frente a grupo.

El objetivo general de una clase de lectura en lengua extranjera es formar lectores eficientes, independientes y autónomos. Lo que el profesor haga en su papel de tutor-modelo, de facilitador, de coordinador, de facilitador metacognitivo y de guía, y las actividades que proponga y promueva dentro y fuera de su salón de clases, deben conducir a sus alumnos hacia esa meta.

## **Preguntas para reflexionar**

- ¿Cuál es mi papel como profesor de lectura? ¿Qué diferentes papeles puedo adoptar en las diferentes fases?

- ¿Cómo influyen mis conocimientos teóricos en la forma en la que actúo frente a mi grupo en clase de lectura?
- ¿He procurado actualizar mis conocimientos y poner en práctica ideas nuevas leyendo artículos de investigación o reportes de actividades relacionados con el proceso de lectura?

## Referencias

- Anderson, N. (1999). *Exploring second language reading. Issues and strategies*. Newbury House Teacher Development. Boston: Heinle & Heinle.
- Cohen, A. D. (1990). *Language learning: insights for learners, teachers and researchers*. Nueva York: Newbury House.
- Day, R. R. & J. Bamford (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskey, D. E. (1986). Theoretical foundations. En F. Dubin, D. E. Eskey & W. Grabe (eds.), *Teaching second language reading for academic purposes* (pp. 3-23). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Grabe, W. (1986). Discourse analysis and reading instruction. En T. Miller (ed.), *Functional approaches to written text: classroom applications* (pp. 2-15). Washington, D. C.: United States Information Agency.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25, 375-406.
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 103-128.
- Smith, F. (1978). *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.



## CAPÍTULO 10

# Niveles de comprensión de lectura

María del Carmen Contijoch Escontria

### Introducción

Así como se ha hablado de los niveles de autonomía (véase Capítulo 6), así también existen niveles de comprensión de lectura. Vacca (1981) menciona que el concepto de *niveles de lectura* se basa en el hecho que el lector responde al significado en varios niveles de abstracción y de significación. Algunos autores, como Barrett (1972) y Barret y Smith (1979), han categorizado los varios niveles de comprensión. Estos incluyen la comprensión literal, la comprensión inferencial, la evaluación y la apreciación. A estos, Dechant (1991) añade la comprensión organizacional y la comprensión integrativa o la comprensión cuando se tiene como propósito estudiar el contenido de lo que se lee.

En el Cuadro 1 se pueden apreciar los procesos que se llevan a cabo cuando se aplican las estrategias dependiendo de los diferentes niveles de comprensión.

Si se analiza este cuadro, se advierte una secuencia lógica en el proceso de comprensión. Sin embargo, es un tanto limitado en tanto que los niveles se restringen al manejo de estrategias y no muestra la naturaleza interactiva de los procesos mencionados en cada nivel. Sin embargo, sirve para dar una clara idea de la complejidad del proceso de lectura en los diferentes niveles.

### ACTFL, CEFR, ALTE y Dialang

En años más recientes, y con fines de evaluación y homogeneización de criterios de evaluación, dos grandes grupos se dieron a la tarea de trabajar diferentes categorías en el dominio de la lengua extranjera: el primero es el llamado ACTFL (American Council for the Teaching of Foreign Languages)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Véase <<http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=1>>.

**Cuadro 1.** Niveles de comprensión de lectura (adaptado de Dechant, 1991)

<b>NIVEL DE COMPRENSIÓN</b>	<b>PROCESOS QUE REALIZA EL LECTOR</b>
Literal	Reconoce y recuerda significado denotativo, textual, explícito o literal.
Organizacional	Reconoce o infiere la organización del texto o la coherencia del material; desarrolla la integración entre párrafos y oraciones; sintetiza y resume; es capaz de representar la organización en un mapa semántico, una gráfica o un mapa conceptual.
Inferencial	Infiere información que no está explícitamente en el texto; infiere el significado connotativo; llega a conclusiones; predice resultados; infiere relaciones de causa y efecto; infiere anáforas.
Evaluativo	Juzga el contenido del texto; realiza evaluaciones personales sobre la relevancia, lógica, pertinencia y veracidad de la información; reconoce la intención del autor; distingue los hechos de las opiniones; cuestiona el propósito del autor; evalúa la fuente del material.
De apreciación	Identifica el tono, el tema; interpreta los elementos literarios, semánticos, retóricos y estilísticos del escritor; reacciona ante el lenguaje del escritor; discrimina entre los diversos géneros (prosa, poesía, drama, ensayo, metáfora, etc.); identifica en la narrativa elementos tales como trama, caracterización, estilo y tema.
Integrativo	Comprende con propósitos de estudio; habilidad para utilizar el diccionario; habilidad para utilizar una metodología apropiada para la lectura; habilidad para organizar la lectura; habilidad para leer mapas, tablas, gráficas, etc.

y el segundo grupo de trabajo es el CEFR (Common European Framework of Reference for Languages).<sup>2</sup> Ambos grupos han trabajado durante largo tiempo en la elaboración de criterios generales de evaluación de la lengua extranjera y han identificado diferentes niveles para cada habilidad. En este capítulo hablaremos únicamente de los niveles de comprensión de lectura.

El ACTFL identifica los niveles básico, intermedio, avanzado, superior y distinguido en habilidades tales como comprensión de lectura y comprensión auditiva. La producción oral y escrita quedan hasta el nivel superior de dominio.

<sup>2</sup> Véase <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp)>.

Cada habilidad es descrita en términos de lo que la persona es capaz de hacer con esa habilidad. Por ejemplo, para comprensión de lectura/auditiva, el nivel básico se subdivide a su vez en básico bajo, básico medio, básico avanzado. Para dar una idea de estos niveles se describen a continuación las especificaciones de dos niveles: básico y avanzado.<sup>3</sup>

## I. Básico

<i>Básico bajo</i>	Ocasionalmente capaz de identificar palabras aisladas y/o frases amplias apoyadas fuertemente por el contexto.
<i>Básico medio</i>	Capaz de reconocer símbolos del sistema escrito (alfabéticos o silábicos) y/o con un número limitado de caracteres. El lector puede identificar un número alto de palabras o frases contextualizadas incluyendo cognados y palabras prestadas.
<i>Básico alto</i>	Posee suficiente control del sistema escrito para interpretar el lenguaje escrito en áreas de necesidad práctica. Es capaz de leer para propósitos instruccionales y direccionales textos como mensajes estandarizados, frases o expresiones tales como conceptos en menús, horarios, agendas, mapas y señales, siempre que haya aprendido ese vocabulario. A veces, pero no de manera consistente, el lector puede ser capaz de derivar significado del material a un nivel un poco más alto siempre y cuando el contexto y el conocimiento previo de tipo extralingüístico sirvan de apoyo.

Los criterios para el nivel de ‘distinción’ o avanzado en comprensión de lectura se describen a continuación:

- Capaz de leer fluidamente y con precisión la mayoría de estilos y formas de la lengua pertinentes a las necesidades académicas y profesionales.
- Capaz de establecer relaciones de inferencia en el texto con el conocimiento del mundo real.
- Capaz de entender casi todas las referencias sociolingüísticas y culturales.
- Capaz de entender sutilezas del autor y capaz de seguir sus cambios de pensamiento e intenciones en editoriales sofisticadas, revistas especia-

<sup>3</sup> Traducción personal de la fuente original: ACTFL Guidelines.

lizadas y textos literarios tales como novelas, obras de teatro, poemas, así como también en cualquier área dirigida a un lector general.

En la liga de referencia se puede encontrar toda la información relativa a este grupo de trabajo y se puede apreciar con mayor detalle las especificaciones para cada nivel.

Por su parte, el trabajo del Marco Común de Referencia Europeo (CEFR o MCRE, por sus siglas en español) ha tenido mucha aceptación a nivel mundial y ha influido de manera notable en la forma de concebir la evaluación del dominio de una lengua extranjera, ya que su metodología ha promovido un enfoque centrado en el alumno y en la promoción de la autonomía y su desarrollo en el salón de clase.

El MCRE no se enfoca exclusivamente en las dimensiones de comportamiento del dominio de la lengua extranjera, también ofrece una escala llamada «aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada», que incluyen rango, precisión, fluidez, interacción y coherencia (Consejo de Europa, 2001: 28-29) y descripciones en escala del rango lingüístico general, rango de vocabulario, precisión gramatical, control fonológico, ortográfico y propiedad sociolingüística, toma de turnos, desarrollo temático, cohesión y coherencia. El MCRE dice no ser un modelo de progresión de adquisición de la lengua extranjera ni reflejar procesos de adquisición. Presenta, de acuerdo con Little (2005), una jerarquía de tareas comunicativas cuyo desempeño depende de la competencia lingüística subyacente que el alumno haya logrado desarrollar.

Los criterios de evaluación del MCRE están redactados a manera de aseveraciones o, en inglés, *can do statements* (“lo que puedo hacer con la lengua extranjera”), de tal forma que la misma redacción permite a los propios usuarios comprender exactamente la tarea que debe poder realizar en cada nivel. El MCRE maneja seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) y a la fecha sus especificaciones han sido adoptadas y/o adaptadas por diversos centros de lenguas en México y otros países de Latinoamérica.

La Association of Language Testers of Europe (ALTE)<sup>4</sup> trabaja con el MCRE; en su página web se pueden apreciar claramente tanto los niveles como los criterios requeridos para cada nivel. El ALTE maneja seis niveles: Breakthrough, 1, 2, 3, 4 y 5. El sistema de redacción comprende aproxima-

---

<sup>4</sup> Véase <[www.alte.org](http://www.alte.org)>.

damente 400 enunciados con *can do statements* y está subdividido en 40 categorías de lo que se puede hacer en una lengua en particular y en un nivel particular. Por ejemplo, para comprensión de lectura en un nivel básico (*breakthrough*) el usuario debe ser capaz de entender anuncios, instrucciones e información básicos. En un nivel 5 se espera que el usuario pueda leer documentos, correspondencia y reportes incluyendo detalles finos de textos complejos.

El formato del MCRE permite un mejor entendimiento de los niveles de comprensión de lectura ya que permiten al usuario su *autoevaluación*.

Es posible, como profesor de comprensión de lectura, utilizar estas categorías para establecer objetivos de cursos, seleccionar materiales y diseñar exámenes adecuados para los diferentes contextos y niveles académicos de cada institución. Asimismo, el favorecer que los alumnos conozcan dichas categorías y estén conscientes de su propio nivel puede representar un elemento de motivación y de toma de conciencia y responsabilidad por su aprendizaje.

Finalmente, es posible también acceder a un sitio llamado Dialang,<sup>5</sup> en donde se puede descargar un *software* diseñado para la realización de un examen diagnóstico que pone en práctica los descriptores del MCRE. El proyecto Dialang es un sistema de evaluación desarrollado en 14 lenguas europeas y se ofrece de manera gratuita a través de internet. El usuario tiene la posibilidad de elegir la habilidad deseada (comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción escrita, vocabulario o gramática) y obtiene retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades en la lengua seleccionada.

En esta breve revisión acerca de los niveles de dominio de una lengua extranjera, es posible apreciar que a lo largo de los años los lingüistas aplicados no solo han trabajado arduamente sino también han hecho patente su preocupación por establecer parámetros de evaluación que permitan, tanto a profesores como a aprendientes de una L2, dar cuenta de su desempeño de una forma cada vez más precisa. Es importante revisar estos documentos ya que representan ejemplos de diferentes formas de concebir los niveles de comprensión de lectura y pueden servir al profesor para realizar tanto sus exámenes de curso como promover, si así es deseable, evaluaciones más estandarizadas en sus instituciones. Por otra parte, si como profesor se ha encontrado la metodología adecuada en la

---

<sup>5</sup> Véase <<http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about>>.

clase de lectura para poder formar un aprendiente autónomo y desarrollar estrategias metacognitivas, es entonces posible que el aprendiente mismo también logre identificar por sí mismo su nivel de comprensión a través de la autoevaluación. De esta forma, conocerá su grado de avance y lo motivará a continuar leyendo de manera más independiente, buscando oportunidades fuera del salón de clase para leer.

## Preguntas para reflexionar

- ¿Por qué es deseable que el aprendiente conozca su nivel de lectura?
- ¿Qué tipo de actividades se pueden realizar para ayudar al aprendiente a identificar su nivel de lectura?
- ¿Cómo influye el nivel de lectura en los materiales que elija el profesor tanto para su clase diaria como para los textos seleccionados para examen?

## Referencias

- American Council for the Teaching of Foreign Languages. ACTFL. Consultado 29 de marzo de 2012 en <<http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=1>>.
- Association of Language Testers in Europe. ALTE. Consultado 5 de junio de 2011 en <[www.alte.org](http://www.alte.org)>.
- Barrett, T. C. (1972). *Taxonomy of reading comprehension*. En *Reading 360 Monograph*. Lexington, MA: Ginn.
- Barrett, T. C. & Smith, R. J. (1974, 1976, 1979). *Teaching reading in the middle grades*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Consultado 29 de marzo de 2012 en <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)>.
- Dechant, E. (1991) *Understanding and teaching reading: an interactive model*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Dialang, Language Diagnostic System. Consultado 29 de marzo de 2012 en <<http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about>>.
- Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing*, 22 (3).
- Vacca, R. T. (1981). *Content area reading*. Boston: Little Brown.

## Estrategias para leer en una lengua extranjera

Dulce María Gilbón Acevedo

### Introducción

El problema de la comprensión lectora en lengua materna no ha sido suficientemente atendido en nuestro país, dados los bajísimos promedios alcanzados en pruebas internacionales aplicadas a niños y jóvenes de enseñanza elemental (lugar 31 de 35 en 2001 y 2003).<sup>1</sup> En estudiantes universitarios los resultados tampoco son halagüeños, por ejemplo, Argudín y Luna (1996) encontraron que 68% de los estudiantes preparatorianos y universitarios no poseían las habilidades necesarias para el estudio (en Peredo, 2001).<sup>2</sup> Todo esto pese a que, desde los años setenta se han hecho esfuerzos para dotar a los estudiantes de estrategias efectivas para la lectura.

En la literatura sobre enseñanza de lenguas a menudo encontramos referencias a estrategias de distinto tipo: estrategias de comunicación (Selinker, 1972; Tarone, 1983; Faerch & Kasper, 1983) y estrategias de aprendizaje (Ellis, 1985; véase Díaz Barriga & Hernández, 2002, o Da Silva & Signoret, 2005), mismas que O'Malley y Chamot (1990) clasifican en cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. En este breve trabajo nos referiremos a estrategias más específicas: los pasos o las acciones utilizadas durante la lectura de textos en lengua extranjera.

¿Cómo definiría de manera muy sencilla lo que usted considera estrategias de lectura? Esta es la pregunta que se hizo a quince profesores de

---

<sup>1</sup> En la prueba de lenguaje, nuestro país se colocó por debajo de la media regional de 261 puntos, al obtener 250. Este rubro fue encabezado por Cuba con 342; Argentina, 277; Chile, 272; Brasil, 269; Colombia, 253. Abajo de México se ubicaron Paraguay, 250; Bolivia, 244; Venezuela, 242; República Dominicana, 233, y Honduras, 230, conforme al reporte del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO (Ma. Eugenia García B. en *La Crónica de Hoy*, 2 de julio de 2003).

<sup>2</sup> En un estudio realizado en 44 instituciones educativas de la república (Argudín & Luna, 1996).

inglés, francés y español como lengua extranjera en una universidad pública. Los profesores contestaron: trucos, caminos, pasos, maneras, modos, mañas, habilidad, formas para trabajar, atacar, abordar, aproximarse al texto (Gómez de Mas, Casas, Moya, Horita & Gilbón, 1994). Algunas definiciones del término *estrategia* fueron las siguientes:

Profesor de español: «la habilidad que los alumnos desarrollan a lo largo del curso para captar el significado del texto».

Profesor de francés: «son series de trucos o mañas que cada quien va desarrollando para trabajar con un texto, sin hacer una lectura exhaustiva».

Profesor de inglés: «herramientas mediante las cuales el lector puede encontrar, analizar, rescatar, sintetizar y comprender el contenido de textos».

## ¿Cuáles son las estrategias de lectura?

En el estudio mencionado, Gómez de Mas, Casas, Moya, Horita y Gilbón (1994) compararon los listados de estrategias de cinco autores (Munby, 1978; Sarig, en Cohen, 1986; Grabe, 1991: 38-40; Cao, 1988; Oxford, 1990) y encontraron que coincidían solamente en las siguientes:

- *Skimming*.
- Uso de conocimientos previos.
- Identificación de información clave en el texto.

En cambio solo cuatro de ellos incluían:

- Identificación de marcadores evidentes y estructura global del texto.
- Localización de información específica.

Por último, sólo tres de dichos autores mencionaban:

- Identificar la información importante.
- Autoevaluación en el transcurso de la lectura.
- Lectura repetida, releer.
- Reconocer señales tipográficas, letras, palabras.
- Reconocer patrones sintácticos.
- Inferir una palabra por el contexto.

En otro estudio, para dar una idea de las prácticas lectoras<sup>3</sup> de profesionistas actuando en el terreno laboral, concretamente en un hospital, Peredo (2001) cita las siguientes descripciones de lectores con tres distintos niveles de escolaridad:

- «Leo lo que está debajo de la fecha de la hoja clínica, veo las indicaciones y ya no leo más, porque son rutinas que conocemos sobre el tratamiento. Por lo regular, con solo mirar la etiqueta del suero, por ejemplo, sé de lo que se trata y ya no leo más, o sea, solamente me fijo en si es solución glucosaza y luego la coloco en la cama que corresponde. Las etiquetas son siempre las mismas» (enfermero, escolaridad técnica, trabaja en un hospital civil).
- «Tengo que valorar a partir de mis conocimientos y si me falta un dato lo busco en el expediente para dar un diagnóstico [...] las hojas de laboratorio las conozco y me oriento hacia donde sé que están los datos. No leo todo el expediente clínico, solo lo que creo que me sirve para dar un diagnóstico y recetar al paciente o canalizarlo a una especialidad» (médico, escolaridad licenciatura, labora en el IMSS como médico familiar).
- «Por lo general siempre leo en el marco de lo que ya sé. Busco información que no tengo [...] le doy categorías a lo que he leído, comparo con lo que ya sé. Trato de relacionar y adicionar cosas, es como una pirámide. Veo los títulos, miro de qué trata, si me interesa veo el resumen, la discusión generalmente la leo y luego regreso a leer con calma. Si leo un caso clínico, recuerdo datos del expediente y los relaciono con mis estudios y lecturas de eso que ya sé y monitoreo mi pensamiento, es decir, trato de recordar lo que había pensado. Busco producir ideas nuevas, preguntarme por procesos novedosos y adicionar mi pensamiento» (doctora en genética, escolaridad posgrado, investigadora del IMSS, miembro del Sistema Nacional de Investigadores) (Peredo, 2001: 66).

---

<sup>3</sup> Se entiende a las prácticas lectoras como las actividades cotidianas en las que interviene la lectura, lo que no significa restringirlas al uso del texto escolar (Rockwell, 1986, en Peredo, 2001: 58).

En estos tres ejemplos se puede apreciar el uso de estrategias concretas conforme a la escolaridad de los lectores y la complejidad de la tarea por realizar.

Para este trabajo, al intentar identificar las estrategias utilizadas a fin de leer en una lengua extranjera, localizamos el artículo de Singhal (2001) en el que describe numerosos estudios realizados de 1977 a los años noventa y dos listados más recientes que decidimos comparar con las estrategias mencionadas por los quince profesores del estudio realizado en la UNAM en 1994. De dicha comparación resultan 43 estrategias, mismas que se distribuyeron en tres tablas para facilitar su comparación. Además, agrupamos las estrategias con base en tres criterios:

- Uso de elementos del texto.
- Tipo de lectura o forma de abordar el proceso.
- Uso de los recursos del lector.

Como puede verse en la Tabla 1, de la comparación mencionada resulta que los distintos estudios solo coincidieron en mencionar una estrategia: “activar, utilizar o recurrir al conocimiento previo del lector”, la cual corresponde al criterio de uso de los recursos del lector y aparece resaltada en gris. En cambio, en tres de los cuatro estudios encontramos seis estrategias, agrupadas conforme a los criterios mencionados:

Siguiendo un orden decreciente en cuanto al número de menciones por autores y profesores, en la Tabla 2 encontramos que al menos dos de los cuatro estudios coinciden en mencionar ocho estrategias:

Por último, en la Tabla 3 observan 28 estrategias diferentes que fueron mencionadas en solo alguno de los estudios.

Ahora bien, además de conocer algunos tipos de estrategias que, según los autores y los profesores es posible utilizar cuando se lee en una lengua extranjera, conviene investigar cuáles de esas estrategias están efectivamente siendo utilizadas por los estudiantes en los distintos momentos de la clase de lectura y si existen diferencias entre las estrategias empleadas por buenos y malos lectores.

Yiğiter, Sariçoban y Gürses (2005) encontraron resultados interesantes al observar estudiantes en Turquía, mismos que hemos resumido en la Tabla 4 conforme a tres etapas de la clase.

**Tabla 1.** Estrategias en las que coinciden diversos autores y profesores de un estudio reportado en 1994, conforme a tres criterios

Tipo de estrategias	Estrategias en las que coincidieron al menos tres de cinco autores (Gómez et al., 1994)*	Estrategias reportadas por Lai (1997), en Nunan, 2004:62-63	20 Best-Practices Reading Strategies s/f [consultado en línea en marzo 2007]	Trece estrategias mencionadas por 15 profesores (Gómez et al., 1994)*
a) Uso de elementos del texto	Identificación de marcadores evidentes y estructura global del texto		Identificar y analizar la estructura del texto	Observar la estructura formal del texto (4)
b) Tipo de lectura o forma de abordar el proceso	<i>Skimming</i> Localización de información específica	Obtener idea general Localizar información específica Revisión global		<i>Skimming</i> (11) <i>Scanning</i> (8) Hacer lectura global del texto (7)
c) Uso de los recursos del lector	Lectura repetida, releer Identificación de información clave en el texto Inferir una palabra por contexto Uso de conocimientos previos	Inferir Utilizar conocimiento previo	Ajustar el ritmo de lectura/Releer Identificar las ideas principales de los detalles Hacer inferencias y sacar conclusiones Activar el conocimiento previo	Buscar la idea central (5) Recurrir al conocimiento del mundo del lector (6)

\* Las cifras entre paréntesis de esta columna indican el número de profesores que mencionaron la estrategia.

**Tabla 2.** Estrategias en las que coinciden al menos dos autores y profesores de un estudio reportado en 1994, conforme a tipo de lectura o forma de abordar el proceso

Tipos de estrategias	Estrategias en las que coincidieron al menos tres de cinco autores (Gómez et al., 1994)	Estrategias reportadas por Lai (1997, en Nunan, 2004: 62-63)	20 Best-Practices Reading Strategies <i>sf</i> [consultado en línea en marzo 2007]	Trece estrategias mencionadas por 15 profesores (Gómez et al., 1994)*
a) Uso de elementos del texto				
b) Tipo de lectura o forma de abordar el proceso	Lectura repetida, releer	Revisión global	Ajustar el ritmo de lectura/Releer	Hacer lectura global del texto (7)
		Identificar estilo y propósito del autor	Identificar el propósito del autor	
		Predecir	Hacer y refinar predicciones	
		Identificar lenguaje figurado		Recurrir a las relaciones retóricas intertextuales (metáforas, implícitos) (3)
			Resumir información	Tareas académicas, resumir (3)
		Integrar información	Sintetizar información nueva	
		Inferir vocabulario desconocido	Usar claves del contexto para descifrar palabras desconocidas	
c) Uso de los recursos del lector				

\* Las cifras entre paréntesis de esta columna indican el número de profesores que mencionaron la estrategia.

**Tabla 3.** Veintiocho estrategias mencionadas de manera aislada en distintos estudios

<b>Criterio</b>	<b>Estrategias en las que coincidieron al menos tres de cinco autores (Gómez <i>et al.</i>, 1994)</b>	<b>Estrategias reportadas por Lai (1997, en Nunnan, 2004: 62-63)</b>	<b>20 Best-Practices Reading Strategies s/f [consultado en línea en marzo 2007]</b>	<b>Trece estrategias mencionadas por 15 profesores (Gómez <i>et al.</i>, 1994)*</b>
a) Uso de elementos del texto	Reconocimiento de señales tipográficas			
		Identificar la estructura de un párrafo		
		Identificar la estructura de un enunciado		
b) Tipo de lectura o forma de abordar el proceso				Hacer hipótesis (8)
		Leer activamente		
			Hacer preguntas: antes, durante y después de la lectura	
			Clasificar o categorizar la información	
		Leer grupos de palabras		

\* Las cifras entre paréntesis de esta columna indican el número de profesores que mencionaron la estrategia.

**Tabla 3.** Veintiocho estrategias mencionadas de manera aislada en distintos estudios (*continuación*)

Criterio	Estrategias en las que coincidieron al menos tres de cinco autores (Gómez <i>et al.</i> , 1994)	Estrategias reportadas por Lai (1997, en Nunnan, 2004: 62-63)	20 Best-Practices Reading Strategies s/f [consultado en línea en marzo 2007]	Trece estrategias mencionadas por 15 profesores (Gómez <i>et al.</i> , 1994)*
		Tener un propósito		
			Comparar y contrastar ideas	
		Evitar malos hábitos		
			Distinguir hechos de opiniones	
			Identificar el punto de vista del autor	
				Uso de palabras clave (2)
				Ir en orden de dificultad (2)
			Hacer generalizaciones	
			Parafrasear y narrar	
		Observar los conectores		
			Reconocer relaciones causa/efecto	
			Distinguir secuencia de eventos	

\* Las cifras entre paréntesis de esta columna indican el número de profesores que mencionaron la estrategia.

**Tabla 3.** Veintiocho estrategias mencionadas de manera aislada en distintos estudios (*continuación*)

Criterio	Estrategias en las que coincidieron al menos tres de cinco autores (Gómez <i>et al.</i> , 1994)	Estrategias reportadas por Lai (1997, en Nunnan, 2004: 62-63)	20 Best-Practices Reading Strategies s/f [consultado en línea en marzo 2007]	Trece estrategias mencionadas por 15 profesores (Gómez <i>et al.</i> , 1994)*
				Recurrir a la contrastividad entre lenguas (2)
	Reconocimiento de patrones sintácticos			
				Identificar vocabulario, uso del diccionario (3)
			Visualizar imágenes del texto	
		Identificar géneros de texto		
		Revisar		
		Leer para presentar la información		
	Autoevaluación en el transcurso de la lectura			
c) Uso de los recursos del lector				

\* Las cifras entre paréntesis de esta columna indican el número de profesores que mencionaron la estrategia.

**Tabla 4.** Resultados reportados por Yiğiter, Sariçoban y Gürses (2005) respecto al uso de estrategias por lectores hábiles y deficientes en las tres etapas de la clase

ETAPA DE LA CLASE	ESTRATEGIA	LECTORES HÁBILES	LECTORES DEFICIENTES
<b>Prelectura</b>	a) Encontrar respuestas a preguntas basadas en el texto	83%	17%.
	b) Predecir el contenido	61%	39%
	c) Identificar el propósito del autor	73%	27%
<b>Lectura</b>	a) Revisar el texto y subrayar las palabras y frases difíciles, mientras se obtiene una idea general del texto. Tratar de inferir el significado por contexto, y si es necesario buscarlas en el diccionario	95%	5%
	b) Qué punto está tratando de establecer el autor	92%	8%
	c) Las razones o evidencias que da el autor	91%	9%
	d) Descripciones repetidas	76%	24%
	e) Formas consistentes de caracterizar personas o eventos	82%	18%
	f) Palabras y frases repetidas, ejemplos o ilustraciones	80%	20%
<b>Postlectura</b>	a) Resumir	77%	23%
	b) Comentar	77%	23%
	c) Reflexionar	65%	45%

Como es fácil observar, los lectores pueden hacer uso de una variedad muy amplia de estrategias cuando intentan construir el significado de un texto. Solo el conocimiento de tales estrategias y la práctica constante con diferentes tipos de texto y tareas académicas permitirán que cada lector desarrolle su habilidad lectora. El papel del profesor es determinante en este proceso.

Por otra parte, sería interesante indagar las estrategias que efectivamente desarrollan los profesores que actualmente están impartiendo comprensión de lectura, pues en 1994 los profesores reportaron solamente trece estrategias en total y de ellas 'buscar información específica' y 'hacer hipótesis', segundas en orden de frecuencia, fueron mencionadas por 61% de ellos.

Además, en 1994 solo 11 de los 15 profesores incluyeron *skimming* como una estrategia, la cual algunos autores consideran como un tipo de lectura, empleando términos como: recorrer rápidamente el texto, barrido de texto, vuelo de pájaro, vistazo, prelectura, observar el texto. En realidad es un tipo de lectura que el lector hábil utiliza de manera estratégica al inicio del proceso de lectura para obtener una idea global del texto. Falta también investigar qué entienden exactamente los profesores por esta estrategia en la actualidad y cómo la abordan en el salón de clases.

La poca coincidencia que tanto autores como los profesores interrogados muestran en su identificación de las estrategias de lectura destaca la necesidad de profundizar en el estudio de este aspecto en el contexto educativo mexicano ya en el nuevo milenio.

Por último, al hablar de enfoques para la enseñanza de la comprensión de lectura, Bloor y Jordan (1997, en Bloor 1985) señalan tres: psicológico, lingüístico y con base en contenidos o en teorías de aprendizaje. Según estos autores, el foco de atención en un enfoque psicológico es 'lo que ocurre en la mente del lector' y por tanto se practican procesos como el reconocimiento de palabras sencillas y la interpretación, por lo que las estrategias formarían parte del enfoque psicológico.

Más recientemente, Camargo (2006) presenta otra tipología de enfoques para el diseño de cursos de lectura, basada en Day y Bamford (1998, en Camargo 2006) y Tobio (2004), en la que se incluyen:

- Curso de gramática traducción.
- Curso basado en preguntas de comprensión y gramática.

- *Curso basado en estrategias y habilidades.*
- Curso de lectura en bulto.
- Curso basado en tareas.
- Curso basado en el análisis del discurso.
- Curso basado en textos.

Como puede verse, existen cursos que abordan específicamente el uso de las estrategias de lectura, omitiendo otros aspectos como la gramática, o el que propone García (2009) con base en un análisis cognitivo de tareas y el modelaje de estrategias utilizadas por lectores expertos. Además, faltaría añadir un tipo de curso que combina varios de los enfoques mencionados.

A este respecto, conviene aclarar que, al analizar diversos cursos desarrollados en las instituciones de educación superior del Valle de México, Molina y Gilbón (1994) encontraron que los autores de los cursos utilizaban una combinación de ‘enfoques’ o daban atención a algunos de los aspectos mencionados en diferentes momentos de sus cursos.

Por último, se abre un campo nuevo para la investigación de los enfoques en las nuevas modalidades de cursos híbridos o mixtos (curso presencial con apoyo de internet o recursos digitales) y cursos de lectura totalmente en línea.

¿Qué enfoque utilizan los profesores en la actualidad? ¿Qué estrategias promueven? ¿Cómo desarrollan tales estrategias en sus estudiantes?

Hace falta investigación. Esperamos haber despertado el interés del lector o lectora por emprender alguna investigación al respecto.

## Preguntas para reflexionar

- ¿Cómo entiendo el concepto de estrategia?
- ¿Qué tipo de curso imparto, qué tipo de estrategias desarrollo en mis alumnos y cuáles debería promover?
- ¿Por qué sería relevante que los alumnos concienticen el uso de estrategias?

## Referencias

Argudín, Y. & Luna, M. (1996). *Las habilidades de lectura en la docencia universitaria*. México: Universidad Iberoamericana.

- Bloor, M. (1985). Some approaches to the design of reading courses in English as a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 3 (1).
- Camargo, M. (2006). *Diseño de un curso de comprensión de lectura de textos en inglés para alumnos del ciclo básico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Letras Modernas Inglesas. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras.
- Cao, L. C. (1988). *Análisis de necesidades de lengua inglesa en algunas carreras de la Facultad de Filosofía y Letras*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Lingüística Aplicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras.
- Cohen, A. D. (1986). Mentalistic measures in reading strategy research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Da Silva, H. & Signoret, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: UNAM/Trillas.
- Day, R. R. y Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C. & Kasper, G. (eds.) (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Londres: Longman.
- García J. V. R. (2009). Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXI, 123, 60-78.
- Gómez de Mas, M., Casas, G., Moya, P., Horita, G. & Gilbón, D. (1994). Estrategias y habilidades de lectura: opinan los profesores. Resultados de entrevistas realizadas en la UNAM. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 19/20, 327-348. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Lai, J. (1997). *Reading strategies: a study guide*. Hong Kong: Chinese University of Hong Kong.
- Molina, A. & Gilbón, D. M. (comps.) (1994). Los cursos de lectura en lenguas extranjeras en las instituciones de educación superior. En Primer Foro de Materiales de Lectura en Lengua Extranjera de las Instituciones de Educación Superior del Valle de México. México: UNAM-CELE.

- Munby, J. L. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peredo, M. A. (2001). Las habilidades de lectura y la escolaridad. *Perfiles educativos*, Vol. XXIII, 94, 57-69.
- Rockwell, E. (1986). Los usos escolares de la lengua escrita. En E. Ferreiro & M. Gómez Palacios (comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 6-19). México: Siglo XXI.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209-231.
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix*, 1(1).
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of communication strategy. En C. Faerch & G. Kasper (eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 61-74). Londres: Longman.
- Tobio, C. (1989). Modelo para la elaboración de un libro de texto de comprensión de lectura en inglés. Tesis inédita.
- Tobio, C. (1998). *Curso de comprensión de lectura en inglés para estudiantes y profesionistas*. México: UNAM.
- Yiğiter, K., Sariçoban, A. & Gürses, T. (2005). Reading strategies employed by ELT learners at the advanced level. *The Reading Matrix*, 5(1), 124-139.

# Vocabulario y lectura en lengua extranjera

Leticia Martinek Ardavín

## Introducción

La mayoría de los docentes dedicados a la enseñanza de la lectura en una segunda lengua coinciden en que el aprendizaje de vocabulario es vital para todo aprendiz que desee alcanzar una competencia lectora adecuada. Sin conocer las palabras necesarias es imposible expresar ideas o entender los textos escritos en lengua extranjera. Para ayudar a la comprensión de textos en el salón de clase, tenemos que conocer cuáles factores intervienen en la enseñanza y aprendizaje del vocabulario: la cantidad de palabras necesarias para leer, el conocimiento de las palabras, las palabras receptivas y de producción y, finalmente, su aprendizaje con un método directo o incidental.

## El vocabulario y la lectura

De las diferentes teorías sobre el proceso de lectura nos interesa la revisión crítica del modelo psicolingüístico de Goodman (1967), que se llevó a cabo a finales de los años ochenta. La revisión del modelo determinó que el uso de estrategias, la formulación de hipótesis y la utilización de inferencias para comprender un texto son recursos importantes pero no suficientes para que el estudiante se convierta en un lector eficiente. Para lograr la comprensión de un texto es necesario contar con un umbral lingüístico –componentes sintácticos y léxicos– en la lengua meta. Clarke (1988) afirma que el conocimiento de un vocabulario en la L2 debajo de cierto umbral de competencia lingüística produce un ‘corto circuito’ en el proceso de lectura. Es decir, la lectura se vuelve difícil y muchas veces incomprensible.

La importancia del conocimiento de vocabulario permite el surgimiento de las propuestas de los modelos interactivos (Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980) en las que se coincide en que la comprensión de un texto

resulta de: a) la interacción de las estrategias e inferencias elaboradas en la mente del lector con b) procesos de descodificación lingüística o identificación de los componentes léxicos y sintácticos del discurso. Bajo esta perspectiva sobre el proceso de la lectura se establece un cambio didáctico. Se privilegia lo dicho en el primer inciso, esto es: la interacción de las estrategias e inferencias elaboradas en la mente del lector. Pero se da al mismo tiempo mucha importancia al aprendizaje del código, en particular del vocabulario.

### **La cantidad de palabras necesarias para la comprensión de un texto**

¿Cuál es la cantidad de palabras necesarias para la comprensión de un texto? Coady (1997) afirma que cualesquiera que sean las estrategias de lectura que se apliquen ocurrirá el efecto de 'corto circuito' si el vocabulario es menor que el umbral *-threshold-* adecuado. Este autor aboga por un umbral de conocimiento de 3000 familias de palabras (la palabra base con sus derivados e inflexiones) o 5000 de léxico.

En cambio, Nation (2001: 14-15) postula que 80% de las palabras en un texto son de alta frecuencia *-high frequency words-* de modo que un lector con un vocabulario de alrededor de 2000 palabras de alta frecuencia pudiera leer un texto en L2. Por consiguiente, la enseñanza de esta clase de palabras es de considerable relevancia en tanto que, como lector, las encontrará en la mayoría de los textos. Por ejemplo, algunas de las palabras que reiteradamente hallaremos en cualquier lectura son *the* y *and*. Asimismo, en la lista de palabras de alta frecuencia de West (1953), General Service List, se encuentran alrededor de 2000 familias de palabras, de las cuales alrededor de 165 son palabras funcionales tales como *a, some, two, because, to*. El resto, explica Nation, son términos de contenido: sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios.

Por el contrario, las palabras de baja frecuencia (*low frequency words*), son generalmente aquellas que tienen una estrecha relación con el tema. Baste como muestra el siguiente ejemplo, si el tema es Mecánica de suelos, el vocabulario estará relacionado con esta materia. Asimismo, las palabras de origen latino o griego son consideradas por los anglosajones como difíciles y poco comunes, bajo esta perspectiva están catalogadas como de baja frecuencia. Sin embargo, para el estudiante hispano hablante esto no

es así, para ellos las palabras de esta clase son transparentes, fáciles de comprender y muy comunes en español.

En cuanto a las palabras de contenido, Just y Carpenter (1980) observaron en uno de sus experimentos sobre el proceso de lectura que los buenos lectores detienen la mirada en prácticamente cada palabra de contenido. Esta observación les permitió deducir que este tipo de palabras para la comprensión de cualquier discurso son más importantes que las palabras funcionales. Por lo tanto, los conceptos derivados de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios son mucho más significativos para los lectores que los derivados funcionales como preposiciones, pronombres, conjunciones y verbos auxiliares.

En suma, el estudio de la hipótesis del umbral necesario de palabras para comprender un texto sugiere que la enseñanza sistemática del vocabulario debe ser parte integral de una clase de comprensión de lectura. Sabemos que un umbral lingüístico se construye con el total de una lista de palabras que el lector reconoce automáticamente. Hay que hacer notar, sin embargo, que aunque los diferentes autores difieren sobre la cantidad mínima de palabras que un lector en una segunda lengua debe de reconocer, todos coinciden en la hipótesis del umbral léxico para lograr la comprensión de un texto (Clarke, 1979, 1980; Cummings, 1979; Laufer, 1989, 1992; Nation, 1990).

Es más, Laufer y Ravenhorst-Kalovski (2010) sugieren dos umbrales: un óptimo que sería el conocimiento de 8000 familias de palabras que permite al lector ideal cubrir 98% de un texto y un umbral mínimo de 4000-5000 familias de palabras que cubriría solamente 95% de un texto. Ahora bien, el umbral adecuado para leer un texto, de acuerdo con estos autores, depende de los diferentes niveles de comprensión en L2 que se precisan en distintos contextos, tales como el salón de clase, exámenes de comprensión de lectura para entrar a una universidad o los requerimientos de las diversas disciplinas universitarias que necesitan diferentes niveles de comprensión.

Fundamental para un umbral lingüístico es el proceso de automatización de las palabras, es decir, que su reconocimiento sea rápido e inconsciente, tal como sucede con las palabras en lengua materna. A fin de ayudar a lograr esta automatización y alcanzar el umbral necesario para una lectura eficaz en la lengua extranjera, se recomienda la lectura por placer de una extensa variedad de textos simplificados adecuados al nivel

de conocimientos del estudiante que le permitan familiarizarse con un gran número de palabras a través de la práctica de lectura (Urquhart & Weir, 1998). Además, para facilitar el proceso de aprendizaje en el conocimiento del vocabulario se recomienda la web como una herramienta indispensable. Por ejemplo, en el siguiente sitio educativo en línea se puede acceder de forma gratuita a textos en L2 con excelentes ejercicios de vocabulario ESL/EFL Teaching/Learning Resources-Reading: <[http://academics.smcvt.edu/cbauer-ramazani/Links/esl\\_vocabulary.htm](http://academics.smcvt.edu/cbauer-ramazani/Links/esl_vocabulary.htm)>.

Además, el sitio ofrece múltiples actividades que van desde expresiones idiomáticas, glosarios, tesauros visuales, pruebas de vocabulario y un sinnúmero de opciones para que el profesor seleccione lo más apropiado para su clase. Pero antes de pensar en actividades, veamos qué significa conocer una palabra.

### ¿Qué implica conocer las palabras?

Y llegando a este punto nos tenemos que preguntar qué implica conocer las palabras. Para dar respuesta a esta pregunta enlistamos las siguientes características que el lector ideal debe reconocer en las palabras:

- Ortografía (el reconocimiento visual).
- Morfología (las raíces y afijos).
- Derivaciones de la palabra (las reglas para construir derivados).
- Función gramatical de la palabra.
- La colocación que ayuda a anticipar las palabras que rodean esa palabra específica (solidaridad semántica).
- Frecuencia de uso.
- Registro (formal, informal y variaciones de registro).
- Significado (el conocimiento de los diferentes significados asociados a la palabra).
- Asociaciones con otras palabras como sinónimos, antónimos, homónimos y superordinados.

Todos estos aspectos que mencionamos para la adquisición de léxico nos hacen reflexionar sobre la dificultad que implica ‘conocer una palabra’ y la necesidad de desarrollar una metodología eficiente de aprendizaje de vocabulario.

## La distinción entre palabras receptivas y de producción

Otro aspecto primordial es la distinción que Nation (2001) marca entre el vocabulario receptivo y productivo. Del primero, Nation menciona que: «el uso del vocabulario receptivo involucra percibir la forma de la palabra mientras se escucha o lee durante el tiempo que se obtiene su significado» (2001: 24). En contraste, el uso de vocabulario productivo implica querer expresar un significado, recuperar la palabra y usarla apropiadamente en las formas hablada o escrita. Esta distinción es fácil de entender si se compara el mismo proceso en L1. En la lengua materna también hay un vocabulario receptivo que nos permite entender al leer pero que, probablemente, nunca usamos en forma oral o escrita. Nuttall (1996: 64) menciona otro aspecto relativo a las palabras que se pueden descartar (*throwaway vocabulary*) porque carecen de importancia para el lector. La importancia depende del contexto y del propósito de lectura, la razón principal para descartar vocabulario es evitar la carga de aprendizaje excesiva de palabras, es decir, limitar la adquisición a las palabras que le serán útiles al lector para comprender el texto.

## El aprendizaje directo o incidental de las palabras

Otro aspecto importante sobre este tema no es solamente cuál y cuánto vocabulario debe adquirir el alumno, sino también la manera en que se lleva a cabo este proceso. La enseñanza explícita o directa de las palabras facilita, por ejemplo, el desarrollo y el aumento del vocabulario, la elaboración y construcción (derivados y asociaciones) de las palabras y la construcción del significado. La enseñanza directa de las palabras es efectiva para ampliar el conocimiento de textos con vocabulario académico o vocabulario técnico. La eficiencia de esta enseñanza explícita aumenta si se enfoca la atención del estudiante a un limitado grupo de palabras con sus características propias (Mckown *et al.*, 1985). De esta manera, la pesada tarea del aprendizaje del sinnúmero de palabras de una lengua pareciera más manejable, lo cual puede motivar al aprendiente a seguir con la tarea de aumentar su vocabulario en L2.

Por otro lado, el aprendizaje incidental significa por definición que se excluye cualquier atención consciente a la palabra que se aprenderá. La atención del lector está enfocada al contenido, sin embargo, al mismo

tiempo está expuesto al léxico que este incluye. La retención de nuevos términos, por lo tanto, es incidental. La lectura extensiva o extensa facilita la adquisición incidental de vocabulario por la gran exposición de las mismas palabras (repetición) al que está sometido el lector en los diferentes contextos de los contenidos.

Krashen (1989), por su parte, llama *narrow reading* a la lectura de varios artículos sobre un mismo tema y afirma que puede ser uno de los mejores medios para lograr la consolidación del léxico (por la repetición de palabras que abordan el mismo tema), lo cual constituye un acercamiento diferente pero efectivo en cursos con propósitos específicos.

Otros autores (Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2010), que inciden en darle importancia a la adquisición del vocabulario, hicieron un estudio con estudiantes de nivel intermedio en el cual exploraron el grado de adquisición: en ortografía, de clase de palabras, de reconocimiento y de recordar el significado del léxico. La lectura fue una narración sin modificar –una novela. Los investigadores, ante los resultados obtenidos, concluyen con una propuesta muy interesante: a) se demostró, ciertamente, que hay aprendizaje incidental de vocabulario a través de la lectura de una novela ‘auténtica’. Sin embargo, b) también se dieron cuenta que faltó el suficiente número de exhibición o de repeticiones de la palabras en la narración como para que el lector adquiriera más vocabulario, y reconocen «la necesidad de múltiples repeticiones y reciclaje de la palabras lo cual habla en favor de las lecturas graduadas o simplificadas en las cuales la repetición y el reciclaje son un principio básico» (Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2010: 44).

De ahí que sugieren integrar ambos métodos: incluir, en una extensa lectura de textos auténticos, la enseñanza explícita de vocabulario y el aprendizaje incidental de palabras.

En relación con el mismo tema, en el artículo «Vocabulary learning through reading. Does an ELT course book provide good opportunities?», Matsuoka y Hirsh (2010) investigaron las oportunidades de estudiantes –intermedios/alto– de aprender vocabulario a través de su libro de texto. El estudio demostró que el libro les proveía de muy pocas oportunidades para desarrollar, aprender y aumentar su vocabulario más allá de las palabras frecuentes y palabras académicas adecuadas a los temas de contenido del libro de texto.

A la luz de los resultados del estudio, los autores recomiendan que los libros de texto se acompañen y complementen con la lectura de libros

simplificados u otro material adecuado. Abogan por un programa de lectura extensa en combinación con el método de enseñanza de vocabulario explícito o directo. Piensan que con la combinación del programa de lectura extensa más otras formas de lenguaje rico en *input* y libro de texto los alumnos tendrán la oportunidad necesaria para aumentar su vocabulario.

Estas mismas recomendaciones se hicieron en el caso de una clase ESL de conversación en donde se analizó el *corpus* de lenguaje que utilizaba la profesora para comunicarse con sus alumnos. Los resultados concluyen que el *input* oral no es una manera eficiente para el aprendizaje incidental de palabras.

Horst (2010) concluye que el *input* del discurso hablado carece de repeticiones y no ofrece el significado de muchas de las palabras más frecuentes que el estudiante necesita conocer. Además, es probable que nunca oiga mucho del vocabulario que se usa, generalmente, en la escritura. Es por eso que recomienda, para la adquisición de vocabulario en una clase orientada a la comunicación en L2, complementar con otras actividades de aprendizaje, por ejemplo, con la enseñanza directa de palabras y el estudio de palabras frecuentes.

Ahora bien, este es el momento de recordar que, como parte de la intensa y difícil tarea de aprender nuevas palabras, los estudiantes comprometidos con su aprendizaje tendrán que hacer uso de las estrategias de metacognición. Es decir, el profesor los tendrá que concientizar sobre una variedad de estrategias que pueden utilizar: como la regulación y evaluación de su aprendizaje, la planeación de las tareas y las formas de monitorear su aprendizaje del léxico. Será necesario hacer uso de un amplio repertorio de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas.

## **Retención y olvido de las palabras**

Es importante para el docente considerar los factores que pueden afectar la retención de las palabras en la memoria. La memoria es un factor predominante para el almacenamiento de palabras en el 'diccionario interno bilingüe' del lector. Para almacenar una palabra se necesita que esta pase de la memoria a corto plazo a la memoria permanente. Además, para construir el diccionario interno se requiere de la organización y repetición de las palabras, de ejercicios, de la exposición repetida y finalmente de estrategias mnemónicas y metacognitivas, entre otras (Gairns & Redman,

1986). De ahí que una mejor conciencia del proceso de aprendizaje del vocabulario por parte del profesor puede garantizar que la enseñanza sistemática de las palabras nuevas termine siendo parte integral del repertorio de los aprendientes.

De acuerdo con estos autores, la teoría de la pérdida de la información sugiere que la información almacenada (vocabulario) cae en el olvido a menos que sea activada con cierta regularidad. En otras palabras, esta teoría enfatiza la necesidad de revisar la información aprendida, ya que de otra manera esta se ‘desvanecerá’ de la memoria y finalmente desaparecerá.

## Conclusión

Por último, consideramos, como se dijo en este capítulo, que un enfoque pedagógico que tome en cuenta el aprendizaje consciente del léxico y la adquisición incidental ayudará a los profesores y alumnos a mejorar su comprensión de la relación que existe entre el conocimiento de vocabulario y la comprensión de lectura.

Concluiremos con una recomendación final. Pensamos que para una mejor comprensión de este tema, la lectura del artículo «Grabbed early by vocabulary: Nation's ongoing contributions to vocabulary and reading in a foreign language» (Coxhead, 2010) es fundamental. En este artículo nos relatan la historia reciente de la importancia de la enseñanza de las palabras encabezado por Nation, los trabajos de este investigador nos remiten a la naturaleza y a la realización de cómo debe ser el aprendizaje de las palabras.

## Preguntas para reflexionar

- ¿Cómo puedo crear conciencia en mis alumnos sobre la importancia del aprendizaje de vocabulario en lengua extranjera?
- ¿Qué tipo de actividades puedo planear para ayudar a mis alumnos a incrementar su vocabulario?
- ¿En qué fase de lectura se puede incluir actividades de vocabulario?
- ¿Qué tipo de estrategias puedo utilizar para reciclar el vocabulario aprendido?

## Referencias

- Clarke, M. A. (1979, 1980). Reading in Spanish and English: evidence from adult ESL students. *Language Learning*, 29, 121-50.
- Clarke, M. A. (1988). The short circuit hypothesis of ESL reading. En P. Carrel, J. Devine & D. Eskey (comps.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 114-124). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. En J. Coady & T. Huckling (eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 225-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coxhead, A. (2010). Grabbed early by vocabulary: Nation's ongoing contributions to vocabulary and reading in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 22, 1-14.
- Cummings, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.
- Gairns, R. & Redman, S. (1986). *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, K. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135.
- Horst, M. (2010). How well does teacher talk support incidental vocabulary acquisition? *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 161-180.
- Just, M. & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: from eye fixation to comprehension. *Psychological Review*, 87, 329-354.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, 73, 440-464.
- Laufer, B. (1989, 1992). What percentage of text lexis is essential for comprehension? En C. Lauren & M. Nordman (eds.), *Special language: from humans thinking to thinking machines* (pp. 316-323). Clevedon: Multilingual Matters.
- Laufer, B. & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical threshold revisited: lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 15-30.
- Matsuoka, W. & Hirsh, D. (2010). Vocabulary learning through reading. Does an ELT course book provide good opportunities? *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 56-70.
- Mckown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. G. & People, M. T. (1985). Some effects of the nature and frequency of vocabulary instruction on the knowledge and use of words. *Reading Research Quarterly*, 20, 522-535.

- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Massachusetts: Newbury House.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Londres: Heinemann Educational.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. En Dornic, S. (ed.), *Attention and performance* (pp. 573-603). Nueva York: Academic Press.
- Pellicer-Sánchez, A. & Schmitt, N. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel. Do things fall apart? *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 31-55.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Urquhart, S. & Weir, C. (1998). *Reading in a second language: process, product and practice*. Nueva York: Addison Wesley/Longman.
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. Londres: Longman, Green.

## **Papel de la gramática en la clase de comprensión lectura**

**Dulce María Gilbón Acevedo**

### **Introducción**

El abordaje explícito de la gramática en cursos de comprensión de lectura (CL) en lengua extranjera (LE) es un tema controversial. En este capítulo abordamos tres preguntas que profesores y profesoras constantemente hacen:

- ¿Es necesario enfocar aspectos gramaticales en un curso de CL en LE?
- ¿Cuáles aspectos gramaticales del texto es conveniente enfocar?
- ¿Cuándo y cómo enfocar aspectos gramaticales?

La respuesta a la primera pregunta se desprende del análisis de dos problemas, pendientes de solución, pero determinantes en la enseñanza-aprendizaje de la LE. Las respuestas a la segunda y tercera preguntas se desprenden de la primera y quedarán abiertas. Invitamos al lector o lectora para que, con base en su formación, experiencia y reflexión, construya las respuestas durante la lectura de este capítulo.

### **¿Es necesario enfocar aspectos gramaticales en un curso de CL?**

La respuesta espontánea puede ser afirmativa o negativa, pues tiene que ver con la formación y experiencia de cada profesor o profesora en su respectivo contexto docente. Sin embargo, conviene reflexionar respecto a dos circunstancias interrelacionadas: la necesidad de los estudiantes universitarios de adquirir conocimientos a partir de la lectura en lengua extranjera y cierta carencia de un nivel umbral en su competencia lingüística en la lengua extranjera de que se trate. Ambas circunstancias han producido una falta de acuerdo en cuanto al tratamiento de la gramática en la clase de lectura en L2, generalmente de inglés en el contexto de las instituciones de educación superior.

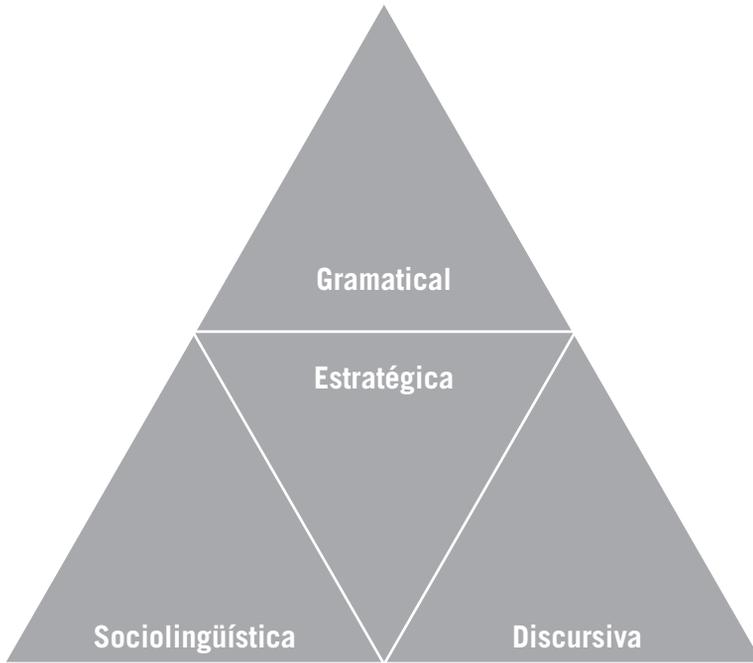
## Necesidad de los estudiantes de adquirir conocimientos a partir de la lectura

Los estudiantes universitarios necesitan llegar a una comprensión detallada de los textos en lengua extranjera que consultan durante sus estudios, mayoritariamente en inglés, dado que los autores (alemanes, franceses, rusos y estadounidenses) a su vez consultan y llegan a incluir hasta 64.1% de referencias bibliográficas en inglés (Ammon & McConnell, 2002, en Moore, 2009: 5) y en el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades la situación es más notoria aún, pues los mismos autores encontraron que 82.5% de las publicaciones en el área en 1995 se redactaron en inglés (Ammon & McConnell, 2002, en Moore, 2009: 5).

Además, los estudiantes deben aprobar un examen de comprensión de lectura que lejos de solicitar únicamente la identificación de información explícita o comprensión literal, enfoca el uso de habilidades de alto nivel, como la inferencia, el análisis de causalidad, la síntesis o la integración de la información. Para lograr este nivel de comprensión, es necesario que los lectores hagan uso eficiente de diversas competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica, como se aprecia en la Figura 1. Gascoigne (2005) cita a Scarcella y Oxford (1992) quienes las explican como sigue:

- Competencia gramatical: conocimiento de la morfología, sintaxis, vocabulario y su funcionamiento (*mechanics*).
- Competencia sociolingüística: saber lo que se espera social y culturalmente de los redactores del texto en la lengua meta.
- Competencia discursiva: habilidad para entender los recursos cohesivos tales como pronombres, conjunciones y frases transicionales utilizados para enlazar significado dentro y a través de los enunciados, así como la habilidad para reconocer cómo se usa la coherencia para mantener la unidad del mensaje.
- Competencia estratégica: la habilidad para usar diversas estrategias para compensar el conocimiento faltante.

Aún no se ha determinado si las cuatro competencias se requieren en la misma proporción o si sería conveniente desarrollar más alguna de ellas, pero el engranaje de estas competencias durante la lectura tiene que ver con el tipo de texto al que se enfrenta el lector, la dificultad de la tarea por



**Figura 1.** Competencias necesarias para leer, según Scarcella y Oxford (1992)

realizar, el propósito, el nivel de dominio de la lengua y las características individuales de cada persona.

### **Carencia de un nivel umbral en la competencia lingüística en lengua extranjera**

Idealmente, los asistentes a un curso de comprensión de lectura contarían con las competencias mencionadas en diversos grados, dado que estudiaron inglés o francés en secundaria y tal vez alguna otra lengua en bachillerato (italiano o alemán). Sin embargo, es importante recordar la llamada hipótesis del nivel umbral (*threshold hypothesis*), la cual sostiene que el conocimiento de estrategias de lectura, metas y características del texto no logran compensar la falta de un conocimiento lingüístico que rebase el nivel umbral (Schoonen, Hultstijn & Bossens, 1998), es decir el mínimo necesario para comprender un texto en LE.

De hecho, Moore (2009: 78) señala que Clapham (1996, en Moore, 2009) encontró evidencia de dos umbrales lingüísticos:

- Menos de 60% en una prueba de competencia lingüística gramatical, los estudiantes no pudieron entender textos académicos, aunque fuesen de su campo de conocimiento.
- Más de 80% en la misma prueba pudieron leer textos con temáticas externas a su área de especialidad sin dificultad.

Si los estudiantes universitarios no poseen al menos el primer nivel umbral, les será muy difícil comprender los documentos en LE de su propio campo disciplinario y por tanto obtener la certificación de su comprensión lectora en otro idioma, aun si lo han estudiado en los niveles educativos anteriores.

Existe cierto paralelismo con lo que ocurre en lengua materna, pues en estudios realizados con lectores cuya lengua materna era el inglés, Dechant reporta que los niños con un mejor conocimiento de los códigos sintácticos y reglas gramaticales codifican mejor los significados que aquellos con menos conocimiento lingüístico (Dechant, 1991: 97).

Por otra parte, en un estudio realizado en México con 222 estudiantes del D. F. y la zona metropolitana, Vivaldo (2003) analizó la actuación de tres subgrupos de lectores: buenos, intermedios y malos con el fin de explicar la varianza en lectura en inglés. Sus resultados demuestran que en 73% de los casos, con base en un análisis de regresión múltiple, la variable más importante en cuanto a la predicción de la competencia lectora en inglés fue la competencia lingüística en inglés ( $t = 3.405, p < .001$ ).<sup>1</sup>

Más recientemente, en el contexto mexicano, Moore (2009) estudió la relación entre el nivel de competencia lingüística (comparando la actuación de estudiantes principiantes, intermedios y avanzados), el uso de los diferentes tipos de procesamiento textual (ascendente y descendente) y la dificultad del texto en estudiantes universitarios que leen el inglés como lengua extranjera. Entre otros resultados, esta investigadora encontró que a mayor nivel de competencia lingüística en inglés (CLI) menor uso de estrategias ascendentes y mayor uso de estrategias descendentes.

---

<sup>1</sup> Otras variables fueron: conocimiento léxico ( $t = 7.227, p < .000$ ) y la habilidad estratégica en la lengua materna ( $t = 3.855, p < .000$ ).

Es decir que la competencia lingüística sí podría ser determinante en su uso de estrategias y por ende en la comprensión lectora.

Entonces, ¿sería recomendable que los profesores de bachillerato enfocaran aspectos gramaticales en alguna fase de la clase de comprensión de lectura?, pero ¿cómo evitar que esta se convierta en una clase de gramática?

Estos son precisamente los conflictos a los que se enfrentan la mayoría de los profesores: intuyen que sus estudiantes necesitan apoyo para desarrollar su competencia lingüística en la L2, pues generalmente no aplican un examen diagnóstico, pero les es difícil determinar la cantidad de información gramatical necesaria y el momento apropiado para darla en una clase que no es de cuatro habilidades sino solo de lectura. Para resolver lo anterior, en el nivel bachillerato se ha optado por impartir cursos de cuatro habilidades.

La magnitud del problema se había hecho evidente al conocer los resultados del estudio realizado en el Valle de México para determinar la competencia lingüística<sup>2</sup> en inglés de los universitarios de nueve instituciones del D. F.<sup>3</sup> González, Vivaldo y Castillo (2004) y Vivaldo, González y Castillo (2004) encontraron que solo 10.6% de los 4690 estudiantes de la muestra obtuvieron una puntuación aprobatoria en el examen aplicado. Estos alarmantes resultados explicarían la alta demanda de los cursos de comprensión de lectura y de exámenes solicitados en la UNAM pues un gran número de estudiantes (90% conforme al estudio mencionado) no es capaz de comprender e integrar la información en los textos con propósitos de estudio y, por lo tanto, es práctica frecuente que los estudiantes tomen hasta en tres ocasiones un examen de comprensión de lectura en lengua extranjera con fines de acreditación al término de sus carreras, en vez de haber dedicado tiempo y esfuerzo a tomar un curso para desarrollar esta habilidad.

En resumen, puede afirmarse que el uso del conocimiento de aspectos morfosintácticos de la lengua extranjera durante la lectura es producto

---

<sup>2</sup> «[E]ntendida esta como el conocimiento de una progresión de estructuras gramaticales de dificultad creciente con base en su uso en contextos específicos de discurso escrito continuo» (Moore, 2009: 47).

<sup>3</sup> Muestra aleatoria y válida de los alumnos que ingresaron a las 9 instituciones en el 2000.

de una competencia gramatical mínima,<sup>4</sup> la cual permite a los lectores, por un lado, identificar si algún problema en la comprensión radica en la sintaxis de alguna sección del texto y, por el otro, utilizar las señales de significado presentes en la morfología de las palabras que les resulten desconocidas.

Este tipo de estrategias basadas en el texto recibe el nombre de estrategias ascendentes y al parecer son utilizadas con mayor frecuencia por los lectores menos hábiles, conforme a los reportes de Hosenfeld (1977), Block (1986), Barnett (1989), Omaggio (2001) y más recientemente Moore (2009). Por ejemplo, Singhal (2001: 5) señala: «Poor readers generally focus on local concerns such as grammatical structure, sound-letter correspondence, word meaning, and text details. Less proficient readers' strategies tend to be more "local or bottom up" reflecting a desire to treat reading as a decoding process rather than as a meaning making process».

De lo anterior se desprende tal vez la clave del problema: a los estudiantes que no poseen un nivel umbral en la L2 les es más difícil comprender los textos y precisamente son estos lectores quienes se empeñan en utilizar los aspectos lingüísticos del texto como base para la construcción del significado. Cabe preguntar, ¿qué ocurre con los profesores? ¿Quiénes promueven un procesamiento estratégico de los textos? ¿Cuáles docentes son más proclives a enfocar la gramática? ¿Cuándo y cómo lo hacen?

## **Falta de acuerdo en cuanto al tratamiento de la gramática en la clase de lectura en L2**

Dilucidar los distintos factores que intervienen en el proceso de lectura, ha sido un punto de interés para los investigadores (Levin & Williams, 1970; Davison & Green, 1988; Balota, Flores & Rayner, 1990). Varios de ellos coinciden en la importancia de la gramática pero no es claro a qué se refieren: ¿gramática del texto que se lee?, ¿conocimiento gramatical de la lengua materna del lector?, ¿conocimiento del lector de la gramática de la lengua extranjera?, ¿gramática que se aborda en un curso de lectura?, ¿la concepción que tiene el profesor de un curso de lectura respecto al

---

<sup>4</sup> Capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios.

papel de la gramática?, ¿el uso de la gramática como una estrategia para la comprensión?

En el procesamiento de la información, ya sea en lengua materna como en una lengua extranjera, tiene que ver lo que algunos autores llaman percepción de la sintaxis; otros, sensibilidad a la gramática o conocimiento de los códigos sintácticos, como veremos a continuación.

Entre otros autores que conciben a la lectura como procesamiento de información, Dechant (1991) enfoca varios procesos: de memoria y cognitivo perceptual, así como el proceso lingüístico y comunicativo. El lingüístico tendría que ver con los aspectos morfosintácticos del texto.

Por otra parte, hace más de cuatro décadas, Kolers (1970) describía tres niveles de actuación durante la lectura en voz alta en L1:

- Percepción de caracteres u operaciones visuales.
- Percepción de la sintaxis o lo que llamaba ‘sensibilidad a la gramática’.
- Percepción directa de los significados de las palabras.

Respecto a la sensibilidad gramatical, encontró que el lector no lee ‘sólo palabras’, sino que además es sensible a la categoría gramatical y a la relación que tienen las palabras con las antecedentes y siguientes. Es necesario conocer los resultados de estudios similares realizados en México, como el de Moore (2009), con relación al uso de estrategias ascendentes y descendentes por estudiantes con distintos niveles de competencia lingüística, o como el de Aguilar (2008), en cuanto al procesamiento de la frase nominal a partir de una intervención didáctica con base en la lingüística cognitiva, o mejor aún emprender nuevos estudios para comparar los resultados y conformar una línea base que permita avanzar en el conocimiento de este objeto de estudio.

Por las razones expuestas, es conveniente que los estudiantes conozcan las características morfosintácticas de la lengua extranjera, como parte del desarrollo de su competencia lingüística en LE.

Para el caso de los cursos de lectura, será necesario desarrollar estrategias ascendentes –uso de las distintas características textuales, incluidos aspectos morfosintácticos– combinadas con estrategias descendentes. Sin embargo, es necesario que cada profesor reflexione en las preguntas planteadas al inicio de este apartado, se busquen espacios para discutir las en cada institución educativa y se diseñen materiales que atiendan el desa-

rollo de las cuatro competencias mencionadas al inicio de este trabajo: estratégica, discursiva, lingüística y sociolingüística.

Mientras eso sucede, corresponde al profesor o profesora realizar el análisis cuidadoso de los textos que seleccione para sus alumnos a fin de identificar de antemano posibles dificultades en el plano sintáctico y decidir cómo habrá de tratarlas, en cuál de las fases de la clase y cuánto tiempo destinará a la actividad relacionada con algún aspecto lingüístico, para que verdaderamente apoye a la comprensión de los textos por los alumnos.

### **¿Cuáles aspectos gramaticales/morfosintácticos es conveniente enfocar?**

A finales del siglo pasado y después de un lapso en que dejó de enfocarse la gramática, Perfetti (1990) hacía ver la necesidad de estudiar el papel de los aspectos sintácticos en el proceso de lectura.<sup>5</sup> Sin embargo, autores como Grellet (1981) o Wallace (1992) no hacen mención de estos aspectos para la enseñanza de la CL en inglés. Estos aspectos también fueron relegados por los profesores durante los primeros años del llamado enfoque comunicativo.

Cabe aclarar que por un lado tenemos la posible complejidad sintáctica del texto, la cual dificultaría su comprensión, y por el otro, como vimos antes, el conocimiento que el lector tiene respecto a la sintaxis de la lengua extranjera.

Para describir las características lingüísticas de un texto habría que contemplar distintas dimensiones. Devine (1986) explica que un texto es un conjunto de señales léxicas, semánticas, sintácticas y retóricas que son utilizadas por el escritor para que el lector cree por sí mismo su texto personal.

En cuanto a las señales sintácticas, es conveniente recordar primero que la gramática se compone de morfología y sintaxis. La morfología estudia la forma, es decir, la composición de las palabras (flexión y derivación), y la sintaxis estudia la significación gramatical de esas formas y su

---

<sup>5</sup> «After a period in which the study of comprehension became closely identified with the analysis of higher level textual processes and in which syntactic processes typically were assumed to be either inscrutable or irrelevant, it is again credible to claim that comprehension depends in part on processes that are essentially syntactic» (Balota *et al.*, 1990: 205).

empleo funcional dentro de las oraciones, es decir cómo las palabras se agrupan en enunciados.

Entre los aspectos morfológicos que generalmente se incluyen en los manuales para la enseñanza de la comprensión de lectura con un enfoque analítico, está el uso de afijos (prefijos y sufijos). En cuanto a la comprensión de aspectos sintácticos, Devine señala la conveniencia de que los lectores sepan que cada oración tiene un sujeto y un predicado pero que puede tener un sujeto compuesto y/o un predicado y que puede estar combinado en una variedad de maneras con otras oraciones para formar oraciones compuestas o complejas con cláusulas adjetivas, adverbiales o nominales. Asimismo, afirma que los lectores necesitan saber, entre otras cosas, que las oraciones pueden ser declarativas o interrogativas, exclamativas o imperativas, que el orden de las palabras afecta el significado y que los *verbos* pueden funcionar como sustantivos o adjetivos (Devine 1986: 189).

Por su parte, Nuttall (1982: 86) menciona cinco tipos de elementos lingüísticos que pueden dificultar la comprensión: grupos nominales complejos, nominalización, coordinación, subordinación y frases de participio y preposicionales como modificadores. También sugiere algunas técnicas que deberán utilizarse en alguna breve fase de la clase.<sup>6</sup> En este punto, conviene enfatizar que es el diseñador del manual o libro de texto de comprensión de lectura, o el profesor que elige un texto para trabajarlo en clase, quien decide qué aspectos gramaticales enfocar: los que se derivan de la dificultad en la comprensión del texto o los que su experiencia le indique como necesarios para sus alumnos.

En todo caso, conviene tener en mente que el propósito es facilitar la comprensión y la adquisición de conocimientos disciplinarios o culturales. Además, si el estudiante tiene la oportunidad de releer el texto después de haber analizado algún aspecto lingüístico, él mismo podrá evaluar si tal estrategia modificó su representación del contenido.

---

<sup>6</sup> «[T]hey offer a struggling student a reasonable chance of making sense of a difficult text, and he should have practice in using them» (Nuttall, 1982: 89).

## ¿Cuándo y cómo enfocar aspectos gramaticales?

Por las razones señaladas queda claro que en un curso de comprensión de lectura, además de fomentarse el desarrollo de estrategias descendentes para la comprensión, será de utilidad que los estudiantes aprendan a utilizar también estrategias ascendentes, como las que se han descrito, durante las distintas fases de la lectura. Es decir, lograr un balance.

Desde luego esto tiene que ver con el diseño del curso. El contenido puede integrar el uso de estrategias conforme a los distintos tipos de textos, tipos de lectura y los diferentes propósitos del lector. Si entre las estrategias ascendentes se incluye la identificación de aspectos gramaticales para la comprensión de puntos específicos del texto, será necesario decidir si conviene tratarlos antes de la lectura, durante la misma o como actividad posterior.

Es importante que, al preparar su clase, el profesor observe tanto las características del texto como las actividades planteadas y solo en caso necesario aborde el punto gramatical. Por ejemplo, la identificación de frases nominales o verbales para la comprensión detallada de la información, lo cual podría trabajarse particularmente en alguna actividad de prelectura, por ejemplo, con el enfoque de la gramática cognoscitiva (Aguilar, 2008). Sin embargo, el profesor deberá cuidar que haya un balance entre los distintos componentes del curso para no caer en una sobreexplotación de la gramática que obstaculice el desarrollo de la habilidad lectora.

Otra consideración importante es que los estudiantes poseen distintos niveles de competencia gramatical, por tanto, algunos necesitarán un trabajo sistemático en cuanto a los aspectos morfosintácticos del texto y el léxico. Pero quienes no lo requieran podrán omitir esas actividades y dedicarse a leer otros textos de su interés y enfocar tal vez otros aspectos como los discursivos. Conocimiento, sensibilidad y flexibilidad por parte del profesor serán puntos clave en sus decisiones.

De lo antes expuesto se desprende que no es tan fácil decidir qué, cómo y cuándo abordar la gramática en un curso de lectura, pero si logramos despertar el interés de usted, amable lector o lectora, en contribuir al estudio y la discusión de los problemas y preguntas planteadas, habremos alcanzado nuestro objetivo.

## Preguntas para reflexionar

- ¿La gramática puede llegar a ser la estrategia de enseñanza o debe ser considerada como una estrategia más en la enseñanza de la comprensión de lectura?
- ¿Es importante o no incluir alguna actividad gramatical en la clase de comprensión de lectura?
- ¿Qué tanto ayuda el conocimiento gramatical a un alumno para poder comprender un texto?

## Referencias

- Aguilar R., B. G. (2008). *Instrucción explícita, apoyada en la gramática cognoscitiva, sobre el funcionamiento de la frase nominal en la comprensión de textos en inglés, a alumnos de 6º. año de la Escuela Nacional Preparatoria*. Tesis no publicada. Maestría en Lingüística Aplicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Balota, D. A., Flores d'A., G. B. & Rayner K. (1990). *Comprehension processes in reading*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Barnett, M. (1989). Teaching reading strategies. How methodology affects course articulation. *Foreign Language Annals*, 21, 109-21.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20, 436-494.
- Davison, A. & Green, G. M. (1988). *Linguistic complexity and text comprehension: readability issues reconsidered*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading. An interactive model*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Devine, T. G. (1986). *Teaching reading comprehension: from theory to practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- García J., R. (1998). Tres aspectos fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras. En S. Castañeda (coord.), *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI* (pp. 507-535). México: UNAM.
- Gascoigne, C. (2005). Toward an understanding of the relationship between L2 reading comprehension and grammatical competence. *The Reading Matrix*, vol. 5(2), 1-14.
- González R., R. O., Vivaldo L., J. & Castillo M., A. (2004). *Competencia lingüística en inglés de estudiantes de primer ingreso a instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*. México: ANUIES/UAM.

- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hosenfeld, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. *System*, 5, 110-23.
- Kolers, P. A. (1970). Three stages of reading. En H. Levin & J. P. Williams (eds.), *Basic studies on reading* (pp. 90-118). Nueva York: Basic Books.
- Levin, H. & Williams, J. P. (1970). *Basic studies on reading*. Nueva York: Basic Books.
- Marco de Referencia Europeo. Centro Virtual Cervantes. Consultado 3 de abril de 2012 en <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>.
- Moore, P. M. D. (2009). *La relación entre los niveles de dominio de lengua inglesa y el procesamiento de textos en inglés por lectores hispanohablantes*. Disertación doctoral no publicada. Doctorado en Lingüística. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Nuttall, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Omaggio H., A. (2001). *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Perfetti, C. A. (1990). The cooperative language processors. Semantic influences in an autonomous syntax. En D. A. Balota, G. B. Flores d' Arcais & K. Rayner (eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 205-230). Nueva Jersey: Erlbaum.
- Scarcella, R. C. & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Schoonen, R., Hulstijn, J. & Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: an empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, 48(1), 71-106.
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix*, 1, 1-9.
- Vivaldo, J. (2003). *Understanding differential academic reading comprehension of good vs. poor readers in English as a foreign language*. Disertación doctoral no publicada. Londres: University of London.
- Vivaldo, J., González, R. O. & Castillo M. (2004). La formación en inglés del estudiante de primer ingreso a instituciones de educación superior de la Ciudad de México: realidad y desafío. En M. L. Zoreda & J. Vivaldo (eds.), *Lenguas y culturas extranjeras. Actas del VII Foro de Enseñanza e Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras* (pp. 45-72). México: UAM.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Zoreda, M. L. & Vivaldo, J. (2004). *Lenguas y culturas extranjeras. Actas del VII Foro de Enseñanza e Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras*. México: UAM.

## CAPÍTULO 14

# Introducción a la evaluación de la comprensión de lectura

María del Carmen Contijoch Escontria

## Introducción

De acuerdo con López Torres (1999), la evaluación educativa se lleva a cabo en su forma tradicional a través de exámenes. Sin embargo, hoy en día se considera que existen otras alternativas centradas en el alumno como algunas de las que ya se mencionaron en capítulos anteriores y que se pueden tomar en consideración para evaluar al estudiante como, por ejemplo, el uso del portafolios, la autoevaluación, la evaluación entre compañeros, las tareas en clase (en grupo o individuales), presentaciones ante el grupo, que también pueden ser tomadas en cuenta como instrumentos de evaluación ya que pueden ayudar al profesor a otorgar un juicio más integrado del proceso de aprendizaje. Asimismo, estas formas de evaluar permiten retroalimentar al profesor con relación a los objetivos del curso y si estos se alcanzaron o no.

Dentro del área de comprensión de lectura, es muy común elaborar exámenes para conocer el grado de comprensión de los estudiantes (*testing*). Sin embargo, no se debe descartar que es posible incorporar en los cursos de lectura las alternativas antes mencionadas, ya que forman parte de lo que se conoce como evaluar (*assessing*) y orientan al estudiante sobre su desempeño, ofreciéndole retroalimentación de tipo formativo.

Como ya se sabe, la lectura es un proceso complicado, multifacético, que involucra la integración de varias operaciones a la vez, de ahí que su evaluación requiera en primer lugar de tener una visión clara de lo que se quiere evaluar, cómo se va a evaluar y con qué propósito.

## ¿Proceso o producto?

De acuerdo con Johnston (1983), la premisa elemental que subyace a la evaluación de la lectura es que la comprensión es el producto de la inte-

racción entre el lector y el texto: el lector guarda en su memoria el producto de lo leído.

La comprensión, por otra parte, es el proceso mediante el cual el lector extrae información del texto y la integra a su acervo dándole un significado coherente. Aunque aparentemente estas dos visiones suenan diferentes, en realidad son complementarias, y al no ser un fenómeno del todo proceso o todo producto, la evaluación de la comprensión representa un reto para el profesor ya que debe verla desde un punto de vista holístico.

## Métodos alternativos de evaluar la comprensión de lectura

La investigación en el campo de la comprensión de lectura ha sugerido desde los años ochenta la necesidad de optar por otros métodos de evaluación además de los exámenes tradicionales para ayudar a los estudiantes a entender su grado de dominio de la lengua extranjera (Cohen, 1994). Aebersold y Field (1997) sugieren las siguientes alternativas tal y como se aprecia en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Métodos alternativos de evaluar la comprensión de lectura (adaptado de Aebersold & Field, 1997)

FORMA DE EVALUACIÓN	DESCRIPCIÓN
<b>Diarios (en audio o por escrito)</b>	Ayudan al alumno a monitorearse y mantenerse involucrado en el proceso de aprendizaje. El profesor puede ir guiando su contenido a través de preguntas como <¿Qué significa leer en una L2?> o puede ir dando información acerca de lo que se va aprendiendo día a día.
<b>Portafolios</b>	El portafolio es una excelente alternativa y el estudiante lo construye a lo largo del curso mediante una serie de trabajos que él mismo puede ir incorporando.
<b>Tareas</b>	La función de la tarea es que el estudiante conozca algo nuevo. No debe resultar algo abrumador ni fastidioso sino algo que se realice con gusto y que sea motivante para el estudiante.
<b>Evaluación mediante la observación</b>	El profesor monitorea a sus estudiantes mientras estos trabajan. El maestro lo puede hacer mediante notas mentales y/o anotando en un cuaderno las observaciones hechas a cada estudiante.
<b>Evaluación entre compañeros</b>	Promueve que los alumnos sean capaces de valorar el trabajo de sus compañeros. El maestro puede guiarlos mediante preguntas o elaboración de tablas en las que se especifique qué tan bien se realizó la actividad.
<b>Autoevaluación</b>	Promueve, al igual que la anterior, que el alumno participe en el proceso y logre ver y analizar sus fortalezas y debilidades. Representa una oportunidad para que el alumno identifique si logró alcanzar los objetivos de una lección, de una semana o de todo el curso.

De las alternativas anteriores, la autoevaluación y la evaluación entre compañeros pueden representar opciones difíciles de trabajar ya que requieren de todo un proceso de trabajo por parte del profesor para formar a los estudiantes en esta cultura de aprendizaje (véase Capítulo 3). Estos métodos enfatizan el proceso de aprender a leer y no el producto como generalmente se acostumbra, lo cual no solo ayuda al estudiante en su formación sino también a que el mismo docente opte por otras opciones que generen otro tipo de dinámica en la clase.

## La autoevaluación y la evaluación entre compañeros

Oskarsson (1989) considera que el estudiante debe aprender a autoevaluarse, ya que al hacerlo se involucra más activamente en su aprendizaje. Además, aprende a ver de manera crítica su propio desempeño y lo ayuda a convertirse en aprendiente autónomo.

La autoevaluación es una estrategia metacognitiva que idealmente debe ser enseñada durante la clase de lectura. Algunas de las actividades que se pueden llevar a cabo son tan simples como el hacer preguntas al final de la clase relacionadas con los objetivos planteados: ¿Pude predecir a partir del título alguno de los contenidos de la lectura? ¿Logré obtener la información planteada en las preguntas de comprensión? ¿Cuáles me causaron problema? ¿A qué se debieron mis problemas? ¿Desconocimiento de vocabulario? ¿El tema era totalmente nuevo para mí?

El profesor puede preguntar a los alumnos de forma oral o escrita e idealmente debe ser sistemático para lograr así una formación que realmente le ayude al estudiante. Se puede optar también por elaborar actividades en forma de *can do statements* como aparecen en la página de la ALTE (Association of Language Testers in Europe, <[www.alte.org](http://www.alte.org)>) para ayudar al estudiante a realizar una autoevaluación de su desempeño a mediados o al final del curso.

A la par que se lleva a cabo la formación del estudiante en la autoevaluación, el profesor puede trabajar la evaluación entre compañeros. El profesor puede diseñar diferentes actividades de lectura y, con base en preguntas que elabore o ciertas rúbricas ya establecidas, los estudiantes pueden intercambiar sus trabajos y evaluar a sus compañeros. De esta manera, los estudiantes se involucran en el proceso de aprendizaje,

aprenden de forma seria a emitir un juicio sobre otros y a comparar su desempeño con el de sus compañeros.

Investigaciones en el área de autoevaluación llevada a cabo en distintos escenarios por autores como Bachman y Palmer (1989), Blanche (1986) y Oskarsson (1981) comprueban que los estudiantes realmente son capaces de realizar juicios válidos y confiables de su desempeño en la L2 por lo que no se debe descartar la posibilidad de aplicar la autoevaluación como parte integral de la clase de lectura.

Es importante tener en cuenta que cualquier método que el profesor seleccione para realizar una evaluación de la lectura, ya sea tradicional (opción múltiple, *cloze*, falso-verdadero u otros), este debe tener una planeación, una estructura; debe ser consistente, confiable y válido, ya que retroalimentará al alumno y al profesor sobre el proceso de aprendizaje. En el siguiente capítulo se abordará la evaluación de la comprensión de lectura con más profundidad.

## Preguntas para reflexionar

- ¿Cómo acostumbro evaluar la comprensión lectora de mis estudiantes?
- ¿Es una evaluación que da cuenta del proceso de lectura?
- ¿Podría realizar algún cambio en la forma en la que ahora llevo a cabo esa evaluación? De ser así, ¿qué acciones necesitaría implementar?

## Referencias

- Aebersold, J. A. & Field, M. L. (1997). *From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1989). The construct validation of self-ratings of communicative abilities. *Language Testing*, 6, 14-29.
- Blanche, P. (1986). *The relationship between self-assessment and other measures of proficiency in the case of adult foreign language learners*. Tesis inédita: University of California.
- Cohen, A. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Johnston, P. (1983). *Reading comprehension assessment: a cognitive basis*. Newark: International Reading Association.
- López, M. (1999). *Evaluación educativa*. México: Trillas.

- Oskarsson, M. (1981). Subjective and objective assessment of foreign language performance. En A. S. Read (ed.), *Directions in language testing* (pp. 225-239), Seameo Regional Language Centre: Singapore University Press.
- Oskarsson, M. (1989). Self-assessment of language proficiency: rationale and applications. *Language Testing*, 6, 1-13.



## Evaluación por medio de portafolio

Alma Ortiz Provenzal

### Introducción

Se habla de 'portafolio' como un auxiliar en el salón de clase, como una técnica semi informal de evaluación (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002), como un recurso para que los estudiantes organicen su trabajo y, por consecuencia, el portafolio les sirva para tener y mantener de una manera sistemática los materiales que han visto, las actividades y reflexiones que han realizado en clase. Este 'nuevo' término en la enseñanza de idiomas, causa controversia. ¿Será útil? ¿Para quién? ¿Qué es? ¿Cómo se organiza? ¿Cómo se evalúa? Casi invariablemente el profesor pensará que es una carga más de trabajo que probablemente no utilizará, sin embargo, al oír que otros profesores lo utilizan, que el término aparece en la literatura educativa, le sigue inquietando.

Algunas técnicas, con nuevos o viejos nombres llegan para quedarse, otras desaparecen. Cuando la teoría sobre enseñanza-aprendizaje evoluciona, algunas técnicas envejecen, otras agregan más trabajo, otras son nobles y el profesor las puede incorporar a pesar del cambio de libro de texto o programa o rumbo en el paradigma educativo. ¿Será este el caso de los portafolios? La dinámica se ha utilizado en *high school* en Estados Unidos (Farr, 1999) desde hace mucho tiempo, ahora es común escuchar su uso en niveles superiores. Así que, ¿por qué no utilizarlo? Antes de hacerlo es conveniente conocerlo, observar cómo otros lo utilizan y pilotearlo, es decir, utilizarlo para uno mismo, constatar qué se puede integrar en el portafolio, luego pedirlo a un grupo y modificar lo que se incluye y cómo se pide que se incluya.

### ¿Qué son los portafolios?

Farr (1999) dice que un portafolio es una experiencia de aprendizaje para los estudiantes y que crea un ambiente en donde el desarrollo de la lengua puede florecer. Al utilizar los portafolios, los estudiantes se vuelven sus pro-

pios asesores ya que organizan, critican, revisan y comparten el trabajo que han recolectado. El logro más importante de los portafolios es que los estudiantes desarrollan confianza en sí mismos como aprendientes y se enorgullecen de su trabajo ya que evalúan su progreso y crecimiento. Como dice Banfi, «The level of autonomy involved in the preparation of portfolios is a key factor, as it provides an opportunity for the student (and the lecturer) to shape the tasks to fit the specific purposes of the course» (2003: 35).

Existen dos tipos de portafolios, de *trabajo* y *personales*. De trabajo son los que se utilizan en clase. Personales, como ejemplo, serán los documentos que se incluyen en un currículum vitae. La idea no es nueva, hemos oído hablar de que las modelos tienen un portafolio con las fotografías de su trabajo, que los arquitectos muestran sus obras arquitectónicas, que los inversionistas hablan de diferentes instrumentos de inversión, en fin. La novedad será acostumbrar al estudiante a ‘mostrar’ sus avances educativos en el idioma, saber recurrir a ellos cuando los necesite y, para el profesor, a incorporarlo al programa de trabajo.

¿Qué es un portafolio?

- Físicamente, un portafolio puede ser una caja, una carpeta, un portafolio, un disco compacto, un USB, un archivo virtual en donde los estudiantes reúnan sus trabajos.
- Un portafolio puede incluir notas, listas, registros, artículos, textos escritos, textos auditivos, exámenes, trabajos completos o en proceso, ideas para nuevos trabajos, tareas.
- La mayoría del trabajo es realizado por el estudiante, muy poco por el profesor.
- Un portafolio puede ser parte de cualquier programa educativo, de cualquier materia, sea de idioma o no. Si es de idioma, este puede ser de cuatro habilidades o de una sola habilidad.
- Un portafolio le da al profesor una muestra más completa con la cual evaluar el progreso de los estudiantes, además de los exámenes tradicionales.

### ¿Qué incluir en el portafolio?

La colección de materiales incluidos debería ser el resultado de un proceso de negociación entre profesor y estudiante (Farr, 1999), sin embargo, si

los estudiantes y/o el profesor no están acostumbrados a esta técnica, sería deseable iniciar con un índice predeterminado. En ocasiones subsiguientes se puede negociar y los estudiantes, guiados por el profesor, pueden diseñar el índice de acuerdo con las expectativas de aprendizaje que quieren lograr.

¿Qué se quiere decir con ‘índice predeterminado’? Un índice predeterminado es el listado de componentes en un portafolio para facilitar su consulta. Cada componente tendrá una razón por la cual incluirse. Veamos un ejemplo para una clase de comprensión de lectura:

**Tabla 1.** Ejemplo de componentes en un portafolio para una clase de comprensión de lectura

Expectativas que tiene el alumno sobre el curso.	Ayudará al estudiante a especificar sus metas y al profesor a conocer las representaciones de sus estudiantes sobre el curso al que se enfrentan.	Se comenta, pero no se evalúa.
Glosario personal y resolución de problemas lexicales.	El estudiante anota sus dudas, busca soluciones y consulta a lo largo del curso.	Se evalúa de manera cualitativa que el alumno haya trabajado con vocabulario nuevo.
<i>Textos y ejercicios vistos en clase.</i>	El profesor y los estudiantes los trabajan en clase y los estudiantes lo incluyen.	Se evalúa en clase.
Textos del área del estudiante, seleccionados por él mismo.	El alumno aumenta su acervo de textos. El profesor puede obtener textos que realmente interesan a los estudiantes para trabajarlos en clases futuras.	Se evalúa de manera cualitativa que el alumno haya aportado textos y que sean pertinentes para su área de interés.
<i>Exámenes parciales.</i>	El profesor y los estudiantes los trabajan en clase y los estudiantes los incluyen.	Se evalúa en clase.
Reflexiones sobre su proceso de comprensión de un texto.	Al terminar el curso el alumno comparte de manera escrita con el profesor si sus expectativas se cumplieron o no.	Se comenta, pero no se evalúa.
Evaluación de pares.	Los compañeros de clase revisan si el portafolio incorpora lo esperado de manera ordenada y sistemática y si les aporta información nueva (puede ser un texto, pueden ser términos en el glosario).	No se evalúa.
Autoevaluación.	El alumno evalúa su progreso y construye planes para seguir aprendiendo. La responsabilidad de su aprendizaje recae en él.	No se evalúa. Servirá al profesor también como retroalimentación a su curso.

Al revisar este índice se destaca que sólo los rubros *Textos y ejercicios vistos en clase y los exámenes parciales* son proporcionados por el profesor, es decir, son los materiales que necesariamente este prepara para sus clases. Los demás rubros tendrán que ser incluidos, buscados, escritos, reflexionados por el alumno, porque el portafolio le pertenece al alumno.

Es decir, el alumno compra el portafolio, lo individualiza, lo enriquece con evidencias físicas de su aprendizaje. El profesor, por su parte, irá constatando que el alumno integre, en los diferentes rubros, los materiales que le ha pedido. Al final del proceso el profesor revisará el portafolio, pero sólo para constatar que el alumno ha integrado los materiales solicitados, leerá sus reflexiones y sus autoevaluaciones, no tendrá que revisar qué ni qué tanto incluyó el alumno porque tenía un 'índice' que funcionará como en los libros de texto. Deberá hacer un comentario escrito a las expectativas y a las reflexiones de cada alumno, pues fue copartícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los patrones de organización de un portafolio pueden ser tan específicos o generales como se requieran: por habilidades, cronológicos, por preferencia, por tópico, por dificultad, en fin. Pueden tomar en cuenta también qué intereses tienen los estudiantes y sobre qué le interesa al profesor que los estudiantes reflexionen para que logren sus metas.

Incluir el componente de autoevaluación y evaluación por pares es muy importante pues le da al estudiante el control de su progreso y la oportunidad de externar sus reflexiones sobre ese proceso, así como a los pares les da un parámetro del trabajo del otro compañero.

## ¿Por qué utilizar portafolios?

Llegamos al porqué conviene utilizar portafolios. Provee a los estudiantes con oportunidades para ser responsables de su propio aprendizaje, le da un sentido de organización y secuencia al proceso de aprendizaje de cada alumno, promueve la propia estima, no es competitivo. A los profesores les da oportunidades de hablar con los estudiantes sobre su desarrollo como lectores, acerca de sus intereses y actitudes sobre la lectura (en caso de que el curso sea de lectura). Proporciona un método de evaluación informal continua, revela el desarrollo de los estudiantes como procesadores del idioma y como asesores de sí mismos; convierte el tiempo de evaluación en tiempo de instrucción valioso.

## ¿Cómo implementarlo en clase?

Este sistema debe incluirse en el encuadre del curso, mencionarse desde la primera clase y establecerlo como parte de la rutina normal. Como los estudiantes necesitarán sentirse ‘dueños’ de sus portafolios se les pedirá que ‘decoren’ o ‘forren’ los portafolios para individualizarlos; si es un portafolio digital o virtual, se requerirá que incorporen una portada individualizada. Los estudiantes podrán llevarlos consigo cada vez que tengan clase, sin embargo, será obligatorio mostrarlo tantas veces como se requiera cuando el profesor incluya en el programa sesiones con el portafolio. Se establecerá una fecha (cada determinado número de clases, o cada dos semanas, o cada mes) para trabajar específicamente en el portafolio y será de importancia para que quienes no lo han integrado en sus rutinas educativas lo hagan en dichas sesiones. La literatura sobre portafolios habla de ‘conferencias’, es decir, sesiones de entrevista con cada estudiante sobre su portafolio. En dichas ocasiones el profesor estará disponible para auxiliar a los estudiantes y sugerirá actividades para la autoevaluación del alumno. En resumen, los portafolios son de los estudiantes, la pauta la da el profesor y cada uno se va llenando a lo largo del periodo escolar (Genesee & Upshur, 1996). Casi al final del curso puede calendarizarse una exposición de portafolios, donde los estudiantes muestren orgullosamente la compilación de sus ‘conocimientos’.

El hecho de establecer el índice, llevar un registro de lo que los estudiantes deben incluir, trabajar con ellos en esas sesiones de portafolio, puede parecer abrumador al inicio. Sin embargo, no debe ser así, es solo un auxiliar para organizar el trabajo en clase, para que los estudiantes aprendan a organizar sus materiales y para enseñarlos a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Los resultados para los estudiantes y el profesor serán más benéficos, por lo que vale la pena el tiempo y esfuerzo que se invierte en ello.

## ¿Cómo se evalúa?

Inicio con una cita de Díaz Barriga y Hernández Rojas: «Este tipo de evaluación es longitudinal e integral y permite valorar, más que los productos, el proceso de desarrollo de aprendizajes y habilidades complejas durante un episodio de enseñanza amplio» (2002: 377).

Esta técnica permite observar los trabajos de los estudiantes con una visión diferente, más global; permite observar cómo el profesor planea sus clases y los logros de cada ejercicio o tópico. Les permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje, fomenta la coevaluación y autoevaluación como partes del proceso de aprendizaje. Como instrumento informal de evaluación, es más auténtica, menos artificial que otras técnicas, además de tener validez de contenido.

Para llevar a cabo la evaluación al final del curso, es importante haber realizado una sesión de introducción al trabajo con portafolios al inicio del curso. En esta sesión el profesor necesita definir con claridad los propósitos por los cuales se elabora el portafolio, lo que debe incluirse, qué características deben tener los trabajos incluidos, quién debe incluirlo, cuándo debe incluirse y cómo debe organizarse. Además, es el momento para que el profesor y los alumnos negocien y pacten los criterios para valorar los trabajos. Así, estos criterios quedan predefinidos y son conocidos por el alumno que sabe cuándo deberá entregar sus trabajos, los criterios específicos con los que se evaluará cada uno de ellos y los criterios para asignación de calificaciones, cualitativas y cuantitativas.

Hay profesores que prefieren no otorgar calificaciones sobre el trabajo realizado en el portafolio, ya que durante el curso se trabaja muy cerca del estudiante, ofreciéndole retroalimentación extensa a medida que se incluyen trabajos a lo largo del curso.

En los casos en que el profesor decide que el portafolio tiene un porcentaje de la calificación, habrá que integrarlo como criterio de evaluación en la sesión introductoria.

## Preguntas para reflexionar

- Considerando mi contexto docente, ¿qué tan viable es el uso del portafolio en mis clases?
- ¿Qué tipo de trabajos se pueden incluir?
- ¿Cómo pueden promoverse aspectos metacognitivos (autorregulación, autoevaluación) a través de su uso?

## Referencias

- Banfi, C. S. (2003). Portfolios: integrating advanced language, academic, and professional skills. *ELT Journal*, 57(1), 34-45.
- Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Farr, C. R. (1999). Collections. *Portfolio Assessment*. San Diego: Harcourt.
- Genesee, F. & Upshur, J. A. (1996). *Classroom-based evaluation in second language education*, 6. *Portfolios and Conferences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- National Association of Geoscience Teachers (NAGT), Developing portfolios to assess student learning. Consultado el 2 de enero de 2014 en <<http://serc.carleton.edu/NAGTWorkshops/assess/portfolios.html>>.
- National Capital Language Resource Center (NCLRC). Portfolio assessment in the foreign language classroom. George Washington University/Center for Applied Linguistics. Consultado 2 de diciembre 2012 en <<http://www.nclrc.org/portfolio/modules.html>>.



# Evaluación de la comprensión de lectura en lengua extranjera

María Aurora Marrón Orozco

## Introducción

¿Qué medimos cuando decimos que evaluamos la comprensión de un texto en lengua extranjera (L2)? ¿Qué problemas enfrenta el alumno cuando lee en L2, problemas de lectura o problemas de conocimientos de L2? ¿Qué debe medir un examen, habilidades de lectura o conocimientos de L2?

El consenso de las investigaciones es bastante claro. Los lectores en L2 necesitan pasar un *nivel umbral* de conocimientos de L2 antes de que sus habilidades de lector en su lengua materna puedan transferirse a la lectura en L2. Este nivel umbral interactúa con conocimientos previos y con el texto de tal manera que con determinados textos de ciertos temas, el lector necesita menos dominio de la L2 que con otros textos y temas. Una implicación obvia de las investigaciones es que el lector principiante en L2 necesita mejorar y aumentar sus conocimientos de L2 para poder leer bien (Alderson, 2000).

Con esta problemática en mente, en este capítulo se incluyen principios y lineamientos que el profesor deberá tomar en cuenta cuando se proponga evaluar a sus alumnos de un curso de comprensión de lectura (CL) en L2, las diferentes maneras y los diversos propósitos para evaluar durante un curso, las etapas en el proceso de diseñar una prueba o examen y algunas recomendaciones prácticas para la etapa de elaboración de reactivos de determinados instrumentos de evaluación.

## Principios y lineamientos para evaluar CL en L2

Varios investigadores como Nuttall (1996) y Grabe (1991) han propuesto principios y lineamientos que pueden ser de mucha utilidad para los profesores cuando necesitan diseñar una prueba o un examen de comprensión de lectura en L2 para sus alumnos y tienen las dudas que acechan a cual-

quier diseñador de exámenes: ¿Cómo ser justo? ¿Cómo debe ser mi examen para que sea válido?

Bachman y Palmer (1996) recomiendan a los profesores que tengan en mente las siguientes seis consideraciones filosóficas:

- Relacionar la evaluación de comprensión de lectura con la enseñanza-aprendizaje de comprensión de lectura y con el uso real que el alumno hace de sus lecturas.
- Diseñar sus exámenes para estimular que la capacidad de leer de su alumno que toma el examen se note y sea evidente para él y para el profesor.
- Considerar lo que es ‘justo’ para su alumno.
- Humanizar el proceso de evaluar. Es decir, encontrar maneras de involucrar a sus alumnos de manera directa en el proceso de evaluar; tratar a los examinados como individuos responsables; darles la mayor cantidad de información sobre el proceso de evaluación.
- Pedir responsabilidad a los demás y a sí mismo sobre el uso que hagan de los exámenes.
- Reconocer que las decisiones tomadas con base en resultados de exámenes están llenas de dilemas y que no hay respuestas universales a estos dilemas.

Alderson (2000) señala los siguientes lineamientos para evaluar comprensión de lectura en L2:

- La comprensión de lectura debe ser examinada dentro de una batería de textos enfocados en contenido; textos que tengan sentido para los lectores, textos que les interesen, que se relacionen con sus antecedentes académicos, con sus intereses en su tiempo libre, que sean del nivel adecuado para los lectores, etc., es decir, textos que motiven una lectura a profundidad. No es conveniente usar textos anodinos, artificiales y sin ningún interés para el alumno.
- Los estudiantes deben ser evaluados en un rango de estrategias y habilidades relevantes y sus resultados pueden darse en un formato que retroalimente al alumno y diagnostique sus fortalezas y debilidades.
- Las tareas solicitadas en el examen deben poder realizarse en el tiempo disponible para no frustrar a los alumnos.

- Debe reconocerse que los conocimientos previos influyen en toda comprensión y, por lo tanto, es bueno todo intento para permitir que los conocimientos previos faciliten la ejecución en el examen.
- Los exámenes de comprensión de lectura pueden estar abiertos a la posibilidad de interpretaciones múltiples. Los diseñadores deben ser flexibles y aceptar un rango posible de diferentes interpretaciones.
- Para evaluaciones continuas se pueden formar grupos de discusión sobre posibles interpretaciones de un texto. Los profesores pueden mantener un registro de los diversos puntos que salieron en la discusión.
- La lectura en bulto o extensiva no debe dejarse a un lado en los procedimientos de evaluación. Se pueden evaluar los portafolios de los alumnos con los textos leídos y las tareas realizadas con estos, además de las opiniones del lector sobre cada lectura. El profesor puede llevar un registro de cada lectura que hacen sus alumnos.
- La velocidad de lectura no debe evaluarse a menos que se evalúe también la comprensión, pero sí debe tomarse en cuenta porque muchas veces evaluamos comprensión y no le damos importancia al tiempo que el alumno tardó en comprender.
- Se necesita más investigación para encontrar maneras de evaluar habilidades específicas como la habilidad de síntesis o los conocimientos metacognitivos. A veces consideramos suficiente evaluar la lectura de una manera global con la esperanza de que el alumno haya usado estas habilidades al leer. Sin embargo, más a menudo los diseñadores de exámenes se enfocan a la evaluación de: a) vocabulario, b) estructuras sintácticas, c) habilidades discursivas y d) habilidades para inferir el significado de palabras. Eso está bien pero hay otro tipo de habilidades, que pueden considerarse de orden superior, como por ejemplo identificar la ironía del autor, que los diseñadores de exámenes muchas veces olvidan evaluar.
- Es muy importante que los diseñadores de exámenes consideren hasta qué punto sus exámenes reflejan el proceso de aprendizaje de lectura en L2 y no solo el producto de la comprensión de un texto dado.

## Propósitos para evaluar CL en L2

Enumeramos una serie de reflexiones filosóficas sobre el acto de evaluar y una serie de lineamientos y observaciones alrededor de la evaluación de la comprensión de lectura en L2. Ahora pensemos en los diferentes propó-

sitos que tenemos para evaluar a nuestros estudiantes y en las diversas maneras en que podemos hacerlo. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) dividen las actividades o tareas de evaluación que se incluyen en un curso y de las cuales el profesor puede llevar un registro, en:

- *Informales*, como la participación en clase o contestar preguntas orales y escritas durante la clase. El profesor puede llevar un diario de clase y anotar sus observaciones sobre el desempeño de sus alumnos en cada una (véase el Capítulo 14).
- *Semiformales*, como un conjunto de reportes, trabajos y ejercicios de cada lectura hecha en el salón de clases o de tareas en casa a lo largo del curso o un *portafolio* que cada alumno elaborará y organizará durante el curso. En estas tareas de evaluación semiformales se puede fomentar la evaluación entre compañeros de grupo y la autoevaluación (véase el Capítulo 14).
- *Formales*, como pruebas o exámenes o desempeñar alguna tarea de lectura auténtica que se pueda evaluar con una escala o con una rúbrica. Las *rúbricas*, según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), son guías de puntaje que permiten describir el grado en el cual un aprendiente está ejecutando un proceso o un producto. La rúbrica o método para calificar debe establecerse al diseñar el instrumento de evaluación y el profesor debe informar a quienes harán el examen sobre la forma de calificar y lo que se tomará en cuenta. Bachman y Palmer (1996) ofrecen los siguientes ejemplos de tareas que se pueden calificar con rúbricas establecidas previamente y que están relacionadas con el uso real de la lectura en L2: visitar un lugar y leer un folleto informativo sobre el mismo y planear un itinerario de visitas, o consultar un horario de TV para localizar programas de determinado tema o interés.

Las razones o propósitos que el profesor tiene para llevar a cabo evaluaciones informales, semiformales y formales durante su curso pueden ser de tres tipos:

- *Diagnóstico*: es decir, para saber si el alumno tiene conocimiento de algún o algunos puntos y/o temas o hizo uso de estrategias específicas, y así poder iniciar o continuar su formación a partir de lo que ya sabe.

- *Formativos*: para ayudar al alumno a autoevaluarse, para determinar si ya entendió o ya puede aplicar lo que el profesor enseñó o lo que contiene el programa del curso. También para saber si necesita ayuda y más trabajo y para dar seguimiento al progreso de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.
- *Sumativos*: para otorgar una calificación al alumno y, en su caso, promoverlo o darle una certificación y también para determinar la eficiencia del programa.

Elaborando un poco más en lo anterior, dentro de un enfoque comunicativo –y más recientemente en el aprendizaje basado en tareas–, la condición principal es que las tareas incluidas en un instrumento de evaluación reflejen tanto como sea posible el procesamiento real del discurso y cubran el rango de habilidades que contribuyen a leer bien. Como se estableció en el párrafo anterior, cuando diseñemos estas tareas debemos pensar también en el propósito que tenemos para evaluar a nuestros alumnos. Por ejemplo, diseñaremos una prueba que nos ayudará a ‘diagnosticar’ la situación en comprensión de lectura de nuestros alumnos y que tendrá un propósito de evaluación ‘formativo’, si queremos saber si están poniendo en práctica algunas estrategias que hemos estudiado en clase o queremos saber si pueden identificar las ideas principales en un texto, o si pueden escribir un resumen del texto. Esta prueba tendrá el objetivo de diagnosticar la situación de cada uno de ellos con respecto a estos temas del programa y proponerles tareas y ejercicios alternativos extras para ayudarles a mejorar su lectura y su desempeño en el curso. Por otro lado, si queremos saber si nuestros alumnos dominan los mismos temas del programa mencionados anteriormente pero nuestro objetivo es otorgar una calificación al final de una unidad, al final de un periodo o al final del curso, entonces se trata de una evaluación ‘sanativa’ y el diseño de las tareas deberá ser más cuidadoso y riguroso porque los resultados de esta prueba o examen son, generalmente, determinantes para los alumnos.

## **Maneras de evaluar CL en L2**

Detengámonos ahora en el proceso mismo de diseñar una prueba o examen de comprensión de lectura en L2 para nuestros alumnos. Los pasos en la planeación de un examen son los siguientes:

- Determinar el propósito del examen.
- Especificar los objetivos del examen.
- Definir el contenido.
- Determinar los pesos (o valores) relativos de las diferentes partes.
- Determinar el (los) método(s) y procedimientos a utilizarse; congruentes con el objetivo y el contenido.

Alderson, Clapham y Wall (1995) proponen concentrar toda la información de estos cinco pasos en una *tabla de especificaciones*, que es una especie de anteproyecto del examen que precisa lo que el examen evalúa y cómo lo hace. Estas especificaciones son necesarias para quienes diseñan el examen, para quienes lo validan y para los usuarios del examen. La tabla de especificaciones para un examen de comprensión de lectura en L2 deberá incluir entonces:

- El propósito del examen: ¿qué tipo de examen es: aprovechamiento, diagnóstico, certificación?
- Una descripción de la población que tomará el examen (la población meta). Sus características: edad, nivel de conocimientos lingüísticos, razones para tomar el examen e intereses profesionales.
- Tipos de textos que se utilizarán: temas, fuentes, grado de autenticidad, longitud, dificultad, funciones que representan, complejidad del lenguaje.
- Las habilidades y estrategias a evaluar. Por ejemplo, buscar la idea principal, buscar detalles específicos, inferir significados del contexto, etc.
- Elementos lingüísticos que se evaluarán: vocabulario, cohesión, etc.
- ¿Qué tipo de tareas se le pedirá al alumno que haga?
- ¿Cuántas secciones contendrá el examen? ¿Qué tiempo tomará resolver cada una de ellas? ¿Cuánto valdrá cada sección? ¿Cuánto valdrá el examen completo?
- ¿Cuántas preguntas o reactivos se incluyen en cada sección? ¿Qué peso o valor se le da a cada uno de ellos?
- ¿De qué tipo serán las preguntas o reactivos? Respuesta corta, relacionar columnas, *cloze*, resumen, mapa conceptual, mapa mental, verdadero/falso, opción múltiple, etc.
- Instrucciones para los alumnos: ¿en lengua materna o extranjera?, ¿con ejemplos?

Aunque estos factores aparecen de manera lineal, la tabla de especificaciones puede desarrollarse en forma cíclica y se puede ir haciendo a medida que se va planeando y diseñando el examen.

Una vez que tenemos claro nuestro propósito para evaluar y las características de la población que tomará el examen porque son nuestros alumnos, lo primero que debemos hacer es seleccionar el texto o textos adecuados, respetando los criterios mencionados en el primer lineamiento de la tabla y recordando los criterios de *exploitability*. A continuación debemos pensar en las tareas, actividades o preguntas que les pediremos a nuestros alumnos que hagan con ese texto o textos para que nos demuestren que han comprendido su mensaje y contenido.

Las tareas, actividades o preguntas que podemos incluir en un examen de comprensión de lectura en L2 pueden ser de muchos tipos y deben ser similares a las actividades que han realizado nuestros alumnos durante el curso. A continuación se presenta la Tabla 1 con algunas de las técnicas más usadas y aspectos como ‘dificultad de elaboración’, ‘realismo’ y ‘ventajas’, que debemos considerar cuando las usemos.

**Tabla 1.** Tipos de exámenes: ventajas y dificultades

	<b>Opción múltiple</b>	<b>Pregunta con respuesta corta</b>	<b>Transferencia de información</b>	<b>Verdadero/falso</b>
Dificultad de elaboración	Muy difícil. Se requiere entrenamiento para escribirlas.	Fácil de escribir. Cuidar formulación.	Difícil. Llenar diagramas, cuadros, secuencia de eventos, mapas conceptuales.	Difícil. Para evaluación sumativa se deben elaborar muchos reactivos.
Realismo de la pregunta	Poco. La vida real no presenta tantas alternativas.	Mucho. Al leer los estudiantes se hacen preguntas continuamente.	Mucho. Los estudiantes estudian procesos, diagramas y mapas conceptuales.	Algo. En la vida real decidimos si algo es verdadero o falso.
Ventaja más importante	La objetividad para calificarla. Es confiable, simple y rápida para calificar. Ideal para evaluaciones sumativas de grupos grandes.	El lector tiene que encontrar la respuesta y escribirla, en L1 o L2.	Lo auténtico de la tarea en un medio académico.	La objetividad para calificarla. Es rápida para calificar.

Cuando hablamos de examen de opción múltiple nos referimos a los componentes que lo constituyen de la siguiente manera. Los exámenes de opción múltiple están formados por reactivos. Un reactivo es una unidad de medida que consiste en una pregunta o instrucción que requiere una respuesta del examinado. Cada reactivo está compuesto por: 1) un enunciado, que es el planteamiento que da lugar a una respuesta, 2) la respuesta correcta y 3) varios distractores, que son las opciones que representan respuestas incorrectas. Es decir, un enunciado presenta un problema o pregunta y puede elaborarse en forma de afirmación declarativa o interrogativa, seguido de tres a cinco opciones de respuesta, de las cuales una es la correcta. Las opciones de respuesta deben consistir en oraciones, palabras aisladas o soluciones a problemas de índole diversa.

Elaborar exámenes de opción múltiple es muy difícil y requieren un proceso de validación arduo antes de aplicarse a la población para la que fueron diseñados. Por estas razones, y porque contestar este tipo de opciones no es una actividad de lectura real, no se recomienda a los profesores elaborar este tipo de exámenes para sus grupos de comprensión de lectura. Otras técnicas y maneras de evaluar a sus alumnos se asemejan más a actividades de lectura en el mundo real y les darán más información de su aprovechamiento y avances en el curso tales como: preguntas abiertas, llenado de mapas conceptuales o diagramas, elaboración de resúmenes, verdadero/falso, relacionar columnas, *cloze*, etc.

Al igual que en la técnica de opción múltiple, a las preguntas que forman un examen de verdadero/falso se les llama reactivos. Estos reactivos están formados por un enunciado y la opción de marcar verdadero o falso. El reactivo de verdadero/falso (V/F) es muy solicitado, porque se piensa que es fácil de elaborar pero en realidad no es así. Este tipo de reactivo se presta especialmente para estimar un conocimiento de hechos que son, inequívocamente, verdaderos o falsos. Es idóneo para situaciones en las que existen únicamente dos opciones opuestas entre sí. Cuando redactamos reactivos de V/F debemos asegurarnos que el reactivo pueda clasificarse como verdadero o falso. No debemos emplear términos ambiguos o indefinidos para designar grado o cantidad como ‘frecuentemente’, ‘a veces’, ‘en la mayoría de los casos’ porque tienen sentidos diferentes para los lectores. Es mejor evitar palabras en el enunciado, como: ‘todos’, ‘nunca’ y ‘ningún’ ya que dan lugar a generalizaciones tan amplias que suelen ser falsas. Tampoco debemos utilizar enunciados negativos o negaciones

dobles. El enunciado negativo requiere un proceso de razonamiento un tanto enredado para descifrar su significado. Como el alumno tiene 50% de oportunidad de adivinar, se recomienda que las pruebas de V/F tengan un número de preguntas relativamente grande cuando tienen un propósito sumativo.

Hay otras técnicas que se usan para evaluar la comprensión de lectura en lengua materna y que también se han usado para L2, como el *cloze* en diversas modalidades. Para elaborar un examen *cloze* a partir de un texto dado se omiten palabras de manera mecánica a partir del segundo o tercer párrafo del texto. Puede omitirse una palabra de cada cinco palabras, cada seis palabras, cada siete... hasta cada 11 palabras. Es importante dejar las primeras oraciones o el primero y segundo párrafos sin huecos y luego decidir cada cuántas palabras se omitirá una en el resto del texto. El *cloze* es una prueba integrativa, es decir, es una prueba que evalúa conocimientos lingüísticos de la L2: gramaticales, sintácticos y discursivos y habilidades y estrategias para leer. Pero es complicado determinar qué evalúa cada reactivo o conjunto de reactivos. Un *cloze* diseñado como se indicó arriba es un examen fácil de elaborar pero muy difícil de calificar, ya que el profesor tendrá que decidir si acepta como respuesta correcta solo la palabra que el autor del texto usó en cada hueco o acepta sinónimos de las palabras omitidas; si acepta palabras en L1 o solo en L2, etc. En grupos pequeños esto se puede hacer y permitir evaluación formativa entre compañeros y entre profesor y alumnos. Cuando el examen *cloze* se usa para poblaciones grandes con fines sumativos, a menudo se combina con reactivos de opción múltiple, en donde cada reactivo contiene la palabra correcta de cada hueco y de dos a cuatro palabras que funcionan como distractores.

Urquhart y Weir (1998) favorecen y recomiendan el uso del '*cloze* racional', que es una modalidad en la que el diseñador selecciona las palabras que se omitirán de acuerdo a lo que el profesor sabe que es difícil o fácil de la L2, la dificultad del texto, el curso en el que se aplicará, si es el caso, y el nivel de conocimientos que tenga la población que tomará el examen. En este tipo de prueba es menos difícil determinar qué es lo que cada reactivo evalúa.

Por último, las siguientes recomendaciones prácticas pueden ser muy útiles cuando diseñemos nuestros exámenes:

- El lenguaje que usemos para las preguntas, el vocabulario que contengan los reactivos y sus opciones son todos muy importantes. En ningún caso las preguntas o reactivos pueden contener vocabulario más difícil que el texto.
- Las preguntas o reactivos deben tener una sola respuesta correcta.
- Si el alumno entiende el texto debe poder contestar la pregunta.
- No se debe preguntar sobre información irrelevante del texto.
- Las preguntas no deben enfocarse a puntos gramaticales.
- El orden de las preguntas debe respetar el orden en que la información aparece en el texto.
- Las preguntas sobre actividades globales como actividades de predicción o *skimming* deben ir al principio. Nuttall (1996) sugiere actividades que llevan primero una mirada global del texto para después hacer una lectura detallada.
- No elaborar reactivos o preguntas que se puedan contestar sin leer el texto.
- El alumno tiene que leer el texto para contestar las preguntas.
- Pedir siempre a dos o más colegas que resuelvan el examen y nos hagan comentarios sobre el mismo antes de aplicarlo a nuestros alumnos.

Para concluir, es importante recordar que la selección del texto es uno de los aspectos más importantes tanto para propósitos de enseñanza como de evaluación, por lo que no debemos olvidar las características que debe poseer (véase el Capítulo 5).

## Preguntas para reflexionar

- ¿Qué tipo de evaluación realizo?
- ¿Cuál es el propósito de la evaluación que realizo en mi clase?
- ¿Cómo podría mejorar los exámenes que elaboro?

## Referencias

- Alderson, C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C., Clapman, C. & Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

- Cohen, A. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (Cap. 8. Constructivismo y evaluación psicoeducativa). México: McGraw-Hill.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second-language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Londres: Heinemann Educational.
- Urquhart, S. & Weir, C. (1998). *Reading in a second language. Process, product & practice*. *Applied Linguistics and Language Study*. Londres: Longman.



## La lectura en la sociedad del conocimiento

Dulce María Gilbón Acevedo

### Introducción

Este capítulo consta de cuatro apartados. En un formato digital, serían enlaces para orientar al lector en cuanto a la estructura del texto y a la vez le darían la oportunidad de leer en la secuencia por él elegida, no necesariamente de manera secuencial; primera característica de la lectura en la sociedad del conocimiento.

Los cuatro apartados destacan algunas de las características que hacen que la lectura en ambientes digitales se distancie cada vez más de la lectura lineal a la que la mayoría de los adultos alfabetos están acostumbrados.

Por el contrario, los lectores jóvenes, los llamados *nativos digitales* parecen adaptarse rápidamente a esos ambientes con herramientas, dispositivos y aplicaciones cada vez más sofisticados, pero tendríamos que preguntarnos si avanzan también en su comprensión lectora, tanto en lengua materna (L1) como en inglés u otra lengua (L2), y si esta se ve favorecida por las nuevas habilidades o competencias que están obteniendo los estudiantes que cuentan con recursos económicos suficientes para adquirir esas tecnologías y utilizarlas de manera cotidiana.

El primer apartado habla de una situación que se podría considerar bastante frecuente en el ámbito educativo de enseñanza de lenguas.

### El caso de un experto en la enseñanza de inglés, novato en el aprendizaje y la lectura en ambientes digitales

Un profesor con muchos años de experiencia docente se anima a tomar un diplomado a distancia. Posee un mínimo conocimiento del trabajo en red por lo que, como habrá un módulo introductorio que se impartirá de manera presencial, llega puntualmente a la cita con la computadora y sus tutoras. Se le pide que realice ciertas actividades para su familiarización



**Figura 1.** Profesor novato en el aprendizaje en línea

con el sitio. A pesar de la dificultad inicial para identificar los distintos íconos, secciones y herramientas, lenta pero de manera segura aprende a reconocer y usar los nuevos símbolos en el monitor para consultar los documentos del curso. La interfaz le parece atractiva y amigable. Al final de la sesión de tres horas de duración, el profesor reflexiona en voz alta «siento que estoy leyendo de manera distinta».

Esta anécdota es verídica y muestra solamente la punta del iceberg de la lectura en los nuevos ambientes digitales.

Existen opiniones encontradas en cuanto a la manera en que la red está afectando las formas de leer y escribir. Si el proceso de lectura en lengua materna es complejo, convivir y aprender en la llamada Era Digital conlleva la adquisición de nuevas habilidades o (alfabetizaciones múltiples), pues además de la lectoescritura en su lengua materna, ahora es indispensable que los estudiantes adquieran las cuatro habilidades lingüísticas en al menos una lengua extranjera, hagan un uso eficiente de herramientas como la computadora e internet, sean capaces de trabajar de manera independiente y colaborar en equipos multidisciplinarios.

Si lo anterior es un reto para los estudiantes, un doble desafío se le presenta al profesor de lenguas extranjeras: adquirir esas habilidades y utilizarlas para su propio desarrollo siendo ya adulto, e intentar utilizarlas para la enseñanza. ¿Qué nuevas habilidades necesita adquirir un profesor de lenguas en la sociedad del conocimiento? Las naciones han identificado las competencias docentes necesarias para la apropiación y utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), véase por ejemplo el documento elaborado por la UNESCO en 2008 en el cual se

presentan descritas en tres etapas sucesivas<sup>1</sup> imposibles de adquirir sin una lectura digital eficiente (Figura 2).



**Figura 2.** Etapas sucesivas para la apropiación y utilización de las TIC

## La evolución del proceso de lectura a la ciberlectura

Para explicar la evolución de las sociedades humanas, Echeverría (1999) propuso un esquema en tres tiempos: oral-auditivo, impreso o ‘lineal’ y electrónico o ‘multilineal’. Así, los integrantes de la nueva sociedad del conocimiento se enfrentan a retos que tienen que ver con el desarrollo de competencias instrumentales, cognitivas, comunicacionales, tecnológicas y actitudinales derivadas del uso de las tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento (TICC) para la búsqueda, selección, recuperación, procesamiento e integración de la información proveniente de la red (www). Surge la pregunta, ¿en esta interacción con la red, la velocidad y forma de lectura están cambiando?

Antes de contestar la pregunta, conviene analizar si se trata de un solo proceso de ciberlectura o e-lectura, o en realidad son varios. Sabemos

<sup>1</sup> Dichas etapas corresponden a cada uno de los seis componentes del sistema educativo:

- Política y visión.
- Plan de estudios y evaluación.
- Pedagogía.
- TIC.
- Organización y administración.
- Formación profesional de docentes.

que, efectivamente, en una interfaz hay secciones en las que se puede acceder a una información extensa con tan solo dar un clic ya sea en una imagen, un símbolo o un título que revele el contenido. Este es un tipo de lectura nuevo. Sin embargo, al acceder a la información, esta puede ser presentada en forma de un texto ‘lineal’ con la posibilidad de imprimirse, o constituir un hipertexto, con pequeñas secciones interconectadas para consultar de manera rápida y conforme al interés del lector, e incluso como un esquema interactivo. Estas son unas formas de lectura a las que poco a poco habremos de acostumbrarnos y aprender a utilizar con eficiencia para evitar una sobrecarga cognitiva, como Niederhauser *et al.* (2000) encontraron que puede ocurrir.

Cavallo y Chartier (1997, 34-40, en Rodríguez, 2002: 84) explican que al menos tres revoluciones se han dado en las prácticas de la lectura desde la Edad Media:

- El paso de un modo de lectura ‘monástico’ a otro ‘escolástico’. No solo cambia el valor del libro, sino que la lectura se convierte en lectura silenciosa tal y como la conocemos hoy.
- El cambio general, en la segunda mitad del siglo XVIII, de una lectura intensiva a otra extensiva, dada la multiplicación extraordinaria del material impreso.
- La lectura electrónica que transforma el espacio de escritura, y de lectura, desvinculando tanto el contexto físico, como la propia materialidad del texto.

El texto que conocimos ‘plano’ o enriquecido con imágenes y notas, es ahora hipertextual, es decir contiene color, acceso a imágenes fijas e incluso hipermedia –si contiene animaciones, clips de audio o video. Lo más importante, aunado a la hipertextualidad es la posibilidad que brinda al lector de interactuar con los distintos componentes y construir su propia ruta de conocimiento. Si bien, al parecer esto es una ventaja para los lectores hábiles y una desventaja para los lectores con menor conocimiento, quienes prefieren una lectura en un orden coherente y secuencial (Salmeron *et al.*, 2005). De ahí la necesidad de saber si la hipertextualidad de un documento en lengua extranjera favorece o entorpece su comprensión tanto para los lectores hábiles como para los que tienen menos desarrollada esta habilidad en su lengua materna.

Olmedo (2001: 2) reflexiona «en este archisofisticado entorno, en medio de los velocísimos tránsitos de información, se encuentra el ser humano, cuya velocidad de lectura es, en comparación, desastrosamente lenta», pues según refiere este autor, un lector medio consigue leer en voz baja unas 28 000 palabras por hora, mientras que un lector culto es capaz de leer en el mismo tiempo unas 60 000 palabras (1000 palabras por minuto), en tanto que una persona que lee moviendo los labios no es capaz de superar las 150-200 palabras por minuto.

Por otro lado, observamos cómo el flujo de información crece día con día y en cantidades exponenciales. Por ello, la necesidad de que los profesores se actualicen en el uso de los numerosos recursos que ofrece la red va en aumento y deberá ser atendida. Por ejemplo, el uso del correo electrónico, los *blogs* (bitácoras), los *wikis* y las charlas en entornos electrónicos (*chats*), en Twitter o Facebook han dado origen a nuevos tipos de textos e interacciones. Cabe preguntar qué efectos está teniendo todo esto en la lectura y escritura tanto en la lengua materna como en otras lenguas a las que se puede tener acceso. Un ejemplo de la forma como los profesores de lenguas están utilizando internet es el que describe Montes de Oca (2013).



**Figura 3.** Los nuevos lectores

## ¿Nuevos tipos de lectura y de lectores?

Al inicio de este capítulo presentamos el caso de un profesor de inglés que de repente descubre o hace consciente su nueva forma de lectura ante un ambiente de aprendizaje digital, interactivo e hipertextual.

Rodríguez (2002: 14) explica: «hay que constatar que la interacción con un ordenador se parece en muchos casos, aunque no en todos, más a un proceso de lectura que de visionado. Desde luego a una lectura multimedia más que a una lectura en papel, y a una lectura interactiva, en el sentido de no ser necesariamente lineal –por las propias posibilidades que el soporte electrónico permite». Nuevamente surge la duda de lo que ocurre cuando el estudiante se enfrenta al documento hipertextual e interactivo en lengua extranjera. ¿Esas características le ayudan a comprender la información y construir su conocimiento del tema o, por lo contrario, lo animan a saltar de un lado a otro sin lograr realmente estructurar esos datos?

Por su parte, Fainholc (2004: 46) señala que se dan diversos tipos de lectura en los entornos hipertextuales:

- Simultánea, al abrir y enlazar una o varias pantallas al mismo tiempo.
- Secuenciada, de varias pantallas correlativamente.
- Relacional, al buscar información específica.
- Idiosincrática o vertical, o a demanda del lector.

Además, la autora menciona más adelante otras dos formas:

- Direccional, según el objetivo o interés informativo que persigue el lector.
- Hipertextual, lateral o no secuenciada o por enlaces realizados a la demanda del lector.

Desde luego estos tipos de lectura varían conforme al tiempo disponible, el propósito del lector, la complejidad de la tarea y de las competencias tecnológicas, comunicativas y estratégicas que posea el ciberlector. ¿Variarán igualmente dependiendo de la lengua en que se haya desarrollado el entorno?

Por su parte, Burbules y Callister (2000, en Fainholc, 2004: 56) describen a tres tipos de lectores: navegadores, usuarios e hiperlectores o lecto-

res laterales. Reproducimos a continuación las descripciones para que el lector identifique el tipo al que pertenece:

- Los *navegadores*, que son superficiales y curiosos, no tienen en claro qué es lo que están buscando, no pretenden establecer asociaciones o patrones entre ellos de modo activo, ni necesitan incorporar o agregar cambios a la información hallada.
- La segunda clase son los *usuarios*, tienen ideas bastante claras de lo que desean encontrar. Una vez logrado su cometido su tarea finaliza, para lo cual requieren datos orientadores que exhiban cierto grado de precisión, signos que indiquen a dónde los llevará tal o cual *link* y qué hallarán en ese lugar.
- Y la tercera clase son los hiperlectores o lectores laterales, quienes no solo necesitan recursos y guías orientadoras para movilizarse dentro del sistema, sino también medios que les permitan modificarlo e intervenir activamente en función de su propia lectura.

Como en el caso de los tipos de lectura de material impreso, es factible que una misma persona pase por distintos momentos en su proceso formativo como ciberlector, o que conforme a su propósito asuma un tipo determinado de papel como lector. Asimismo, es posible que haya distintos niveles de habilidad para cada uno de los tipos de lectores descritos por Burbules y Callister (2000, en Fainholc, 2004) y que también sean distintos si la lectura se realiza en lengua materna o en segunda lengua.

A este respecto, González de Doña, Marcovecchio, Margarit y Ureta (2008) proponen una tipología de estrategias directas e indirectas que promueven la comprensión lectora de textos científicos en inglés en una modalidad a distancia, con base en Oxford (1990), O'Malley y Chamot (1994) y Cubo de S. (1999). En dicha tipología se incluyen estrategias específicas para el manejo de las TIC.



**Figura 4.** Los efectos de la ciberlectura

### **Necesidad de investigar tanto la naturaleza como los efectos de la ciberlectura en L2**

Los efectos de las consideraciones señaladas para la didáctica de la lectura en lengua extranjera y para la formación docente son varios, tanto positivos como negativos. Por ejemplo, respecto al efecto de la estructura del hipertexto (visible o no visible) en la representación del texto por el lector, Waniek, Brunstein, Naumann y Krems (2003) encontraron un efecto positivo en la visibilidad de dicha estructura.

En otro estudio, Al-Seghayer (2001) reporta que la inclusión de videoclips para facilitar la adquisición de vocabulario desconocido tuvo mejor efecto que el uso de imágenes fijas en un texto narrativo en lengua inglesa. Por el contrario, Arie y Ercetin (2004) observaron que diversos recursos, incluido un video respecto a vocabulario y contenido tuvieron un efecto negativo en cuanto al tiempo destinado a la tarea.

En otra investigación realizada en Turquía, Akbulut (2008) identificó factores incidentes en la comprensión de lectura en lengua segunda o extranjera, con fundamento en las teorías de código dual y de carga cognitiva, y los modelos interactivos de lectura en L2. Las variables independientes fueron la habilidad lectora, interés en el tema, conocimiento previo del tema y el número de veces que los lectores tuvieron acceso a las anotaciones. La variable dependiente fue la comprensión de lectura medida a través de una prueba de recuerdo (*recall*). A los 54 estudiantes participantes se les proporcionó un hipertexto para su lectura y se les pidió escribir todo lo que recordaran después de la lectura. El texto contenía anotaciones textuales, gráficos, en audio y video, las cuales incluían información como definiciones y respecto al tema. El análisis de regresión múltiple demostró que tanto el interés en el tema como la consulta de las anotaciones en el texto fueron variables importantes para la comprensión del texto, siendo los videos y la información textual los más útiles, los cuales incluso compensaron la falta de conocimiento previo. Estos resultados son de gran trascendencia para el diseño de cursos de lectura en L2. Asimismo, los profesores de comprensión de lectura deberán tener en cuenta esas características al seleccionar y utilizar sitios en sus clases.

Más recientemente, Shalmani y Sabet (2010) exploraron los efectos de tres tipos de glosas<sup>2</sup> multimedia en la comprensión lectora de aprendientes de inglés como lengua extranjera. De los tres grupos experimentales, uno recibió tratamiento basado en glosarios con imágenes y textos relativos a cinco textos que emergían facilitando la comprensión de las palabras clave. De manera similar, los otros dos grupos fueron expuestos a los mismos textos, pero usaron glosarios de imágenes o con textos que aparecían en la pantalla. El que mejor resultados obtuvo fue el primero (imagen + texto). También obtuvieron mejores resultados los estudiantes cuya lectura fue apoyada por imágenes de las palabras clave. Estos autores encontraron que sus resultados confirman la Teoría de Código Dual de Paivio (1971, 1986 y 1991), que sostiene que cuando la información está disponible en dos modos de presentación, es más elaborada y por tanto más fácil de recordar.

---

<sup>2</sup> «f. Explicación o comentario de un texto oscuro o difícil de entender». En Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), <[www.rae.es](http://www.rae.es)>, consultado el 17 de noviembre de 2014.

La relevancia y pertinencia de estudios como los mencionados es evidente. Ahora hace falta investigar las condiciones, los usos y el impacto de la lectura en internet en el contexto educativo mexicano, como el estudio comparativo realizado en Jalisco por Romo y Villalobos (2011), en el que encontraron que «existen diferencias en la comprensión lectora por las características del texto digital» y que el proceso de comprensión lectora de textos digitales podría resultar más complejo que el de textos en papel, pues «el uso de hipervínculos disminuye la comprensión ya que el lector emplea mayor atención dividida y alterna, disminuyendo la sostenida», por lo que concluyeron que sí existen diferencias en el proceso de atención cuando se leen textos en formato digital. Los resultados de Montes de Oca (2013) confirmaron una mejora en la lectura en inglés de estudiantes de bachillerato al utilizar sitios en inglés en una clase en modalidad mixta y la reducción de tiempo en la lectura digital, en comparación con un grupo que no fue expuesto al uso de ese tipo de sitios.

¿Qué ocurre cuando el estudiante consulta textos digitales en lengua extranjera?, es decir, ¿el proceso se torna más complejo a pesar de que los nativos digitales ya están familiarizados con los hipertextos en español? ¿El uso continuo de textos digitales en la clase de lectura en inglés podría facilitar su comprensión? Y por último: ¿Cuáles son las estrategias didácticas idóneas para el desarrollo de la lectura digital en los cursos de lengua de cuatro habilidades y en los de comprensión de lectura en L2?

Estas y otras preguntas deberán ser abordadas por los profesores de lenguas mexicanos.

### **Preguntas para reflexionar**

- ¿Cuál es el papel del profesor ante la incorporación inminente de la lectura en internet en la clase de comprensión de lectura en lengua extranjera?
- ¿Bajo qué criterios se deben seleccionar sitios apropiados para la ciberlectura? ¿Existen rúbricas u otros instrumentos?
- ¿A qué tipo de problemas de lectura en L2 se enfrentan hoy en día los alumnos de los distintos niveles educativos? ¿Cómo se pueden constatar?

## Referencias

- Akbulut, Y. (2008). Predictors of foreign language reading comprehension in a hypermedia reading environment. *Journal of Educational Computing Research*, 39(1), 37-50.
- Al-Seghayer, K. (2001). The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: a comparative study. *Language, Learning & Technology*, 5.
- Arie, R. & Ercetin, G. (2004). Exploring the potential of hypermedia annotations for second language reading. *Computer Assisted Language Learning*, 17(2), 237-259. Routledge.
- Echeverría, J. (1999). *Los señores del aire. Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino.
- Fainholc, B. (2004). *Lectura crítica en internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- González de Doña, M. G., Marcovecchio, M. J., Margarit, V. & Ureta, L. (2008). Tipología de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora en inglés en la modalidad educación a distancia. *RED Revista de Educación a Distancia*, número 20. Consultado el 4 de enero de 2014 en <<http://www.um.es/ead/red/20>>.
- Montes de Oca, D. M. V. (2013). *Cómo inciden los sitios digitales en un curso mixto para el desarrollo de la comprensión lectora en inglés de estudiantes de bachillerato*. Tesis de maestría inédita. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Niederhauser, D. S., Reynolds, R. E., Salmen, D. J. & Skolmoski, P. (2000). The influence of cognitive load on learning from hypertext. *Journal of Educational Computing Research*, 23(3), 237-255.
- Olmedo R., J. (2001). Lengua, cultura y escritura en la sociedad virtual: tres décadas de redacción (1971-2001). Consultado el 8 de mayo de 2014 en <<http://www.ucm.es/info/circulo/no8/olmedo.htm>>.
- Rodríguez I., J. L. (2002). *El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital*. Rosario: Homo Sapiens.
- Romo, A. & Villalobos, A. E. (2011). Hacia una nueva cultura. La comprensión en la lectura digital. *Revista Científica Internacional*, 4(16), 112-130. Consultado el 25 de septiembre de 2014 en <<http://www.interscienceplace.org>>.
- Salmeron, L., Canas, J. J., Kintch, W. & Fajardo, I. (2005). Reading strategies and hyper-text comprehension. *Discourse Processes*, 40(3), 171-191.
- Shalmani, H. B. & Sabet, M. K. (2010) Pictorial, textual, and picto-textual glosses in e-reading: a comparative study. *English Language Teaching*, 3(4), 195-203. Canadian Center of Science and Education. Consultado el 8 de diciembre de 2013 en <[www.ccsenet.org/elt](http://www.ccsenet.org/elt)>.

UNESCO (2008), Estándares UNESCO de competencia en TIC para docentes. Consultado el 5 de julio de 2014 en <<http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>>.

Waniek, J., Brunstein, A., Naumann, A. & Krems, J. F. (2003). Interaction between text structure representation and situation model in hypertext reading. *Swiss Journal of Psychology*, 62(2), 103-111.

## Las autoras

**María del Carmen Contijoch Escontria.** Egresada de la Escuela Normal Superior de México, de la Especialidad de Inglés. Diploma del Royal Society of Arts de la Universidad de Cambridge con tres distinciones. Maestría en Lingüística Aplicada CELE/UNAM y doctorado en Lingüística Aplicada de la Universidad de Macquarie, Sydney, Australia. Inició su labor docente en el CELE en 1984 impartiendo cursos de comprensión de lectura y de cuatro habilidades en inglés. Ha colaborado en numerosos cursos presenciales de didáctica de la comprensión de lectura para profesores de diferentes instituciones y en el programa de maestría en Lingüística Aplicada. Participó en el equipo de diseño de los diplomados «Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia para Profesores de Lenguas» (ALAD) y «Actualización en la Enseñanza de la Comprensión de Lectura en Lengua Extranjera en Línea para Profesores de Bachillerato». Actualmente, colabora como asesora en línea del diplomado ALAD, imparte la asignatura de investigación cualitativa en el programa de maestría en Lingüística Aplicada.

**Dulce María Gilbón Acevedo.** Profesora de inglés egresada de la Escuela Normal Superior de México, de la Maestría en Lingüística Aplicada (FFyL-IIF-CELE) y del doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es coautora de dos manuales de comprensión de lectura en inglés utilizados en la Facultad de Estudios Profesionales Zaragoza en las carreras de Psicología y Ciencias Básicas. Coordinó el proyecto multidisciplinario para la creación del diplomado Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia para profesores de lenguas (ALAD). Es profesora de tiempo completo en el CELE, tutora del posgrado en Lingüística (IIF-FFyL-CELE) y del posgrado en Pedagogía de la UNAM, asesora del diplomado ALAD y de la Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, a distancia (CEPE-CELE). Se dedica a la investigación para el diseño de cursos y uso de nuevas tecnologías para la formación a distancia de profesores de lenguas y lingüistas aplicados.

**María Aurora Marrón Orozco.** Licenciatura en Educación Bilingüe UDLA y maestría en Lingüística Aplicada CELE/UNAM. Profesora de inglés del cele desde 1979. Impartió cursos de comprensión de lectura en inglés en Facultad Medicina Veterinaria y Zootecnia y en la Facultad de Ciencias UNAM (1979-1985). Coautora de *Reading Factors y Read!* y de los bancos de exámenes de comprensión de lectura para las Facultades de Ciencias y Medicina. Coordinadora del Curso de Formación de Profesores (1987-1989), Coordinadora de Evaluación y Certificación (1989) y Directora del CELE (1993-2001). Actualmente, imparte los módulos de Evaluación y Comprensión de Lectura en el Curso de Formación de Profesores.

**Leticia Martinek Ardavín.** Licenciada en Letras Modernas y maestra en Literatura Comparada por la UNAM. Profesora del Curso de Formación de Profesores del CELE. Coautora de cuatro libros en diferentes áreas, con ejercicios de la especialidad de comprensión de lectura en inglés. Miembro del grupo de diseño y desarrollo de dos diplomados: «Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia para Profesores de Lenguas» (ALAD) y «Actualización en la Enseñanza de la Comprensión de Lectura en Lengua Extranjera en Línea para Profesores de Bachillerato» en los que participó como asesora en línea. Contribuyó en el diseño de numerosos exámenes para el Banco de Exámenes de Comprensión de Textos en Línea para la Coordinación de Evaluación y Certificación. Participó en el diseño del curso para profesores «Communicative Skills for Secondary Teachers». Diseñadora del sitio en línea con exámenes de práctica para áreas Biomédicas. Fue coordinadora del diplomado ALAD. Participó con la Coordinación de Evaluación y Certificación del CELE en la elaboración de exámenes de comprensión de textos en inglés en el área de medicina. Ha impartido diversos cursos y pláticas en el área de su especialidad.

**Alma Ortiz Provenzal.** Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM, profesor de tiempo completo en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE). Profesora en el posgrado de Lingüística Aplicada, Formación de Profesores y Departamento de Inglés. Galardonada con el *Reconocimiento Sor Juana Inés de la Cruz* 2011. Sus intereses académicos son la evaluación, formación de profesores, ambientes digitales. Ha pertenecido a comisiones dictaminadoras en diferentes instituciones de la UNAM. Actualmente, es responsable de la línea de investigación de Evaluación Educativa en el Departamento de Lingüística Aplicada del CELE.

## Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza

editado por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), se terminó de reimprimir en febrero de 2017, en los talleres de Grupo Fogra S.A. de C.V, ubicados en Av. Año de Juárez 223, Iztapalapa, 09070 Ciudad de México, CDMX. El tiro consta de 300 ejemplares impresos en offset digital sobre papel bond ahuesado de 90 gramos. Para su composición se utilizaron los tipos Kepler 10,6/13.9 pts en cuerpo de texto y Trade Gothic LT Std para las cabezas y demás elementos.

