

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA
LENGUA Y LA LITERATURA**



**HISTORIA CORTA Y LECTURA EXTENSIVA EN
I.L.E. EL GÉNERO JUVENIL DE MISTERIO Y SU
RECEPCIÓN ENTRE EL ALUMNADO DE
MAGISTERIO**

TESIS DOCTORAL

RAÚL RUIZ CECILIA

Granada, 2005

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA



**HISTORIA CORTA Y LECTURA EXTENSIVA EN
I.L.E. EL GÉNERO JUVENIL DE MISTERIO Y SU
RECEPCIÓN ENTRE EL ALUMNADO DE
MAGISTERIO**

TESIS DOCTORAL

RAÚL RUIZ CECILIA
Granada, 2005

Fdo.: Dra. Cristina Pérez Valverde
Directora de tesis

A blue ink signature of the thesis director, Dra. Cristina Pérez Valverde, written in a cursive style.

Fdo.: Raúl Ruiz Cecilia
Doctorando

A blue ink signature of the doctorand, Raúl Ruiz Cecilia, written in a cursive style.

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta Tesis Doctoral no hubiera sido posible sin la dirección de Dña. Cristina Pérez Valverde que en todo momento ha guiado mis pasos hacia el resultado final de este trabajo.

A mis padres, hermanos y sobrinos por ser la energía que alimenta mi alma diariamente.

A Juan Ramón por ser la luz que ilumina el sendero de mi vida.

A mi abuelo por consolarme desde su dimensión etérea.

A todos los sujetos que contribuyeron a hacer realidad la parte experimental de la tesis.

A todos mis amigos y amigas, especialmente Auri y Paqui por animarme en todo momento.

**HISTORIA CORTA Y LECTURA EXTENSIVA EN I.L.E. EL GÉNERO JUVENIL DE
MAGISTERIO Y SU RECEPCIÓN ENTRE EL ALUMNADO DE MAGISTERIO**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
METODOLOGÍA Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.....	9
BLOQUE I: MARCO TEÓRICO DE LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA.	13
CAPÍTULO I. MARCOS LEGISLATIVOS-EDUCATIVOS Y PAPEL DE LA LECTURA.....	15
1.1. INTRODUCCIÓN.....	15
1.2. LOGSE.....	16
1.2.1. DCB primaria/decreto primaria.....	16
1.2.2. DCB secundaria/decreto secundaria Andalucía.....	20
1.3. LOCE.....	25
1.3.1. Primaria.....	25
1.3.1.1. Primer ciclo.....	26
1.3.1.2. Segundo ciclo.....	27
1.3.1.3. Tercer ciclo.....	28
1.3.2. Secundaria.....	28
1.3.2.1. 1º ESO.....	30
1.3.2.2. 2º ESO.....	31
1.3.2.3. 3º ESO.....	32
1.3.2.4. 4º ESO.....	33
1.3.3. Bachillerato.....	34
1.3.3.1. 1º Bachillerato.....	35
1.3.3.2. 2º Bachillerato.....	37
1.4. MARCO EUROPEO DE REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.....	38

CAPÍTULO II. LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA..... 45

2.1. INTRODUCCIÓN.....	45
2.2. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA.....	47
2.2.1. Principios básicos previos para la enseñanza de la lectura en lengua extranjera.....	49
2.3. LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA: ¿TRANSFERENCIA DE ESTRATEGIAS LECTORAS O PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS?.....	53
2.4. EL PROCESO DE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA: DE LA DESCODIFICACIÓN A LA INTERPRETACIÓN.....	57
2.5. RESPUESTA DEL SUJETO LECTOR AL TEXTO: LA INTERPRETACIÓN.....	64

CAPÍTULO III. LAS TEORÍAS COGNITIVAS DE LA INFORMACIÓN EN LA LECTURA: PROCESAMIENTO ASCENDENTE, PROCESAMIENTO DESCENDENTE Y ENFOQUES INTERACTIVOS..... 74

3.1. EL PROCESAMIENTO ASCENDENTE.....	75
3.2. EL PROCESAMIENTO DESCENDENTE.....	77
3.2.1. Teorías de la memoria: La teoría de los esquemas.....	77
3.2.2. Procesamiento descendente.....	82
3.3. EL ENFOQUE INTERACTIVO.....	87

CAPÍTULO IV. LA ENSEÑANZA DE LA *LITERACY* EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA..... 90

4.1. MODELO DE <i>LITERACY</i> : LECTURA COMO DISEÑO (<i>READING AS DESIGN</i>).....	92
4.1.1. Fundamentos teóricos.....	92
4.1.2. Diseños disponibles para la <i>literacy</i>	93
4.1.3. Recursos lingüísticos.....	95
4.1.4. Recursos esquemáticos (de los esquemas).....	96
4.1.5. Leer como diseño (<i>Reading as Design</i>).....	97
4.1.6. La enseñanza de la lectura como diseño.....	100
4.1.7. Conclusión.....	110

CAPÍTULO V. FACTORES LINGÜÍSTICOS Y CULTURALES QUE INTERVIENEN EN LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA..... 110

5.1. INTRODUCCIÓN.....110

5.2. SINTAXIS.....112

5.3. LA IMPORTANCIA DEL VOCABULARIO EN LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA.....114

 5.3.1. Instrumentos de medida del número de palabras.....128

 5.3.1.1. Discriminación de palabras reales e imaginarias..... 129

 5.3.1.2. Batería de tests.....130

 5.3.1.3. Tests de lista de control.....131

 5.3.2. Aprender vocabulario a través de la mezcla de códigos lingüísticos..... 131

 5.3.3. El uso de diccionarios para el aprendizaje de vocabulario en lengua extranjera.....135

 5.3.4. Velocidad y comprensión lectora..... 137

5.4. LOS ASPECTOS CULTURALES EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA.....139

 5.4.1. Los textos como patrones de transmisión cultural.....145

CAPÍTULO VI. TIPOS DE LECTURA QUE EL SUJETO LECTOR LLEVA A CABO EN LENGUA EXTRANJERA149

6.1. INTRODUCCIÓN.....149

6.2. LA LECTURA INTENSIVA EN LENGUA EXTRANJERA.....151

6.3. LA LECTURA EXTENSIVA EN LENGUA EXTRANJERA.....155

 6.3.1. Beneficios de la lectura extensiva en el aprendizaje de la lengua extranjera.....163

 6.3.2. Ejemplos de programas de lectura extensiva llevados a cabo en el terreno de las lenguas extranjeras.....164

 6.3.3. La lectura extensiva y el desarrollo del potencial léxico del sujeto lector.....166

 6.3.4. Biblioteca de aula..... 169

**BLOQUE II: LA LITERATURA COMO CORPUS EN LA PRAXIS DE LA LENGUA
EXTRANJERA.....177**

**CAPÍTULO I. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL PAPEL DE LA LITERATURA EN EL
ÁMBITO DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS.....180**

1.1. INTRODUCCIÓN.....	180
1.2. MODELO CLÁSICO.....	180
1.3. MÉTODO DE GRAMÁTICA TRADUCCIÓN.....	181
1.4. MÉTODO DIRECTO.....	183
1.5. MÉTODO AUDIO-ORAL (<i>AUDIOLINGUALISM</i>).....	183
1.6. MÉTODO SITUACIONAL.....	185
1.7. MÉTODO COMUNICATIVO.....	185
1.8. LOS ENFOQUES HUMANÍSTICOS.....	188
1.8.1. <i>Community Language Learning</i>	188
1.8.2. <i>Silent Way</i>	189
1.8.3. <i>Suggestopedia</i>	190

CAPÍTULO II. LA LITERATURA EN EL AULA DE IDIOMAS: JUSTIFICACIÓN.... 191

2.1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA DE LA LITERATURA EN EL AULA DE IDIOMAS.....	191
2.2. MODELOS TEÓRICOS PARA INTEGRAR LA LITERATURA EN EL AULA DE IDIOMAS.....	198
2.2.1. El modelo cultural (Carter y Long 1992).....	198
2.2.2. El modelo lingüístico.....	199
2.2.3. El modelo de crecimiento personal.....	200

**CAPÍTULO III. LAS LITERATURAS INGLESAS Y SU ADECUACIÓN AL AULA DE
IDIOMAS..... 203**

**CAPÍTULO IV. LA SELECCIÓN DE MATERIALES LITERARIOS PARA LA CLASE
DE LE..... .207**

CAPÍTULO V. ¿FRAGMENTOS, LECTURAS AUTÉNTICAS O LECTURAS GRADUADAS?	215
5.1. FRAGMENTOS.....	216
5.2. LECTURAS GRADUADAS (<i>READERS</i>).....	218
5.3. LECTURAS AUTÉNTICAS (<i>AUTHENTIC READINGS</i>).....	225
BLOQUE III: HISTORIA CORTA Y LECTURA EXTENSIVA EN INGLÉS LENGUA EXTRANJERA. RECEPCIÓN POR PARTE DEL ALUMNADO	229
CAPÍTULO I. LA HISTORIA CORTA	231
CAPÍTULO II. EL GÉNERO DE MISTERIO. CARACTERÍSTICAS	234
CAPÍTULO III. EL DIARIO DE LECTURA. JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	238
CAPÍTULO IV. EL ALUMNADO DE MAGISTERIO. EXPERIENCIAS Y PREFERENCIAS LECTORAS	245
4.1. ÍTEMS.....	248
CAPÍTULO V. HISTORIAS CORTAS DE MISTERIO COMO EJEMPLO DE LECTURA EXTENSIVA. RECEPCIÓN ENTRE EL ALUMNADO DE MAGISTERIO	269
5.1. INTRODUCCIÓN.....	269
5.2. <i>MR LOVEDAY'S LITTLE OUTING</i>	269
5.2.1. Autor.....	269
5.2.2. Resumen.....	270
5.2.3. Análisis lingüístico.....	270
5.2.3.1. Dificultad sintáctica.....	270
5.2.3.2. Elementos cohesivos.....	274
5.2.4. Análisis conceptual.....	277
5.2.5. Análisis cultural.....	287

5.2.5.1. Cultural particular.....	287
5.2.5.2. Cultural general.....	288
5.2.6. Elementos textuales para encuadrar la historia dentro del género de misterio.....	289
5.2.7. Tareas para activar los esquemas.....	290
5.3. <i>THE STATUETTE</i>	292
5.3.1. Autor.....	292
5.3.2. Resumen.....	292
5.3.3. Análisis lingüístico.....	293
5.2.3.1. Elementos cohesivos.....	293
5.3.4. Análisis conceptual.....	297
5.3.5. Análisis cultural.....	301
5.3.5.1. Cultura general	301
5.3.6. Elementos textuales para encuadrar la historia dentro del género de misterio.....	302
5.3.7. Tareas para activar los esquemas.....	305
5.4. <i>HER FATHER'S ATTIC</i>	307
5.4.1. Autora.....	307
5.4.2. Resumen.....	308
5.4.3. Elementos cohesivos.....	309
5.4.4. Análisis conceptual.....	312
5.4.5. Análisis cultural.....	316
5.4.5.1. Cultural particular.....	316
5.4.5.2. Cultural general.....	317
5.4.6. Elementos textuales para encuadrar la historia dentro del género de misterio.....	317
5.4.7. Tareas para activar los esquemas.....	319
5.5. DIFICULTAD LÉXICA EN LAS HISTORIAS.....	319
5.5.1. Interpretación de los datos.....	323
5.5.2. Relación entre el porcentaje de desconocimiento y el nivel de de dificultad del texto.....	328
5.5.3. Estrategias utilizadas durante la lectura para el acceso al significado.....	330

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE LECTURA.....	332
6.1. INTRODUCCIÓN.....	332
6.2. <i>MR LOVEDAY'S LITTLE OUTING</i>	333
6.3. <i>THE STATUETTE</i>	344
6.4. <i>HER FATHER'S ATTIC</i>	355
6.5. CONCLUSIONES DEL PROCESO DE LECTURA DE LOS SUJETOS INVESTIGADOS.....	366
CONCLUSIONES GENERALES.....	371
FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	382
BIBLIOGRAFÍA.....	384
ANEXO i.....	421
ANEXO ii.....	424
ANEXO iii.....	426
ANEXO iv.....	427
ANEXO v.....	441

La esperanza que todos tenemos al tomar un libro es encontrar un hombre que coincida con nuestro modo de ser, vivir tragedias y alegrías que no tenemos el valor de provocar nosotros mismos, soñar sueños que vuelvan la vida más apasionante, quizás también descubrir una filosofía de la existencia que nos haga capaces de afrontar los problemas y las pruebas que nos asaltan. (Henry Miller).

HISTORIA CORTA Y LECTURA EXTENSIVA EN I.L.E. EL GÉNERO JUVENIL DE MISTERIO Y SU RECEPCIÓN ENTRE EL ALUMNADO DE MAGISTERIO

INTRODUCCIÓN

Leer no es matar el tiempo, sino fecundarlo (H. C. Brumana).

Los efectos beneficiosos de la lectura han sido exaltados por todas las instituciones culturales y educativas en los últimos años. La lectura abre la mente y nos ayuda a ser mejores ciudadanos, unos ciudadanos con unos valores enraizados en la interculturalidad y la multiculturalidad. Nos transporta a mundos lejanos, fantásticos, históricos, incomparables, atemporales, impensables, diferentes... El proceso de leer contribuye a estimular la convivencia, promover la solidaridad, ser crítico, ser creativo, abstraerse de la realidad... Es el mayor aporte energético que recibe nuestra imaginación, la cual se nutre y se transforma en cada lectura que tenemos la oportunidad de realizar. Por lo tanto, cualquier sistema educativo debería fomentar el gusto por la lectura para que, entre otras cosas, nuestros alumnos y nuestras alumnas aprendan a reflexionar acerca del mundo en el que viven.

A pesar de todo lo positivo inherente al mundo de la lectura, las estadísticas y la realidad que nos rodea parecen decantarse por un descenso

en los hábitos de lectura de la sociedad española¹ (ver Anexo I). Cada día se lee menos aunque cada día se escribe más. Extraña paradoja, que acabará convirtiendo al libro en objeto de museo. Si seguimos en esta onda, los ciudadanos del futuro dependerán exclusivamente de la tecnología y de la imagen visual para acceder a la cultura y se olvidará uno de los pilares que durante tantos y tantos siglos ha conformado la base cultural de nuestra sociedad.

Con el desarrollo de este trabajo de investigación, perseguimos los siguientes objetivos:

1. Estado de la cuestión desde el punto de vista legislativo en el contexto educativo español (niveles pre-universitarios)
2. Analizar los diferentes planteamientos y estudios existentes en torno a la lectura en lengua extranjera.
3. Estudiar las dificultades a las que se enfrenta el lector o la lectora de Lengua Extranjera (LE) para llegar a la interpretación del texto.
4. Poner de relieve las ventajas que se derivan de la introducción de la literatura en el aula de idiomas.
5. Profundizar en las posibilidades de la historia corta como género para trabajar la lectura extensiva en LE.
6. Analizar el potencial del género juvenil de misterio como lectura en LE.
7. Estudiar el proceso de lectura de un grupo de estudiantes de Magisterio (lengua extranjera inglés) y analizar su recepción lectora e interpretación a través del diario de lectura.

¹ Los datos publicados por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)¹, (ver anexo I) van encaminados a conocer los hábitos de lectura de los jóvenes españoles con edades comprendidas entre 15 y 16 años. Los porcentajes del resultado se reparten entre el 36% que lee libros en su tiempo libre más de una vez por semana (*lectores frecuentes*); el 38% que son *lectores ocasionales* (leen más de una vez al trimestre); y el 26% que son *no lectores* (no leen nunca o casi nunca). Por otro lado, la mayoría de los chicos y chicas aumenta la frecuencia de lectura con la edad. El 44% dicen que leen más o mucho más que hace dos años, mientras que el 29% lee igual y el 27% lee menos o mucho menos.

De forma general, la presente investigación gira en torno a las peculiaridades del proceso lector en inglés. Dentro del amplio espectro de contextos de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera, en este trabajo nos hemos centrado en estudiantes universitarios de magisterio LE.

Con el objetivo en mente de contextualizar la lectura dentro de los marcos legales de enseñanza pre-universitarios en el territorio español, se aborda en un primer apartado el papel que esta destreza receptiva desempeña dentro de los mismos. Por un lado, aludimos a la enseñanza de la lectura en primaria y secundaria dentro del marco de la reforma educativa de 1992 (LOGSE). Seguidamente, nos centramos en la LOCE y en la relevancia (o irrelevancia) que la lectura desempeña en los postulados teóricos de la ley. Finalmente abrimos el planteamiento al ámbito europeo mediante un análisis del *Common European Framework of Reference for the Teaching of Languages*. En este documento, indagamos sobre el protagonismo que la lectura juega para la enseñanza de lenguas en Europa.

Dentro del marco teórico, es importante definir y concretar los principios lingüísticos y cognitivos que intervienen directa o indirectamente en la lectura en Lengua Extranjera. Dentro de la dialéctica histórica encontramos dos posturas enfrentadas. Por un lado, se encuentran los que defienden que la lectura en lengua extranjera consiste en una transferencia directa de las estrategias lectoras de la lengua materna. En el ángulo opuesto, se sitúan los que perciben la práctica lectora en una la LE como un campo independiente sometido a la activación de distintas estrategias cognitivo-lectoras. Ahora bien, se puede optar por una visión donde confluyan y fluctúen ambos planteamientos y enfocar la lectura desde una óptica bipolar.

En un intento de conceptualizar, primeramente, los constructos teóricos del proceso de lectura en LE y, posteriormente, sintetizarlo visualmente, se hace necesaria una revisión de los modelos más relevantes que así lo explican. Intentaremos profundizar en los existentes analizando sus aportaciones y

peculiaridades más influyentes para, finalmente, proponer un modelo que, desde nuestro punto de vista, refleje los sucesivos estadios a superar.

Tradicionalmente se ha prestado poca atención a la interpretación del texto en el aula de idiomas. Normalmente, la lectura ha estado enfocada a realizar unas cuantas actividades de comprensión y de carácter estructural reduciéndose todo el proceso a tales actividades. Leer para contestar unas cuantas preguntas no tiene mucho sentido, sobre todo si el objetivo es hacer que los estudiantes disfruten con la literatura y la puedan relacionar con su realidad más cercana. Partiendo de la motivación como eje vertebrador, la literatura en la clase de idiomas tiene que estar enfocada desde una perspectiva más centrada en el lector (o en la lectora). Hay que convertirlo en un sujeto activo que transforme el texto en un campo de interacción entre lo que él ya sabe (experiencias almacenadas en su intertexto) y la nueva información contenida en el mismo. Hay que implicarlo en la lectura, que se sienta co-partícipe de las aventuras de unos personajes que viven situaciones tal vez impensables para él en ese momento de su desarrollo. De este modo, el sujeto lector, auténtico protagonista de nuestra concepción de la lectura, se enfrenta críticamente a la interpretación del texto. La interpretación se puede considerar como el momento culmen del proceso de lectura (tanto en lengua extranjera como en la lengua materna). La interpretación representa el caldo de cultivo donde texto y ente lector se transforman y complementan, difieren críticamente y/o dialogan pausadamente hasta que las estructuras cognitivas del sujeto concluyen en un significado individual que ha sido dinamizado por las experiencias *a priori*.

Otro de los aspectos que se abordarán en el marco teórico de la lectura en LE será la interconexión entre escritura y lectura (*literacy*). El *New London Group* (1996) y Kern (2000) abogan por la lectura como diseño (*reading as design*), utilizando esta metáfora para conceptualizar su idea de aprendizaje contexto-productivo. El diseño alude directamente a los recursos de significado disponibles a partir de los cuales creamos nuevos matices semánticos. Por ello,

la formación de los/las estudiantes tiene que ir orientada hacia la capacitación de los mismos para la interpretación, expresión y negociación del significado a partir de un contexto dado.

Las teorías cognitivas de la información en la lectura serán otros de los aspectos teóricos que se tratarán en el presente trabajo de investigación. Por un lado, nos encontramos con el procesamiento ascendente que parte de lo concreto (letras, palabras, sintagmas, oraciones, texto). El estudio partirá de las premisas básicas del planteamiento, analizando posturas a favor y argumentos en contra, y todo ello encuadrado en el contexto de la LE. En el otro extremo se sitúa el procesamiento descendente, donde los lectores y las lectoras activan sus conocimientos previos y guían su proceso de lectura principalmente por inferencias y estrategias lectoras que parten lo abstracto y se dirigen hacia lo concreto. Este procesamiento de lectura está estrechamente relacionado con la teoría de los esquemas, teoría que nace en el seno de la psicología en los años 70 y 80 y que influyó en varios campos del conocimiento. Finalmente, autores como Devine, Carrell y Eskey (1988/1998) apuestan por los enfoques interactivos que otorgan al sujeto que lee la libertad de alternar entre estrategias de un procesamiento u otro (por ejemplo, búsqueda de palabras en el diccionario *versus* deducción por el contexto).

Una vez se han expuesto los planteamientos teóricos de aproximación a la lectura, escindiremos el núcleo central de investigación (lectura en LE) en sus aspectos lingüístico-pragmático-cultural-sociales intervinientes en el proceso de lectura. Estructuralmente, el texto en LE está plagado de construcciones sintácticas nuevas la mayoría de las veces no transferibles a la lengua materna del discente. Esto puede dar lugar a un proceso mental de reestructuración paralelo al de lectura, con lo cual el sujeto se ve obligado a concentrar todas sus energías en la asignación de significado al texto. Desde el punto de vista léxico, el vocabulario es el elemento básico para llegar a la comprensión el texto. Las palabras, entendidas éstas en su acepción más amplia, no son entes vacíos, neutros, sino que son una manifestación cultural

importante. Sin ellas no podemos leer, y sin leer difícilmente llegaremos a interiorizar contextualizadamente nuevos vocablos. El sujeto lector tendrá que dirimir el significado de aquellos términos nuevos o con unas denotaciones semánticas diferentes a las aprendidas. El marco teórico arroja luz acerca de los principales escollos que los estudiantes de LE tienen que superar (expresados tanto cualitativa como cuantitativamente). Por otro lado, los matices socio-culturales inherentes, inevitablemente, al texto son otra parcela a considerar cuando el sujeto lector se adentra en los avatares de la lectura. Texto, lenguaje y cultura son tres elementos interrelacionados, dependientes entre sí y difícilmente desvinculables.

Los tipos de lectura que se suelen llevar a cabo (tanto en L1 como en L2) se resumen en lectura intensiva y lectura extensiva. En la primera encuentra esta destreza receptiva su práctica más normalizada dentro del aula de idiomas. Durante décadas, trabajar la lectura se ha entendido en su faceta comprensiva y orientada, sobre todo, hacia fines lingüísticos. El otro tipo de lectura, la extensiva (Day y Bamford, 2002), requiere tiempo y una gran motivación, tanto intrínseca como extrínseca, por parte del alumnado. El discente se convierte en el protagonista de la lectura, eligiendo textos significativos desde su punto de vista y decidiendo sobre la organización espacio-temporal en la que enmarcar el proceso lector.

Una vez la destreza lectora queda argumentada con los postulados teóricos pertinentes, pasaremos a justificar la introducción de textos literarios en la praxis del aula. Históricamente, los textos literarios han desempeñado un tímido papel en la metodología de las lenguas extranjeras. A pesar de la riqueza metodológica que caracterizó al siglo XX, el texto literario dentro del aula de idiomas no se empezó a reintroducir hasta finales de los 70 con el desarrollo de los estudios de estilística. Posteriormente, han sido varios los docentes e investigadores (Pérez Valverde 2002; Collie y Slater 1999; Hill 1994; etc.) los que han utilizado textos literarios (de muy diversa índole) como material susceptible de motivar al alumnado.

De entre los modelos teóricos desarrollados en las últimas décadas para introducir la literatura en la clase de LE, el paradigma crítico ha sido el que más seguidores ha cosechado. El texto literario es considerado, primariamente, desde su faceta estética y reflexiva. El estudio detallado de la parte estructural se reduce a intereses individuales, si los hubiere.

Otro importante aspecto a la hora de considerar la introducción de textos literarios es el tipo de texto. Lo más difícil es encontrar material que pueda despertar todo esto en el sujeto lector: motivación, implicación y relación con sus experiencias lectoras. Es por ello que el/la estudiante tiene que considerarse un agente más a la hora de seleccionar el material literario. Sus gustos, sus intereses, sus preferencias, sus preocupaciones, sus deseos, sus aspiraciones... pueden convertirse en una información de gran valor para el docente y ayudarán a que la lectura en el aula de idiomas no termine en la desmotivación del aprendiz ni sea vista desde una óptica de obligatoriedad escolar. Más bien será un tiempo dedicado a leer sobre algo que les gusta e interesa. Algunos, por otro lado, apuestan fuertemente por textos canónicos (principalmente de tradición británica o estadounidense). Esta percepción anquilosada reduce la riqueza cultural de la tradición literaria inglesa (a lo largo y ancho del planeta). Es por ello, que se habla de “literaturas inglesas” (Kramsch, 1994) donde la calidad literaria establecida por los críticos no es el factor determinante que guíe la elección. El contexto donde se ubica el aprendiz de LE, sus intereses, sus preferencias, sus gustos... serán elementos adicionales y equiparables a la opinión emitida por los críticos.

En el presente trabajo de investigación, consideramos la historia corta como el marco literario perfecto para desarrollar la competencia literaria de los discentes en LE. Dada la realidad de nuestras aulas, donde los discentes se quejan continuamente de la falta de tiempo para realizar cualquier tipo de tarea en su tiempo extraescolar, el potencial de la historia corta puede actuar como elemento dinamizador en la motivación lectora-literaria de los/las estudiantes.

Dentro de la amplitud temática de la historia corta, en cuanto a género literario se refiere, se han seleccionado historias cortas de misterio para llevar a cabo el trabajo de campo de la presente tesis. Las características más relevantes de este género serán abordadas desde un punto de vista práctico y didáctico, de tal forma que justifiquen el corpus aplicado a los investigandos.

Tal y como se expuso en los objetivos de este trabajo, uno de los fines es estudiar el proceso de lectura de un grupo de estudiantes de magisterio LE. Para tal efecto, hemos elegido como herramienta cualitativa el diario de lectura. Éste, justificado dentro de los planteamientos de la lectura extensiva, está impregnado de grandes dosis de libertad y se entiende como un instrumento donde el discente puede expresar las sensaciones experimentadas en el proceso lector. El diario de lectura que hemos diseñado se subdivide en cuatro grandes apartados, cada uno abordando una parcela diferente del proceso de lectura: fase contextual, fase pre-textual, fase textual y fase post-textual.

Los lectores y las lectoras que participaron en la experiencia tuvieron que leer tres historias cortas de misterio y rellenar un diario de lectura para cada una de las mismas. Todas las experiencias, dudas, temores, flashbacks, reflexiones... quedan plasmadas por escrito en un documento cargado de individualismo y enfocado a aumentar el protagonismo de un agente lector ubicado en su contexto socio-cultural.

METODOLOGÍA Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

El postulado teórico básico sobre el que se cimenta el presente trabajo de investigación viene dado por la consideración de la literatura como fuente para desarrollar la creatividad de las personas y como recurso valiosísimo para la adquisición de idiomas. Por lo tanto, partimos del papel que la lectura extensiva en lengua extranjera puede desempeñar en la enseñanza/aprendizaje del inglés en virtud de la vinculación directa de la misma con el desarrollo de la competencia comunicativa, discursiva, literaria y cultural.

La estructura interna está dividida en tres grandes bloques. En el primero y en el segundo se recoge en una revisión bibliográfica crítica sobre el estado de la cuestión. Así se expondrán, por un lado, las diferentes aproximaciones al proceso de lectura en lengua extranjera y, seguidamente, en un segundo apartado, se comentarán los criterios que se consideran oportunos para justificar la introducción de la literatura en la clase de ILE y más concretamente los referentes al género juvenil de misterio como ejemplo de lectura extensiva.

Finalmente, el tercer bloque viene conformado por la parte experimental de la tesis. La primera sección aborda la justificación de la historia corta de misterio como material idóneo para indagar en el proceso lector de los sujetos lectores. A continuación se procede al análisis de un cuestionario de 15 ítems aplicado a una población de 150 sujetos. Es una técnica de la metodología de investigación en educación considerada oportuna y acertada para la obtención de los datos mencionados ya que se presta fácilmente a la transferencia de los datos a términos estadísticos. Esta muestra de población se concreta en los/las estudiantes de Magisterio de lengua extranjera inglés en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. El fin que se persigue con la aplicación de la misma es obtener información acerca de sus

experiencias, preferencias lectoras, hábitos de lectura y actitudes ante la lectura en lengua extranjera. Se trata de una población heterogénea aunque con predominio del género femenino, característica ésta extensible a cualquier Facultad de Ciencias de la Educación de España y más concretamente en las especialidades de Infantil, Lengua Extranjera, Primaria, Audición y Lenguaje y Educación Especial. Seguidamente, se justifica el diario de lectura como herramienta de la metodología cualitativa que servirá de marco para encuadrar el proceso de lectura de los investigandos. A continuación se procede a un análisis de los relatos cortos seleccionados desde diferentes puntos de vista: lingüístico, cultural, conceptual, semántico. Además se aplicarán a los textos una serie de criterios que determinen si éstos reflejan las necesidades de los estudiantes, si se transmiten estereotipos de género o de cualquier tipo, y si tienen alguna proyección inmediata en el contexto del aula. Finalmente, se procede a la segunda parte de recogida de datos la cual se centra en la recepción lectora de tres historias cortas seleccionadas. Para tal efecto, se escogen a ocho candidatos/as voluntarios/as para que realicen la lectura de las obras propuestas. La elección de los participantes en el estudio se realiza con arreglo a razones de género (número de mujeres y de hombres proporcional al total de estudiantes), de competencia lingüística y de actitud ante la lectura. Antes de empezar el proceso de lectura, se les realiza una entrevista a los seleccionados para obtener información sobre sus expectativas previas a la lectura. Además se les pide que realicen un diario de lectura siguiendo el modelo facilitado. Toda esta información obtenida sirve de base para fundamentar un informe donde se recogerán las conclusiones a las que se ha llegado después de analizar y contrastar todos los datos obtenidos. El proceso de recepción lectora se aborda desde una perspectiva individual donde cada persona llegará a conclusiones diferentes dependiendo de su contexto socio-cultural, experiencias lectoras, nivel de maduración intelectual y aprendizajes significativos. Se considera al sujeto como un ser único que presenta una serie de características que son fruto de la materialización de sus experiencias anteriores, las cuáles, con toda certeza, serán diferentes en cada uno. El sujeto no es visto tanto como un individuo de la sociedad occidental que comparte

toda una serie de valores, creencias y aptitudes sino que se profundiza más en la relevancia particular que en cada uno desempeña su realidad más próxima.

BLOQUE I

MARCO TEÓRICO DE LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

En este bloque temático se dará respuesta a los tres primeros objetivos que mencionamos anteriormente: conocer la relevancia de la lectura en los marcos legislativos españoles (primaria y secundaria); analizar los planteamientos y estudios existentes acerca de la lectura en LE (desde varios ángulos); y estudiar las dificultades que tiene que atravesar el sujeto lector en LE para llegar a la interpretación del texto.

Después de la apuntar las diferencias entre LOGSE y LOCE en materia de lectura, pasaremos a revisar los diferentes modelos propuestos desde el campo de la psicología y la lingüística para dar explicación al proceso de lectura en lengua extranjera. Se enfatizará igualmente la idea de lectura como proceso y producto cultural y social del cual participamos todos. Del mismo modo, se ofrecerá una aproximación psicológica-cultural a la lectura como actividad humana resaltándose las diferencias apreciables entre lectores nativos y lectores no nativos. Seguidamente, y apoyándonos en la terminología de Pugh (1978), Lunzer y Gardner (1979), se comentan los diferentes tipos de lectura propuestos por Hedge (2002) y se avanza el marco teórico en torno a la lectura que servirá como base para el estudio desarrollado en el tercer bloque. Se comentarán también, desde un punto de vista crítico, las diferentes fases del proceso de lectura propuestas por diversos estudiosos desde la perspectiva de la lectura en lengua extranjera.

CAPÍTULO I. MARCOS LEGISLATIVOS-EDUCATIVOS Y PAPEL DE LA LECTURA

1.1. INTRODUCCIÓN

Hace unos años, Lypovestky (1997) definió la sociedad occidental como el *imperio de lo efímero*. Una sociedad donde pocos son los elementos que permanecen dado que la mayoría están condenados a desaparecer en un corto espacio de tiempo. Las leyes están tejidas con el mismo material efímero que el resto de la sociedad y más concretamente las que atañen al mundo

educativo. Los partidos políticos modelan la educación para obtener individuos que encajen dentro de su marco de actuación y pensamiento reflejando en las leyes su ideología.

En las líneas que siguen analizaremos la lectura dentro de los dos marcos legislativos (educativos) que están vigentes en nuestro país (LOGSE y LOCE). Acto seguido, pasaremos a abordar el papel que la lectura juega dentro del Marco Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas.

1.2. LOGSE

La LOGSE (Ley Orgánica 1/1990) o más conocida como *La Reforma* establece el conjunto de principios que rigen la ordenación general del sistema educativo.

La LOGSE se concretiza en el Diseño Curricular Base (DCB) que, conjuntamente con el Decreto de Educación de Andalucía, serán los documentos a analizar para ver el protagonismo que la lectura en lengua extranjera desempeña dentro de los mismos.

1.2.1. DCB PRIMARIA/DECRETO PRIMARIA

El área de lenguas extranjeras en primaria persigue que el/la estudiante aprenda a comunicarse en la lengua objeto. Para ello no sólo es necesario el desarrollo de la competencia lingüística (entendida ésta como la capacidad de producir mensajes correctos a partir de la activación de elementos fonéticos, semánticos y morfosintácticos) sino de otras competencias como son la sociolingüística, la discursiva, la estratégica y la sociocultural². La interacción

² **Competencia sociolingüística:** capacidad de producir enunciados que resulten adecuados a un determinado contexto o situación comunicativa.

Competencia discursiva: capacidad de producir e interpretar diferentes tipos de recursos (orales y escritos) organizados en función de la situación de comunicación en la que son interpretados y producidos.

de todas estas competencias configura el grado de dominio de la lengua extranjera.

Sin duda alguna, los textos escritos desempeñan una labor importante a la hora de consolidar las ya citadas competencias. En primaria, la destreza receptiva pasiva (lectura) no recibe una atención protagónica, sobre todo en los primeros niveles, pues lo más importante es que el discente entrene su capacidad de comprensión auditiva y expresión verbal. El contacto con la lectura viene dado principalmente a partir del cuento aunque la mayoría de las veces, el alumnado es mero receptor de la lectura realizada por el profesorado en voz alta. No obstante, paulatinamente, el texto escrito hace una tímida aparición en el aula de idiomas una vez el niño/a ha sido expuesto a suficiente *input* oral. Durante la etapa de educación primaria, el discente recibe entrenamiento en estrategias de reconocimiento de palabras que se enmarcan dentro del procesamiento de lectura ascendente (*bottom-up*). Al mismo tiempo, y en consonancia con la aproximación global a los contenidos de la etapa, se propugnan otras estrategias que corresponden con el procesamiento descendente. Se interioriza en el niño (o en la niña) el desarrollo de la capacidad de predicción; la capacidad para extraer una información específica (*scanning*); la habilidad para resaltar sólo los puntos importantes; la habilidad de saber reconocer los esquemas del discurso; la deducción de una opinión o una actitud y la deducción contextual de una palabra desconocida (*DCB primaria: 356-357*).

Entre los objetivos generales a satisfacer en la Lengua Extranjera y que hacen relación directa a la competencia lectora tenemos:

- Establecer relaciones entre el significado, la pronunciación y la representación gráfica de las palabras de la lengua extranjera

Competencia estratégica: capacidad de recurrir a estrategias de comunicación (verbales o no) para compensar lagunas o interrupciones en la comunicación.

Competencia sociocultural: capacidad de familiarizarse con el contexto social y cultural en el que se habla la lengua extranjera. (*Adaptado del Decreto de Educación Primaria – Andalucía*).

elegida, así como reconocer los aspectos sonoros, rítmicos y de entonación específicos de la misma. (*Estrategias de procesamiento ascendente de la lectura*). (DCB Primaria: 338)

- Leer de forma comprensiva textos cortos y sencillos relacionados con las actividades del aula, con su conocimiento del mundo y con sus experiencias e intereses con el fin de obtener las informaciones deseadas, tanto globales como específicas. (DCB Primaria: 338)

Los contenidos del DCB de primaria (subdivididos a su vez en conceptuales, procedimentales y actitudinales) incluyen explícitamente cuestiones relacionadas con la lectura. A continuación nos centraremos y comentaremos algunas de ellas.

Contenidos conceptuales (Hechos, conceptos y principios).

- Relación entre el significado del vocabulario trabajado, su pronunciación y su representación gráfica.

Éstos se relacionan directamente con estrategias del procesamiento ascendente que son clave en el aprendizaje de la lectura a edad temprana.

Contenidos procedimentales:

Los contenidos procedimentales hacen referencia al empleo de textos como contextos significativos e inmediatos para el alumnado. El texto actúa como un elemento dinamizador y motivador dentro del aula.

- Comprensión de mensajes escritos de distinta naturaleza.
 - Comprensión global de mensajes escritos relacionados con las actividades del aula

- Comprensión global de breves mensajes escritos relacionados con las necesidades de comunicación más inmediatas y con los intereses propios
 - Comprensión global de materiales auténticos sencillos con apoyo visual sobre temas cotidianos y concretos
 - Reconocimiento de elementos específicos, previamente identificados, en textos que contienen palabras y estructuras desconocidas
- Reconocimiento en textos escritos de estructuras gramaticales que sirven para preguntar, afirmar, negar, expresar la posesión, cuantificar, expresar hechos en presente, pasado y futuro, etc.

Contenidos actitudinales (Actitudes, valores y normas).

- Interés y curiosidad hacia el texto escrito y valoración del papel que juega en la satisfacción de las necesidades de comunicación.
- Reconocimiento y valoración de la importancia de saber leer y escribir en una lengua extranjera.
- Aprecio por la corrección en la confección e interpretación de textos escritos sencillos.

Los contenidos actitudinales, tal y como se desprende de las líneas anteriores, dan importancia a la combinación de lectura y escritura para fundamentar el intercambio comunicativo de los seres humanos.

El *Decreto de Educación Primaria de Andalucía*, por su parte, explicita un poco más los objetivos que se persiguen en relación con la lengua extranjera. Con respecto a la lectura, se exalta el papel del texto como elemento de comunicación así como su potencial para ejercer de marco contextualizador en situaciones significativas. Igualmente, se hace mención a los aspectos formales y suprasegmentales del idioma extranjero en relación con la lectura. Se pretende que el aprendiz:

[Comprenda] informaciones generales y específicas en textos orales y escritos sencillos producidos en situaciones de comunicación conocidas y habituales, con una intención de comunicación concreta (*Decreto de Educación Primaria: 95*).

[Lea] de forma comprensiva textos sencillos y breves relacionados con las actividades del aula, con las experiencias e intereses del aula, con las experiencias e intereses de los alumnos y su conocimiento del mundo, a fin de obtener informaciones concretas o globales (*Decreto de Educación Primaria: 95*).

[Establezca] relaciones entre el significado, la pronunciación y la representación gráfica de palabras o frases y reconocer aspectos sonoros, rítmicos y de entonación característicos de la lengua extranjera (*Decreto de Educación Primaria: 95*).

En resumen, el material de lectura indicado para la etapa de educación primaria se reduce a textos breves, sencillos, acompañados de refuerzo visual, con temática cercana a los intereses del niño/a y adaptados al desarrollo cognitivo de los sujetos lectores.

1.2.2. DCB SECUNDARIA/DECRETO SECUNDARIA ANDALUCÍA

El DCB de secundaria profundiza y reafirma en el conocimiento adquirido y aprendido en la etapa educativa anterior. Los textos utilizados en el aula de idiomas aumentan en complejidad y en extensión.

Leer de forma comprensiva y autónoma textos con finalidades diversas, valorando su importancia como fuente de información, disfrute y ocio como medio de acceso a culturas y formas de vida distintas de las propias (*Decreto Secundaria Andalucía: 188*).

En esta etapa, se trata de concienciar al estudiante de la importancia de la lectura como instrumento de acceso a los conocimientos de la lengua objeto. El texto se aborda desde una perspectiva sociocultural, discursiva y sociolingüística y se expone como vehículo de transmisión de formas diferentes de abordar la realidad. La lectura ofrece también la posibilidad de progresar autónomamente en la lengua e incrementar el vocabulario. Complementariamente, el DCB de secundaria fomenta la lectura extensiva en el aula de idiomas de textos que conecten con temas variados cercanos al mundo e intereses de los/las alumnos/as.

Se valorará el uso de estrategias y técnicas conectadas con la lectura extensiva, la variedad de textos tratados y la utilización de recursos gestionados de forma autónoma para solucionar los problemas que surjan en la comprensión. (*Decreto secundaria Andalucía: 195*).

Entre los objetivos generales que se relacionan directamente con la lectura tenemos:

Leer de forma comprensiva y autónoma, obteniendo informaciones globales y específicas, textos escritos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses de los alumnos, relacionados con situaciones de comunicación escolares y extraescolares.

Utilizar la lectura de textos escritos con finalidades diversas, valorando su importancia como fuente de información, disfrute y ocio y como medio de acceso a culturas de vida distintas de las propias.

Los bloques de contenido para el área curricular contemplan asimismo la lectura:

1. Usos y Formas de la Comunicación Oral
- 2. Usos y Formas de la Comunicación Escrita**
3. Reflexión sistemática sobre la Lengua
4. Aspectos socioculturales

Estos bloques de contenido han de ser desarrollados desde los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Pasemos a desglosar el segundo bloque de contenidos (*Usos y Formas de la Comunicación Escrita*).

Los contenidos conceptuales se refieren a aspectos formales del texto y a la importancia de la construcción abierta del significado textual colocando al sujeto lector como miembro activo del proceso.

Contenidos conceptuales (Hechos, conceptos y principios).

1. Situaciones de comunicación escrita más habituales en la lengua extranjera.
 - Intencionalidad comunicativa
 - Elementos que configuran la situación de comunicación
 - Vocabulario relativo a los temas más habituales
 - Estructuras lingüísticas fundamentales para expresar las intencionalidades comunicativas
2. Principios y características más relevantes del discurso escrito.
 - Tener en cuenta los conocimientos del lector y prever sus reacciones
 - Considerar el significado del discurso como resultado de la interacción entre emisor y receptor
 - Elementos que dan cohesión al discurso: concordancia, marcadores del discurso, etc.
3. Estructura y elementos formales de los textos escritos.
 - Presentación, ortografía, signos de puntuación

- Tipo de texto, distancia en el espacio y en el tiempo
- Formas adecuadas a las distintas situaciones de comunicación. Estructura de los enunciados y del texto.
- Fórmulas de cortesía más habituales en cartas, felicitaciones, etc.

Contenidos procedimentales:

Los procedimientos están más relacionados con la facilitación de textos y contextos significativos para los potenciales lectores y lectoras. El material de trabajo se encuadra dentro las experiencias lectoras del alumnado. Por otro lado, se mencionan diferentes tipos de lecturas que se llevan a cabo dentro del aula de lengua extranjera: lectura intensiva, scanning y lectura crítica.

1. Comprensión de textos relacionados con las actividades del aula (instrucciones, comentarios a trabajos, avisos, etc.) y capacidad de inferir, a partir del contexto, el significado de algunas palabras desconocidas.
2. Comprensión global de textos escritos relacionados con la experiencia y el bagaje cultural de los alumnos: literarios (relatos cortos, poemas, comentarios críticos, textos humorísticos, etc.) y científicos (temas relacionados con distintas disciplinas).
3. Comprensión global, con la ayuda de un diccionario y del profesor si fuera necesario, de textos publicados en diversos medios de comunicación (artículos de revistas y periódicos, anuncios, cómics, etc.)
4. Extracción de informaciones específicas a partir de textos auténticos (guías, programas, carteleras, artículos de divulgación, etc.)
5. Distinción en un texto escrito ajustado a los conocimientos de lengua extranjera del alumno entre los hechos descritos y las opiniones expresadas por el autor.

6. Extracción de informaciones que no siempre aparecen de forma explícita en los textos escritos.
7. Cumplimentación de formularios, encuestas, cuestionarios de datos personales, etc. y producción de mensajes escritos con el fin de satisfacer necesidades personales de comunicación (invitaciones, peticiones por escrito, felicitaciones, avisos, encargos, etc.)
8. Respuestas escritas a estímulos orales o escritos, estructurándolas de acuerdo con los principios y características principales del discurso.
9. Producción de textos escritos sencillos y comprensibles con una adecuada estructura lógica, atendiendo a diferentes necesidades y a diferentes intencionalidades comunicativas.

Contenidos actitudinales (actitudes, valores y normas).

Desde el área actitudinal, la lectura es material susceptible de evitar prejuicios en los potenciales lectores y lectoras. Del mismo modo se resalta el valor placentero/estético de la lectura y se promueve una lectura práctica adecuada a los fines que se preestablezcan.

1. Interés y curiosidad por conocer las ideas expresadas en textos escritos en la lengua extranjera evitando que las concepciones previas interfieran la comprensión del mensaje.
2. Interés por leer textos escritos en la lengua extranjera de forma autónoma con el fin de obtener información, ampliar conocimientos, disfrutar, etc.
4. Rigor en la interpretación y producción de textos escritos.
5. Toma de conciencia de la capacidad para comprender globalmente un texto escrito sin necesidad de entender todos y cada uno de los elementos del mismo.

(Decreto de secundaria).

El Decreto del área de Lenguas Extranjeras para Secundaria de la Junta de Andalucía resalta igualmente la importancia de la lectura en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la Lengua Extranjera. Se alude directamente al valor que ésta presenta desde el punto de vista de autenticidad y de la creatividad. Asimismo, el segundo de los principios de este decreto hace referencia al desarrollo de la competencia sociocultural a través del texto.

1. Comprender de forma global y específica textos orales y escritos en lengua extranjera, emitidos por hablantes en situaciones habituales de comunicación o por los medios de comunicación.
2. Leer de forma comprensiva y autónoma textos con finalidades diversas, valorando su importancia como fuente de información, disfrute y ocio y como medio de acceso a culturas y forma de vida distintas de las propias.
3. Apreciar y reaccionar ante los usos imaginativos y creativos de la lengua extranjera a partir de narraciones, poemas, canciones, películas, etc. para estimular la propia creatividad.

1.3. LOCE

A continuación nos centraremos en la nueva ley orgánica de calidad educativa (LOCE) que actualmente se está implantando en el sistema educativo español y que coexiste con la anterior (LOGSE).

1.3.1. Primaria

En el *Real Decreto 830/2003, de 27 de junio* se explicitan los contenidos de LE en primaria. Éstos se organizan en torno a dos ejes: 1) Habilidades comunicativas y usos de la lengua; y 2) aspectos socioculturales. En el primero se incluyen las destrezas lingüísticas y comunicativas. En el segundo se introducen aspectos sociales y culturales tales como costumbres, tradiciones, formas de organización y de relación personal y social, y también se favorece

el esfuerzo y la confianza en la propia capacidad para aprender la lengua extranjera.

Según las recomendaciones del Consejo de Europa, en el primer ciclo de primaria se primarán las destrezas orales, así como la lectura y escritura de textos muy sencillos. En el segundo y tercer ciclos de primaria, estas mismas destrezas se desarrollarán de forma graduada e integrada avanzando en el nivel de uso de la lengua.

El papel primordial de la lectura se explicita en el objetivo número cuatro para las lenguas extranjeras en primaria de la siguiente forma:

- Leer y obtener información general y específica de textos breves y sencillos.

A continuación describimos los contenidos y criterios de evaluación para Lengua extranjera de Primaria donde el papel de la lectura juega una importancia capital.

1.3.1.1. Primer ciclo

En el primer ciclo, dentro de las habilidades comunicativas se hace especial hincapié en formar la conciencia fonética de los sujetos lectores para garantizar su éxito en futuras actuaciones:

- Lectura de palabras y frases muy sencillas.
- Asociación de grafía, significado y pronunciación de palabras en frases muy sencillas.

De igual forma, en los criterios de evaluación, verdadero eje estructurante de la acción educativa, se establece que debe evaluarse de forma exhaustiva el:

- Leer e identificar palabras y frases muy sencillas introducidas previamente, presentadas en un contexto y con un propósito determinado.

Así, como se deduce tanto de las habilidades comunicativas como de los criterios de evaluación para las mismas, la lectura juega un papel primordial en los primeros pasos de aprendizaje de una lengua extranjera. La asociación de grafía, significado y pronunciación en palabras y frases sencillas que pertenezcan al universo real y simbólico de los niños/as es una tarea básica para consolidar una destreza que sentará las bases del éxito en el desarrollo posterior de la competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio.

1.3.1.2. Segundo ciclo

En el segundo ciclo de primaria se da un paso adelante y se pasa de las simples palabras a textos y mensajes con un mayor nivel de comprensión. La lectura debe ir encaminada en gran parte a la búsqueda de información dada y a seguir profundizando en la asociación de los elementos gráficos con los fónicos de los textos.

Habilidades comunicativas:

- Lectura de mensajes y textos breves para identificar información.
- Relacionar la grafía con los sonidos del alfabeto.

Con respecto al criterio de evaluación de las habilidades comunicativas y usos de la lengua en relación a la lectura, tenemos:

- Leer y entender el sentido global y específico de textos breves y sencillos que traten sobre temas conocidos con un fin concreto.

1.3.1.3. Tercer ciclo

De igual forma, en el tercer ciclo, la lectura y comprensión de textos escritos y variados así como la interpretación y comprensión de textos diversos se encuentran entre los contenidos y criterios de evaluación más importantes a tener en cuenta en el desarrollo lingüístico y comunicativo del alumnado:

Habilidades comunicativas:

- Lectura y comprensión de textos escritos variados

Criterios de evaluación:

- Interpretar y comprender textos diversos.

Como apreciamos en las habilidades comunicativas y en sus correspondientes criterios de evaluación, el tercer ciclo supone una continuación del segundo en la consolidación de la lectura y comprensión de textos de temática variada de interés para el alumnado.

1.3.2. SECUNDARIA

El Artículo 5 del *Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria* explicita los objetivos que los/las alumnos/as deberán alcanzar a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria. Entre los que hacen referencia específica al desarrollo de capacidades lectoras encontramos el siguiente:

- Desarrollar la competencia comunicativa para comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada, a fin de facilitar el acceso a otras culturas.

De igual manera, el artículo 6 del mismo Decreto, haciendo referencia a todas las materias del currículo, establece, en relación a la lectura, que:

- La comprensión lectora y la capacidad de expresarse correctamente en público serán desarrolladas en todas las asignaturas de la etapa. Las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas asignaturas se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y de la expresión oral.

En el currículo para la etapa de Secundaria, de alcance general, contempla la lectura como uno de los elementos clave en el desarrollo educativo del alumnado. Así mismo, la iniciación en el universo literario conferirá una serie de destrezas lectoras, comprensivas y críticas que influyen directamente en el desarrollo de la competencia comunicativa de los/as estudiantes. El artículo 6 de este Decreto recoge la necesidad por parte de las autoridades educativas y gubernamentales de desarrollar programas específicos de iniciación y consolidación de las habilidades lectoras. La lectura es, así, la pieza de engranaje que coordina las habilidades de expresión escrita y oral.

Para la Educación Secundaria Obligatoria, en relación a las Lenguas Extranjeras, se establecen tres objetivos que hacen relación explícita a la destreza lectora. Se menciona la importancia de las destrezas receptoras como elementos de la competencia comunicativa.

- Desarrollar destrezas comunicativas, tanto receptoras como productivas, con el fin de realizar intercambios de información dentro y fuera del aula.

- Leer diversos tipos de textos de forma comprensiva y autónoma, con el fin de acceder a fuentes de información variadas y como medio para conocer culturas y formas de vida distintas a las propias.
- Utilizar estrategias de aprendizaje y recursos didácticos (diccionarios, libros de consulta, materiales multimedia, etc.) con el fin de buscar información y resolver situaciones de aprendizaje de forma autónoma.

Los objetivos anteriores para lenguas extranjeras establecen la importancia capital de la lectura como llave que abre las puertas de la información, de la comunicación y, en definitiva, de las culturas. Por ende, la lectura debe capacitar al sujeto en un pensamiento crítico para el buen desarrollo en una sociedad democrática, plural y de la información donde el acceso y la manipulación de la misma otorgan poder a las personas.

1.3.2.1. 1º ESO:

Para el primer curso de esta etapa y dentro de los contenidos de las habilidades comunicativas tenemos:

- Activación de conocimientos previos y uso de contexto para interpretar información global y específica en textos orales y escritos.
- Identificación de distintos tipos de textos: descriptivos, narrativos, conversacionales, etc.
- Escucha y lectura atenta de textos para captar informaciones generales o evaluar datos requeridos.
- Identificación de la información irrelevante para no centrarse en ella en función de la tarea.

En el primer curso hay cuatro tareas principales en relación a la lectura: activación de los esquemas previos, identificación del tipo de texto, discriminación de la información relevante y selección de la información no relevante. En definitiva, podemos decir que las tareas para con la lectura se desarrollan antes, durante y después del proceso de lectura.

Existe una serie de criterios de evaluación que hacen relación explícita al proceso de lectura tal y como lo hemos descrito anteriormente: discriminación entre la información que es relevante y la que no, utilizando para ello el conocimiento previo y las estrategias de aprendizaje y materiales necesarios para tal fin:

Evaluación de habilidades comunicativas.

- Identificar la información global y específica en textos orales (exposiciones breves) sobre temas que resulten familiares al alumno y en textos escritos de carácter auténtico, sencillos y de extensión limitada (descriptivos), siendo capaz de predecir el significado de algunos elementos a través del contexto.
- Leer individualmente, utilizando el diccionario con eficacia, textos cortos y sencillos con apoyo visual, demostrando la comprensión a través de una tarea específica.

1.3.2.2. 2º ESO:

Las habilidades comunicativas en relación a la lectura para el segundo curso de esta etapa educativa son las siguientes:

- Anticipación sucesiva de ideas mientras se escucha o lee.
- Identificación de la estructura propia de distintos tipos de textos: cartas, narraciones, etc.

- Iniciativa para leer de forma autónoma.
- Uso de modelos de textos tanto orales como escritos para producir textos personalizados.

En el segundo curso, además de las ideas introducidas en el primer curso, se destaca principalmente la importancia de la autonomía en la lectura y, por ende, en el aprendizaje. Las actividades de lectura en clase deben fomentar el gusto en el alumnado por una prolongación de tales actividades en casa. En definitiva, podríamos afirmar que una enseñanza-educación que no promueva la autonomía del aprendizaje no podría ser clasificada como tal.

1.3.2.3. 3º ESO:

En el tercer curso de Secundaria, los contenidos de las habilidades comunicativas profundizan un poco más en el desarrollo de la competencia lectora:

- Comprensión de ideas principales y secundarias en textos orales y escritos.
- Inferencia de significados de informaciones desconocidas mediante la interpretación de elementos contextuales.
- Identificar rasgos que diferencian el código oral y el escrito.
- Transmisión de información esencial a otras personas sobre lo que se ha escuchado o leído.
- Realización de tareas lectoras adecuadas al tipo de texto y la finalidad con que se lee, dependiendo que sea lectura intensiva o extensiva.

En el tercer curso se introducen interesantes ideas sobre el proceso de lectura como la lectura intensiva o la extensiva y cómo deben utilizarse distintas estrategias lectoras en ambos casos. También es de especial relevancia la reflexión metalingüística que llevará al alumnado a la concienciación sobre los rasgos identificadores del código oral y el escrito y que requieren distintas

estrategias cognitivas y psicolingüísticas para su correcto andamiaje dentro de la destreza lectora. Finalmente, merece la atención la transmisión de información relevante desde un texto a una audiencia hipotética.

Los criterios de evaluación son claros en relación a la lectura tanto los concernientes a las habilidades comunicativas como a los aspectos socioculturales:

Habilidades comunicativas

- Extraer la información global y específica, la idea principal y los detalles más relevantes en mensajes orales (emitidos en situaciones de comunicación cara a cara o por medios de comunicación mecánica) y en textos escritos auténticos, y ser capaces de realizar inferencias a partir del contexto.
- Leer textos de forma extensiva con finalidades diversas y demostrar su comprensión a través de una tarea.

Aspectos socioculturales

- Interpretar correctamente el uso de fórmulas, normas y comportamientos que se transmiten a través de los textos y tener interés por ampliar el conocimiento de datos culturales.

La correcta interpretación de las convenciones culturales dentro de los textos se torna en uno de los objetivos primordiales a evaluar en el tercer curso de la Secundaria.

1.3.2.4. 4º ESO:

Finalmente, el cuarto curso avanza y consolida lo que se establecía en el desarrollo de la destreza lectora para el tercer curso. Se amplían las

habilidades comunicativas hacia el desarrollo de una habilidad perlocutiva al instruir al alumnado en la destreza de discernir la intención del autor/a en el momento de emitir un mensaje oral o plasmar un mensaje escrito.

Habilidades comunicativas

- Comprender la intención del hablante al emitir mensajes orales o escritos.
- Inferencia de significados de informaciones desconocidas en textos mediante la interpretación de elementos lingüísticos.

Para la evaluación del alumnado de Lengua extranjera hay que tener en cuenta en el cuarto curso, las siguientes aportaciones:

Habilidades comunicativas.

- Extraer la información global y la específica, ideas principales y secundarias en mensajes orales sobre temas familiares para el alumno o relacionados con aspectos cotidianos de la cultura y la sociedad de los países donde se habla la lengua extranjera y en textos escritos auténticos de distintos tipos (descriptivos, narrativos, argumentativos, explicativos), distinguiendo entre hechos y opiniones e identificando los principales argumentos expuestos por el autor.
- Leer de manera autónoma distintos tipos de materiales adecuándolos a diferentes intenciones (consulta, búsqueda de información, lectura detallada, placer, etc.).

1.3.3. Bachillerato

El *Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato* afirma que la

lectura es uno de los objetivos más importantes en el Bachillerato para las lenguas extranjeras. Específicamente, se concretiza en los tres objetivos siguientes:

- Comprender e interpretar críticamente los textos orales, escritos y visuales emitidos en situaciones de comunicación habitual y por los medios de comunicación.
- Leer de manera autónoma textos de temática general o adecuados a sus intereses, comprender sus elementos esenciales y captar su función y organización discursiva.
- Utilizar estrategias de comprensión que permitan inferir significados de léxico desconocido a través del contexto, su propio conocimiento del mundo y aspectos lingüísticos tales como formación de palabras, prefijos y sufijos, sinónimos y antónimos, etc.

En el nivel más alto de las enseñanzas medias, la lectura, con todos los procesos que implica, supone un punto clave en el contexto educativo y vital del alumnado. La lectura autónoma y crítica de textos de información general o específica es la base del futuro personal y profesional del estudiante. Además, junto a otras destrezas, es una de las vías principales para acceder a los medios de comunicación y la sociedad de la información.

1.3.3.1. 1º Bachillerato

En relación directa a la lectura, y dentro del marco de las habilidades comunicativas, para el primer curso de Bachillerato es primordial la lectura intensiva, el skimming y el scanning:

- Obtención de información global y específica de un texto.
- Predicción y deducción de información en diferentes tipos de textos.

Así mismo esta situación se contempla en los criterios de evaluación para este curso:

- Extraer información global y específica en los mensajes orales emitidos por los compañeros, el profesor, o por los medios de comunicación, reconocer las estrategias comunicativas utilizadas por los interlocutores y en textos escritos auténticos que versen sobre temas de interés general y utilizar destrezas y estrategias relacionadas con distintos tipos y finalidades de lecturas.
- Entender la información esencial en textos diversos sobre temas de actualidad, la realidad sociocultural de los países donde se habla la lengua extranjera o que tengan interés informativo, anticipando y deduciendo datos a partir del contexto.

Como apreciamos en las habilidades comunicativas y sus criterios de evaluación para el primer curso de Bachiller, la lectura se convierte en una destreza funcional que permite al alumnado la obtención de información global y específica de un texto. Los textos serán, así, fuente de información sobre la actualidad, la cultura, los medios, en definitiva, sobre el contexto vital en que se desarrolla el alumno/a y del que se nutre.

Especial atención se presta también a la importancia de la anticipación de la tipología textual al enfrentarse a un texto como elemento que facilita la comprensión final del mismo. A través de las convenciones tipológicas de un texto, se puede anticipar gran parte de la información que nos vamos a encontrar en el mismo. Evidentemente, es ésta una destreza que tiene que ser trabajada desde todas las áreas curriculares y, en el caso que nos ocupa, desde la Lengua Extranjera.

1.3.3.2. 2º Bachillerato:

Al igual que sucediera en el primer curso de Bachillerato, en el segundo curso la lectura tiene un papel protagónico en el desarrollo lingüístico de los alumnos/as:

Habilidades comunicativas.

- Lectura de manera autónoma de textos escritos referidos a la actualidad, a la vida cultural o relacionados con los intereses profesionales, presentes o futuros, de los alumnos.
- Comparación y contraste entre textos sobre el mismo tema publicados en diferentes revistas o periódicos.

Aprovechándose de un nivel superior de conocimiento lingüístico, en el segundo curso de bachillerato se introduce un nuevo objetivo: el contraste de la información que aparece en distintos medios textuales. Mediante la comparación de los mismos hechos y cómo se narran dependiendo de las convenciones de los diferentes medios, el alumnado desarrolla una competencia crítica ante la información que le conducirá al éxito personal y profesional en la vida.

La evaluación recoge estos contenidos comunicativos y los expresa de la siguiente manera, con el fin de consolidar y asegurar su práctica en el aula al contemplarse como elementos a ser tenidos en cuenta en el proceso evaluativo del estudiantado.

Criterios de evaluación de habilidades comunicativas:

- Extraer informaciones globales y específicas previamente requeridas, de textos orales con apoyo visual, emitidos por los medios de comunicación sobre cuestiones generales de actualidad, aspectos de las culturas asociadas con la lengua extranjera y temas generales relacionados con sus estudios e intereses y de textos escritos variados, utilizando las estrategias más adecuadas para inferir significados de datos desconocidos, y demostrar la comprensión con una tarea específica.
- Leer de manera autónoma la información contenida en textos escritos referidos a la actualidad, a la vida cultural o relacionados con sus estudios e intereses presentes o futuros.

1.4. MARCO EUROPEO DE REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

El marco europeo de referencia es la culminación de un proyecto cuyo objetivo radica en el establecimiento de unos parámetros comunes en el terreno de la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas. Su elaboración se desarrolló en el seno de la Unión Europea y salió a la luz en el año 2001.

Tal y como se recoge en la primera parte del manual, el marco europeo de referencia establece unas bases para la elaboración de contenidos, directrices generales del currículum, exámenes, libros de texto... extensibles a cualquiera de los estados miembros. De igual forma, describe de manera comprensiva aquello que las/los estudiantes de lenguas tienen que aprender para comunicarse así como el conocimiento y destrezas necesarias para que ese lenguaje sea efectivo.

The Common European Framework provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe. It describes in a comprehensive way what language learners have to do in order to use language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively (Council of Europe, 2001: 1).

El marco europeo articula sus planteamientos en torno a tres principios básicos prefijados en el preámbulo de una de las recomendaciones del Comité de Ministros del Consejo Europeo:

- That the rich heritage of diverse languages and cultures in Europe is a valuable common resource to be protected and developed, and that a major educational effort is needed to convert that diversity from a barrier to communication into a source of mutual enrichment and understanding.
- That it is only through a better knowledge of European modern languages that it will be possible to facilitate communication and interaction among Europeans of different mother tongues in order to promote European mobility, mutual understanding and co-operation, and overcome prejudice and discrimination.
- That member states, when adopting or developing national policies in the field of modern language learning and teaching, may achieve greater convergence at the European level by means of appropriate arrangements for ongoing co-operation and co-ordination of policies.³
(Council of Europe, 2001: 2).

3

- Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos.

El primero de estos principios se entronca directamente con el componente cultural del lenguaje. La ciudadanía europea tiene que aprender a ver el lenguaje como un importante vehículo de cultura y de respeto a la diversidad para así lograr el entendimiento de los pueblos.

El segundo destaca la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras para facilitar la comunicación e interacción entre la ciudadanía europea y promover la movilidad, el mutuo entendimiento y la cooperación entre los pueblos. Esto acabaría limando las diferencias y prejuicios entre los diferentes países de la Unión.

Finalmente, el tercer principio se dirige a solventar las barreras de comunicación que puedan acaecer entre las/los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas en los distintos países europeos. La política de la Unión Europea en los últimos años ha sido buscar políticas educativas transfronterizas de tal forma que se ensalce la comunicación y el intercambio entre los estados miembros y se hagan más fluidas las relaciones entre los mismos. Las lenguas, como vehículo de comunicación y de transmisión de cultura, requieren unas bases preestablecidas sobre las que actuar de modo que no interfieran y/o obscurezcan los intercambios lingüísticos entre los pueblos. Esta homogenización en el terreno de las lenguas extranjeras agiliza los intercambios de ideas y hace más fácil la cooperación.

El marco europeo de referencia, por otro lado, fija unos niveles de dominio de la lengua extranjera (o segunda lengua) extrapolables a cualquiera de las habladas en los países miembros. Se recogen en la siguiente tabla:

-
- Que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.
 - Que los estados miembros, al adoptar o elaborar políticas nacionales en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, pueden conseguir una mayor convergencia a nivel europeo por medio de acuerdos adecuados para una continuada cooperación y coordinación de sus políticas.

BREAKTHROUGH	A1	Nivel Inicial
WAYSTAGE	A2	
THRESHOLD	B1	Nivel Intermedio
VANTAGE	B2	
EFFECTIVE OPERATIONAL PROFICIENCY	C1	Nivel Superior
MASTERY	C2	

Fig .1

Estos niveles se pueden reagrupar en tres que corresponden con categorías más tradicionales. Los dos niveles iniciales (breakthrough, waystage) se equiparan con el nivel inicial (basic user); los dos siguientes (threshold, vantage) se resumen en el nivel intermedio (independent user); finalmente, los dos últimos (effective operational proficiency, mastery) son los que tradicionalmente se han nombrado como nivel superior. Un resumen de las características de cada una de las categorías propuestas por el marco europeo de referencia se puede apreciar en el anexo ii.

Centrándonos en la lectura que es la destreza que nos ocupa, el marco europeo de referencia también provee unos descriptores (*self-assessment grid*) para que los sujetos lectores en LE puedan encuadrarse en uno de los seis niveles:

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
U N D E R S T A N D I N G	I can understand familiar names, words, and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues	I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters	I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters	I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose	I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works

(Extraído del Marco Europeo de Referencia, Council of Europe, 2001: 26-27). Fig. 2

El alumnado de lengua extranjera puede servirse de la información aportada por la tabla anterior para identificar sus habilidades lectoras. En aquellos espacios educativos donde un programa de lectura extensiva es una opción factible, los/las estudiantes tienen la posibilidad de recurrir a esta tabla para encontrar un nivel donde se sientan cómodos (característica esencial de la lectura extensiva).

De igual modo, el marco europeo de referencia incluye una serie de escalas ilustrativas para autoevaluar varias estrategias relacionadas con la lectura:

- la comprensión global de un texto
- la correspondencia en la lectura
- leer en busca de orientación
- leer para extraer información y debate
- leer instrucciones

A continuación exponemos los criterios considerados para cada una de las mencionadas escalas:

OVERALL READING COMPREHENSION	
C2	Can understand and interpret critically virtually all forms of the written language including abstract, structurally complex, or highly colloquial literary and non-literary writings. Can understand a wide range of long and complex texts, appreciating subtle distinctions of style and implicit as well as explicit meaning.
C1	Can understand in detail lengthy, complex texts, whether or not they relate to his/her own area of speciality, provided he/she can reread difficult sections.
B2	Can read with a large degree of independence, adapting style and speed of reading to different texts and purposes, and using appropriate reference sources selectively. Has a broad active reading vocabulary, but may experience some difficulty with low frequency idioms.
B1	Can read straightforward factual texts on subjects related to his/her field and interest with a satisfactory level of comprehension. Can understand short, simple texts on familiar matters of a concrete type which consist of high frequency everyday or job-related language.
A2	Can understand short, simple texts containing the highest frequency vocabulary, including a proportion of shared international vocabulary items.
A1	Can understand very short, simple texts a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases and rereading as required.

Fig. 3

READING CORRESPONDENCE	
C2	As C1
C1	Can understand any correspondence given the occasional use of a dictionary.
B2	Can read correspondence relating to his/her field of interest and readily grasp the essential meaning.
B1	Can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters well enough to correspond regularly with a pen friend.
A2	Can understand basic types of standard routine letters and faxes (enquiries, orders, letters of confirmation etc.) on familiar topics. Can understand short simple personal letters.
A1	Can understand short, simple messages on postcards.

Fig. 4

READING FOR ORIENTATION	
C2	As B2
C1	As B2
B2	Can scan quickly through long and complex texts, locating relevant details. Can quickly identify the content and relevance of news items, articles and reports on a wide range of professional topics, deciding whether closer study is worthwhile. Can scan longer texts in order to locate desired information, and gather information from different parts of a text, or from different texts in order to fulfil a specific task.
B1	Can find and understand relevant information in everyday material, such as letters, brochures and short official documents. Can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus, reference lists and timetables.
A2	Can locate specific information in lists and isolate the information required (e.g. use the 'Yellow Pages' to find a service or tradesman). Can understand everyday signs and notices: in public places, such as streets, restaurants, railway stations; in workplaces, such as directions, instructions, hazard warnings.
A1	Can recognise familiar names, words and very basic phrases on simple notices in the most common everyday situations.

Fig. 5

READING FOR INFORMATION AND ARGUMENT	
C2	As C1
C1	Can understand in detail a wide range of lengthy, complex texts likely to be encountered in social, professional or academic life, identifying finer points of detail including attitudes and implied as well as stated opinions. Can obtain information, ideas and opinions from highly specialised sources within his/her field.
B2	Can understand specialised articles outside his/her field, provided he/she can use a dictionary occasionally to confirm his/her interpretation of terminology. Can understand articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular stances or viewpoints.
B1	Can identify the main conclusions in clearly signalled argumentative texts. Can recognise the line of argument in the treatment of the issue presented, though not necessarily in detail. Can recognise significant points in straightforward newspaper articles on familiar subjects.
A2	Can identify specific information in simpler written material he/she encounters such as letters, brochures and short newspaper articles describing events.
A1	Can get an idea of the content of simpler informational material and short simple descriptions, especially if there is visual support.

Fig. 6

READING INSTRUCTIONS	
C2	As C1
C1	Can understand in detail lengthy, complex instructions on a new machine or procedure, whether or not the instructions relate to his/her own area of speciality, provided he/she can reread difficult sections.
B2	Can understand lengthy, complex instructions in his field, including details on conditions and warnings, provided he/she can reread difficult sections.
B1	Can understand clearly written, straightforward instructions for a piece of equipment. Can understand regulations, for example safety, when expressed in simple language.
A2	Can understand simple instructions on equipment encountered in everyday life – such as a public telephone.
A1	Can follow short, simple written directions (e.g. to go from X to Y).

Fig. 7
(Council of Europe, 2001: 69:71).

CAPÍTULO II. LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

Cada libro, cada tomo que ves, tiene alma. El alma de quien lo escribió, y el alma de quienes lo leyeron y vivieron y soñaron con él. Cada vez que un libro cambia de manos, cada vez que alguien desliza la mirada por sus páginas, su espíritu crece y se hace fuerte. (Ruiz Zafón: 2005: 10).

2.1. INTRODUCCIÓN

El material impreso se ha convertido en elemento indispensable para el funcionamiento de la sociedad occidental tal y como la entendemos hoy en día. Ese material cobra sentido y se liberaliza de su formato a través del proceso de lectura que lo nutre con el conocimiento cultural compartido por los habitantes de ese contexto social. De este modo, la lectura se torna un elemento cultural activo que participa e interacciona con el resto de los componentes.

Partiendo de esta premisa, la lectura como algo social, podemos afirmar que los postulados teóricos que apoyan su enseñanza-aprendizaje van a estar motivados por las convenciones históricas y vigentes compartidas por los

miembros de ese grupo cultural. La lectura, por lo tanto, es una actividad que se aprende dentro de las comunidades donde se enclava el sujeto y que participa de sus rasgos culturales. Según Kern (2000: 122).

If reading is not just a psycholinguistic process but also a socially – and culturally – embedded practice, it follows that it is learnt through *apprenticeship* within discourse communities whose conventions are shaped by large societal and historical forces.

De este modo, la lectura es un acto eminentemente contextual en el que interaccionan las dimensiones cognitivas y lingüísticas. Cuando un individuo lee en su lengua materna, lo hace por muchas razones. Puede leer por placer; porque necesita obtener cierta información; por obligación; por casualidad; por una recomendación; porque quiere conseguir un objetivo; porque quiere aumentar su sabiduría a través de las fuentes escritas; porque quiere evadirse de la realidad cotidiana o porque quiere descubrir esos mundos mágicos que sólo se pueden conseguir a través de la inmersión lectora... Podríamos seguir citando actividades en las que la lectura juega un papel determinante casi a diario, actividades que realizamos casi sin darnos cuenta y dentro de la más somera normalidad y, en términos metodológicos y/o didácticos, en un contexto concreto y real.

A pesar de ser un elemento cultural al que recurrimos casi constantemente, el gusto por la lectura estética o la lectura por placer no está tan generalizado en nuestro contexto social. La mayoría de las veces leemos por necesidad y no por apetencia personal.

Aunque el gusto por la lectura tenga un origen eminentemente personal, el ambiente social y familiar en el que se desarrolla el niño o la niña tiene un papel protagónico. Si los padres motivan a su hijo o a su hija para que empiecen a leer desde una edad temprana y, a la misma vez, encuentran un ejemplo en casa, crecerán entre libros y los verán como un elemento más de

su cotidianeidad. Si por el contrario, la actividad lectora no se ve reforzada por los padres, que siempre son un modelo a seguir por el hijo o la hija, éstos dependerán exclusivamente de otros factores externos que podrán jugar o no a su favor. En palabras de Kern (2000: 121), “the social status of the L1 and the L2 in the community, and parents’ attitudes about reading, are key considerations”. Cuando el niño o a la niña llega a la escuela, los docentes se convierten en unos nuevos promotores del gusto por la lectura mostrándose a ellos mismos como ejemplo:

It is the teacher who must stimulate interest in reading, who must project his or her enthusiasm for books, and who must help students to see that reading can be of real value to them. It is also the teacher who must choose, or edit, or modify, or even, in some circumstances, create the appropriate materials for students with varied needs and purposes to read in challenging but not overwhelming amounts and in a sequence of increasing difficulty which will lead to improvement, but not to frustration. (Eskey y Grabe 1998: 229).

2.2. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

La lectura es una de las destrezas que se desarrollan más tardíamente en la clase de lengua extranjera puesto que el alumnado necesita haber asimilado una serie de habilidades lingüístico-culturales para poder realizar esta actividad. Al principio, deberá ir integrada dentro de la práctica del resto de destrezas, especialmente la expresión y comprensión oral. De este modo, los/las estudiantes se familiarizan con las palabras y establecen conexiones entre las mismas y los sonidos. A este nivel, el material escrito tenderá a reflejar sólo el vocabulario que los discentes ya conocen.

El alumno o la alumna de lengua extranjera que lee en un idioma diferente al materno por primera vez, podrían catalogar esta actividad como algo *fuera de lo normal*. Posiblemente hasta ese momento no se hayan

planteado la necesidad de tener que leer en otro idioma. Así, cualquier lectura que realizan en lengua extranjera va a ir impregnada de un cierto carácter de irrealidad y de obligatoriedad, sobre todo en los niveles más básicos de aprendizaje. El docente tendrá que crearles la necesidad y motivarles para que al final se conviertan en sujetos lectores independientes y autónomos.

En el ámbito de las lenguas extranjeras, la lectura es una destreza bastante integral. A través del proceso de lectura y de los textos, el/la estudiante se embriaga de una amplia gama de aspectos esenciales para ser competentes en la lengua extranjera. Los textos son una fuente inagotable de esquemas culturales, de variedades de género, de estilo, de convenciones lingüísticas... Una negativa al uso de textos en el aula de idiomas devenga en una laguna en las habilidades comunicativas del discente. Al mismo tiempo, el sujeto lector necesita de esas habilidades comunicativas para adentrarse en el texto y dialogar acerca del mismo. He aquí la interdependencia entre la *literacy*⁴ y las habilidades comunicativas (de comprensión y expresión oral).

In a foreign language context, exposure to [...] a wide range of genres, styles, and conventions of language use, as well as cultural schemata, comes principally through reading. Without extensive exposure to foreign language texts, the breadth and depth of learners' communicative abilities cannot but be limited. On the other hand, communicative abilities are essential to learners' ability to *learn* from that reading, for without them, they can neither understand nor discuss the texts to which they are exposed. In other words, there is a symbolic, mutually-reinforcing relationship between literacy and communicative ability – a relationship that must be nurtured in academic foreign language curricula. (Kern, 2000: 45).

Los textos son una oportunidad magnífica para que el sujeto lector se posicione entre dos culturas diferentes y se percate de muchos de los secretos

⁴ Capacidad de leer y escribir íntimamente ligadas.

hasta ahora ocultos. Como argumenta Kern, el texto puede ser el elemento a partir del cual se generan conexiones dialógicas de corte lingüístico, pragmático, semántico, discursivo, conceptual y cultural.

Texts – ... - offer more than something to talk about [...].They offer learners the chance to ‘stand between two viewpoints and between two cultures’. They can be the locus of the thoughtful and creative act of making connections between grammar, discourse, and meaning, between language and content, between language and culture, and between another culture and one’s own. In short, the reading, writing, and discussion of texts can lead students to become aware of the complex webs, rather than isolated strands, of meaning in human communication. (Kern, 2000: 46).

2.2.1. Principios básicos previos para la enseñanza de la lectura en lengua extranjera

En las siguientes líneas nos centraremos en los principios básicos que se necesitan tener en cuenta antes de poner en práctica la enseñanza de la lectura en el aula de lengua extranjera. Para ello nos basaremos en los diez puntos esenciales que propone Ray Williams (1986, 42-45).

1. Sin textos interesantes poco se puede hacer. (*In the absence of interesting texts, very little is possible*)
2. La actividad principal a llevar dentro de una clase de lectura es la lectura de textos (y no hablar sobre los textos). (*The primary activity of a reading lesson should be learners reading texts*)
3. El crecimiento de la competencia lingüística es esencial en el desarrollo de la habilidad lectora. (*Growth in language ability is an essential part of the development of reading ability*).

4. Es aconsejable que el desarrollo de la clase refleje la naturaleza interactiva de la lectura. (*Classroom procedure should reflect the purposeful, task-based, interactive nature of real reading*).
5. Los docentes tienen que aprender a mantenerse en un segundo plano puesto que sus frecuentes interferencias repercuten en el desarrollo lector del discente. (*Teachers must learn to be quiet all too often, teachers interfere with and so impede their learners' reading development by being too dominant and by talking too much*).
6. En la medida de lo posible, el tipo de tareas debería aproximarse a la realidad cognitiva del estudiante. (*Exercises-types should, as far as possible, approximate to cognitive reality*).
7. Tiene que quedar claro que un/a estudiante no se convierte en un sujeto lector competente por el mero hecho de asistir a un curso de lectura. (*A learner will not become a proficient reader simply by attending a reading course or working through a reading textbook*).
8. El lector y la lectora aportan significado al texto. (*A reader contributes meaning to a text*).
9. El progreso en la lectura requiere que los aprendices utilicen tanto sus oídos como sus ojos. (*Progress in reading requires learners to use their ears, as well as their eyes*).
10. Usar textos en el aula de idiomas no tiene por qué ser sinónimo de enseñar lectura. (*Using a text does not necessarily equal teaching reading*).

El primero de los principios está íntimamente ligado con la motivación. Si el material a leer no interesa al sujeto lector (y al docente) es imposible conseguir que la destreza lectora se desarrolle. Sin duda alguna, la clave del éxito en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras es la motivación.

En segundo término, el objetivo primordial de la clase de lectura debe ser el texto y no actividades bien de corte estructural, bien de corte funcional acerca del texto. Leer es una actividad productiva en sí misma sin que haya que desplazar el centro de atención hacia otras facetas del proceso en el binomio enseñanza-aprendizaje.

El tercer principio aborda directamente uno de los problemas intrínsecos del aprendizaje de la lectura en lengua extranjera. Enfrentarse a un texto exige por parte del sujeto lector una competencia lexicolingüística mínima que permita, al menos, decodificar el nuevo idioma. Es por ello que el progreso en la lectura está directamente vinculado al crecimiento lingüístico (en general) del discente.

En cuarto lugar, el desarrollo de la clase de lectura tiene que reflejar el carácter interactivo de la lectura. Ésta tiene que verse como un elemento cultural susceptible de enriquecerse a partir de la actualización que el sujeto lector realiza de la misma. La lectura no es un acto estático, impermeable, inamovible sino un proceso en continuo movimiento.

El quinto principio se refiere directamente al docente. Éste debe aprender a adoptar un papel secundario y no interferir en un proceso que, por naturaleza, es de carácter individual. El papel del profesorado se asemeja más a la figura de guía que a la de explicador-informador. Para muchos docentes, este replanteamiento de su rol profesional puede resultar un tanto extraño al principio. No obstante, la satisfacción de ver y observar cómo los discentes progresan en su desarrollo de la competencia lectora y disfrutan en el proceso de lectura merece el planteamiento del cambio.

En sexto lugar, las tareas que acompañen al proceso lector deben corresponderse con el desarrollo cognitivo del alumno. Dado que el objetivo de la enseñanza de la lectura es hacer del discente lectores y lectoras más eficientes y competentes, es necesario identificar las estrategias, habilidades y objetivos de la “lectura real” para ayudar a los/las estudiantes en su adquisición.

El siguiente punto trata la compleja naturaleza de la lectura. La lectura es una habilidad que requiere una extensa y reiterada práctica para su desarrollo y asentamiento. La exposición esporádica a los textos es cultivar semillas en tierra yerma. Tal y como veremos más adelante, la lectura extensiva, que en sus fundamentos teóricos antepone los intereses del sujeto lector al resto de elementos, es una buena opción para que la actividad no sea en balde.

La información que el lector aporta al texto constituye el octavo principio según Williams. Tan importante es lo que dice el texto como aquello que el sujeto lector es capaz de aportar fruto de su bagaje cultural y experiencia del mundo pues de esta forma la lectura se torna más significativa y puede contrastarse, corroborarse y complementarse.

El penúltimo principio relaciona la destreza oral con la lectora. Para convertirse en buenos lectores y lectoras es requisito imprescindible tener un buen oído ya que la comprensión auditiva guarda estrecha relación con el reconocimiento gráfico de las palabras y dota al sujeto con herramientas básicas que complementan la habilidad lectora.

Finalmente, Williams recuerda que el uso de un texto no equivale al aprendizaje de la lectura. Frecuentemente el docente recurre a los textos como material para ejemplificar aspectos estructurales, pragmáticos o culturales de la lengua extranjera sin que ello sea indicio de enseñanza de la lectura. Johns y

Davies (1983) distinguen entre dos tipos de textos: TALO y TAVI. En el TALO (*Text As Linguistic Object*), el texto es un vehículo para enseñar lengua. En el TAVI (*Text As Vehicle for Information*) el texto se orienta hacia el desarrollo de destrezas lectoras a través de estrategias cognitivas.

2.3. LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA: ¿TRANSFERENCIA DE ESTRATEGIAS LECTORAS O PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS?

El sujeto lector que se enfrenta a un texto en lengua extranjera habrá estado expuesto, casi con toda seguridad, a centenares de textos en su lengua materna. Esta exposición reiterada y normalizada arma al lector y a la lectora de una serie de estrategias que proyectan en cada una de las lecturas que realizan. Ahora bien, el enfrentamiento con textos en una lengua diferente a la materna plantea una dialéctica que ha originado numerosas investigaciones en los últimos treinta años. ¿Se produce una transferencia de las estrategias lectoras consolidadas en la lengua materna a la lengua extranjera o, por el contrario, se necesitan de otras estrategias (normalmente de corte lingüístico) para leer en lengua extranjera?

Durante años ha habido dos posturas opuestas. Una de ellas fue propuesta por Yorio en 1971 y argumenta que los problemas a los que tiene que enfrentarse el lector o la lectora de lengua extranjera radican en el conocimiento limitado de la lengua objeto y en las interferencias con la primera lengua. Para Yorio en la lectura se dan cuatro factores⁵:

- 1) Knowledge of the language,
- 2) Ability to predict or guess in order to make the correct choices,
- 3) Ability to remember the previous cues, and

⁵ 1) conocimiento de la lengua; 2) habilidad para predecir o adivinar y así hacer elecciones correctas; 3) habilidad para recordar las pistas textuales anteriores; 4) habilidad para crear las asociaciones necesarias entre las diferentes pistas que se han seleccionado previamente. (Yorio 1971 en Alderson, 1996: 3).

- 4) Ability to make the necessary associations between the different cues that have been selected (en Alderson, 1996: 3).

Es por lo tanto la falta de competencia en la lengua objeto lo que representa el principal escollo a superar por nuestros/as estudiantes.

La otra postura surgió a finales de los 70. Entre sus representantes están Jolly 1978, Wixson 1979 y Leu 1982. Desde este punto de vista se defiende que el estudiante recurre a las estrategias lectoras para enfrentarse al proceso de lectura en la lengua extranjera. Una correcta transferencia puede contrarrestar una baja competencia lingüístico-cultural.⁶

Si el problema radicaba en la falta de estrategias lectoras en el idioma materno, la solución se hallaba en un correcto entrenamiento de las mismas. Si por el contrario, tomando los argumentos del otro punto de vista, era la falta de conocimiento lingüístico el principal escollo a superar, el lector o la lectora de LE podía ser instruido para superar con éxito tales lagunas.

Kern (2000), basado en los estudios de Gass 1987; Sasaki 1991; Koda 1996, aborda la cuestión desde otro punto de vista. Para él, no se trata de una mera transferencia de las habilidades en la primera lengua a la segunda. Más bien, el lector o la lectora escogerán entre los recursos disponibles en ambas lenguas aquellos que mejor se adapten a su propósito.

[...] the role of the first language in the second language reading seems not to be an issue of wholesale *transfer*, but rather of selective and strategic *uses* of L1 linguistic and schematic resources to facilitate comprehension of L2 texts. The advantage of this characterization is that it gives greater agency to the reader, who is choosing among all

⁶ [Punto de vista de Jolly, 1978] "...reading a foreign language depends crucially upon one's first language reading ability rather than upon the student's level of English 'if this is identifiable'. He asserts that reading in a foreign language requires 'the transference of old skills, not the learning of new ones'." (en Alderson, 1996: 2).

available resources, both L1 – and L2 – related, in an attempt to fulfil particular purposes in particular contexts of reading as appropriately as he or she can. (Kern, 2000: 121).

Alderson (1996: 18) plantea una cuestión interesante que escapa a estas dos formas de ver el proceso de lectura en la LE. ¿Puede un alto nivel de competencia lingüística suplir un bajo nivel conceptual o la falta del necesario conocimiento cultural o extratextual?⁷ Bransford *et al.* (1996: 42) arrojan alguna luz al respecto:

[...] the ability to understand linguistic messages is not simply a function of ‘knowledge of the language’; language comprehension depends on the availability of relevant knowledge to fill the gaps in messages. However, even the availability of knowledge is not sufficient; it must be activated in order to facilitate people’s abilities to learn.

No sólo basta con un conocimiento profundo de la lengua objeto, sino que se hace imperativo la activación de todas esas experiencias, conocimientos,... y que, según Mendoza (2000), se concentran en el denominado intertexto. Sin una propia activación, el proceso de aprendizaje se ve ralentizado y, en cierto sentido, truncado.

Otros, como Berman, exponen que el problema subyace en la cantidad de información que el lector o la lectora tiene que almacenar en la memoria en la medida que avanza en la lectura:

[...] the problem seems to concern the amount and depth of information which the reader must store in memory in moving from one constituent to the next, and how hard the transition becomes as a result. (Berman, 1996: 142).

⁷ “An interesting question is whether a high language competence can compensate for a low conceptual level or a lack of relevant background knowledge.” (Alderson, 1996: 18).

Consecuentemente, estructuras sintácticas complejas, vocabulario demasiado específico o aspectos conceptuales extremadamente complicados para procesar paralelamente al proceso de lectura, serán elementos a considerar cuando analicemos los factores que influyen en el proceso de lectura en LE.

La lectura evalúa el dominio que un sujeto lector tiene de una lengua (ya sea la materna, la L2 o la LE). Mendoza lo argumenta de la siguiente forma:

La lectura implica un autocontrol de aspectos de competencia lingüística, difícilmente observables en la actuación. La lectura da cuenta, directamente al lector, de su dominio del sistema de lengua/código escrito, de su capacidad de inferir significados, etc. (Mendoza, 1993: 34)

Aparte de quedar patente el nivel de dominio de la lengua, la lectura contribuye al incremento del vocabulario, y éste se verá reflejado, a su vez, en la competencia lectora. Es decir, la lectura ayuda a la adquisición de vocabulario, y el vocabulario repercute beneficiosamente en una lectura más fluida y competente.

...reading and vocabulary are reciprocally causal: "reading improves vocabulary knowledge and vocabulary knowledge supports reading development" (Grabe and Stoller, 1997: 119).

La lectura que realiza el alumno o la alumna de LE no debe basarse sólo y exclusivamente en un reconocimiento de las formas gramaticales y semánticas, sino que debe trascender el sentido de la frase para que los lectores activen su motivación guiados por la trama, los personajes, el lugar en el que se desarrolla la acción... y sean capaces de desembocar en una respuesta individual.

La lectura en L2 no tiene por objetivo didáctico de aprendizaje sólo la observación de lo “gramatical” o “normativo”, operación implícitamente exigida al lector, sino que ha de suponer cierto interés por la misma trama, de cuya comprensión se desprenderá un acercamiento entre lo comunicativo y lo gramatical, resuelto en infinidad de actos y procesos comunicativos descritos desde la ficción de la obra literaria. (Mendoza, 1993: 30)

De todo lo dicho anteriormente, parece desprenderse la idea de que es necesario un conocimiento mínimo del funcionamiento de la lengua, antes de llegar a poder transferir las estrategias lectoras de la lengua materna a la lengua objeto⁸.

2.4. EL PROCESO DE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA: DE LA DESCODIFICACIÓN A LA INTERPRETACIÓN

To teach foreign or second language reading well, we need to know as much as possible about how the reading process works and how to integrate that knowledge effectively into our reading pedagogy. (Marva Barnett 1989: 1).

La enseñanza de la lectura en lengua extranjera exige una familiarización previa con el proceso lector. Hoy en día ya no se habla de acto de lectura donde el significado estaba pre-creado sino de un proceso interactivo de co-creación donde el lector (o la lectora) contribuye a la finalización del texto. Este proceso de lectura conlleva una serie de fases que el sujeto lector va superando conforme avanza en la lectura. A continuación

⁸ The critical interaction of language proficiency and reading ability is now generally well accepted. Most researchers and classroom teachers, in fact, take as a given that second language readers must reach certain level of second language competence before they can effectively read in the second language. (Carrell 1998b: 261).

[...] that low reading achievement in a second language is significantly related to low general proficiency in that language and that readers with low L2 language proficiency are especially handicapped in their ability to utilize contextual constraints and cohesive devices when reading in the target language. (Devine 1998: 266)

trabajaremos con el modelo propuesto por Mendoza (2000) y finalmente expondremos un nuevo modelo pensado expresamente para los/las estudiantes de lengua extranjera.

El modelo de Mendoza (2000) consta de cuatro fases: descodificación, precomprensión, comprensión e interpretación.

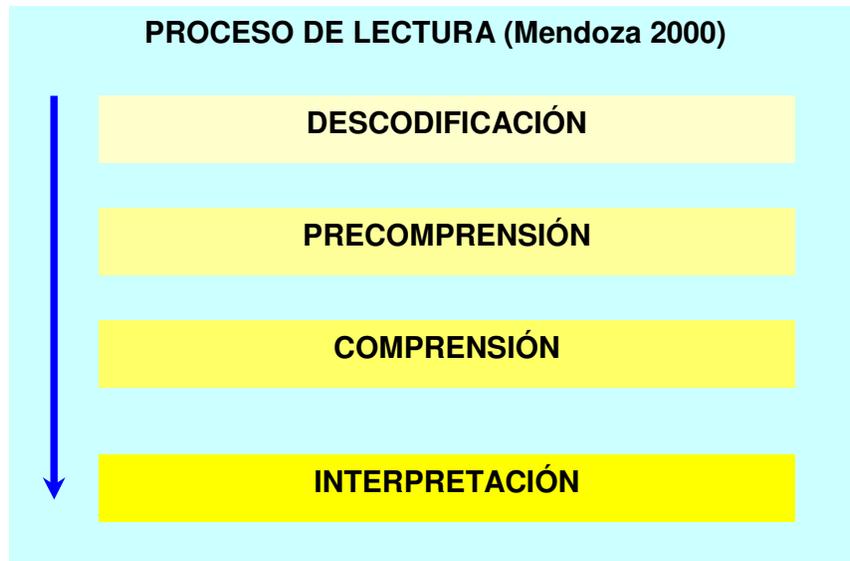


Fig. 8

La denominada **descodificación**, aunque no es una fase en el sentido estricto de la palabra, sí constituye la primera aproximación a los elementos formales del texto. El sujeto lector activará inconscientemente su conocimiento lingüístico y fonológico para reconocer y transformar, en un acto paralelo al de lectura, los distintos símbolos que aparecen sobre el material impreso. Este reconocimiento y transformación aporta al lector y a la lectora la información necesaria para avanzar en la atribución de significado al texto.

La siguiente fase se conoce como **precomprensión**. Va a ser aquí donde la persona lectora descubra las condiciones de recepción que presenta el texto. Mendoza (2000: 22) cita tres funciones propias de estas condiciones:

- 1) estimular la participación interactiva del lector
- 2) reclamar su atención
- 3) facilitarle los reconocimientos y la generación de expectativas.

Por lo tanto, la información contenida en el texto conduce al sujeto lector a la creación de unas expectativas que formulará en forma de hipótesis e inferencias. Éstas se pueden llegar a cumplir o no, dependiendo del resto de elementos que la lectura desvele conforme se avanza en ella. Las inferencias, en palabras de Mendoza (2000: 23) son

conclusiones parciales que establece el lector y que el texto ratifica. La explicitación es la confirmación que aporta el texto de determinadas expectativas y de las inferencias creadas.

De este modo, el lector o la lectora avanza en la lectura por medio de la formación, comprobación, confirmación y modificación (si procede) de hipótesis e inferencias fundamentadas tanto en los elementos textuales como en la experiencia previa del sujeto que lee.

Llegado este momento del proceso lector, todas las expectativas (hipótesis e inferencias) que se han ido formulando a lo largo de la lectura, desembocan en la fase de **comprensión**. La comprensión se puede definir como

[...] el efecto de la (re)construcción del significado y surge de la confirmación de los supuestos semánticos globales y particulares que presenta el texto, cuando lo corroboran las anticipaciones. La comprensión constituye, cuando menos, el establecimiento de un significado coherente, no contradictorio y justificable en los límites de los componentes textuales. (Mendoza, 2000: 23).

Muchos de los manuales de enseñanza de lenguas predeterminan como objetivo último el que sujeto lector comprenda el texto literalmente enfatizando sólo y exclusivamente técnicas propias del procesamiento ascendente. En este caso, siguiendo el planteamiento de Johns y Davies (1983), el texto es un vehículo meramente lingüístico (TALO). En este sentido, los lectores y lectoras no se ven técnicamente involucrados en el proceso de lectura y el proceso de lectura se trunca sin llegar a una interpretación personal, moldeada, *humanizada* y percibida desde su propia concepción cultural.

El último estadio en el proceso de lectura es, por tanto, la **interpretación**. Ésta es la respuesta final (aunque modificable a la luz de nueva información) a la que llega el sujeto lector después de haber comprendido el texto. El texto se enriquece desde los mil focos de la cultura (como diría Barthes) y todos los elementos del intertexto (experiencias previas del sujeto que lee, sus lecturas anteriores, su estado de ánimo, su conocimiento del mundo, su bagaje cultural...) entablan un proceso dialógico e interactivo que conduce hacia la interpretación del texto. Este último paso del proceso de lectura es una respuesta individual a un fenómeno público.

Still, the idea that we extract from a text, or how we might interpret its meaning, might be relative, that it might be related to what we know or believe about that subject and that text, seems much more reasonable. Readers bring different values and different amounts of background knowledge to any texts... (Gough, 1999: 8).

El siguiente modelo que aquí se presenta ha sido pensado especialmente para los lectores y lectoras de lengua extranjera. Estructuralmente, el proceso de lectura se divide en cinco fases: descodificación, traducción, precomprensión, comprensión e interpretación. Estas cinco fases han sido ideadas teniendo en mente a sujetos lectores cuyos niveles de competencia en la lengua inglesa oscilan entre básico e intermedio.

El diagrama que sigue sintetiza visualmente nuestro modo particular de entender la lectura en lengua extranjera.

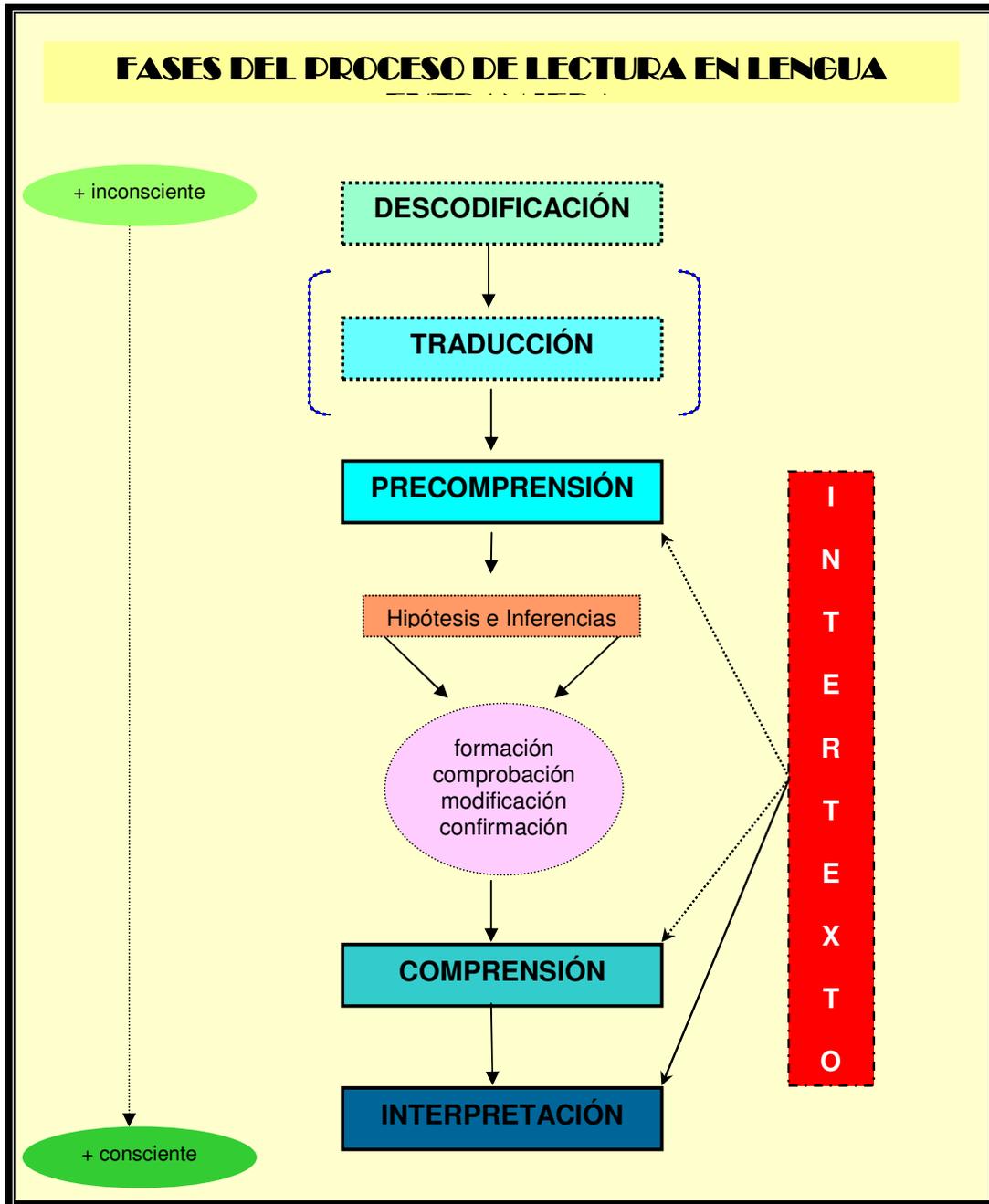


Fig. 9

Como se puede apreciar en la figura, las distintas fases están organizadas en orden decreciente desde las más inconscientes a las más conscientes. Las más inconscientes (descodificación y traducción) ocurren casi mecánicamente en la mente del sujeto lector. Las más conscientes (precomprensión, comprensión e interpretación), están mediadas por la experiencia y voluntad del sujeto que lee.

La primera fase consiste en la descodificación del material impreso. Al igual que en la descodificación llevada a cabo cuando leemos un texto en la lengua materna, el conocimiento lingüístico y fonológico desempeña un papel clave. La lengua extranjera (entendiendo por ésta el inglés), no obstante, presenta una serie de problemas añadidos a los lectores y lectoras cuya primera lengua es el español. La competencia fonológica de los estudiantes, especialmente en los primeros niveles de dominio del idioma, no está desarrollada. El discente tiene que familiarizarse con nuevos sonidos que caracterizan el sistema fonológico inglés y que, por ende, le resultan difíciles de articular y discriminar en un principio (y más cuando muchos de los sonidos vocálicos fluctúan y evolucionan hacia el sonido central schwa /ə/). Asimismo, el sistema silábico inglés no corresponde con el español ya que el primero es un idioma que se vertebra en torno a golpes de voz. Cabe añadir una última puntualización acerca del sistema fonético inglés que supone un conflicto cognitivo importante para los aprendices en sus primeras exposiciones a la lengua de Shakespeare. El sistema ortográfico y el fonético no han evolucionado paralelamente lo cual significa que pronunciamos de una manera y escribimos de otra. Toda esta amalgama de variables incide directamente en la descodificación de la lengua extranjera. Conciliar el símbolo gráfico con su realización fonética se torna complicado para el aprendiz de inglés por lo que sus primeras experiencias de descodificación se aventuran arduas y teñidas de inseguridad. El tiempo se convertirá en el mejor aliado para el sujeto lector de lengua extranjera y las continuas y repetidas exposiciones a la lengua objeto lo dotarán de las herramientas necesarias para superar esta fase con la misma naturalidad como si de la lengua materna se tratase.

El siguiente estadio en este proceso de lectura lo hemos denominado traducción. Para el/la estudiante que tiene un nivel de inglés medio o básico y que, por lo tanto, aún presenta importantes lagunas en la interacción con nativos o materiales auténticos, la traducción es una herramienta recursiva. Es un proceso meramente mental e inconsciente (la mayoría de las veces) y que permite mantener la concentración del sujeto lector para que integre y asimile el significado. De este modo, la traducción facilita los procesos cognitivos al menos en dos vertientes:

- a) las palabras familiares se almacenan más fácilmente en la memoria y se accede más rápidamente a su significado.
- b) una vez el ítem léxico está en la lengua materna, es más fácil de sintetizar en proposiciones significativas. (Kern, 2000: 120)

La traducción que realizan los/las estudiantes está lejos de ser precisa pero lo suficiente como para abrirle puertas hacia las siguientes fases del proceso de lectura. Conforme mejoran su nivel de competencia en lengua extranjera, la traducción se alterna con la no-traducción hasta que el sujeto lector puede permitirse el prescindir de esta fase.

La tercera fase es la denominada precomprensión. Tal y como argumentaba Mendoza, este estadio del proceso de lectura se caracteriza por la formulación de inferencias e hipótesis. Después de formularlas, se procede a su comprobación, modificación y confirmación (proceso universal según Kern). Para el sujeto lector de lengua extranjera esta fase de precomprensión va a diferir ligeramente con respecto a la de la lengua materna. La información contenida en el intertexto es, en su mayor parte, *culturally bound*. Este intertexto de carácter individual (experiencias y conocimiento del mundo de cada sujeto) y naturaleza cultural nutrirá la fase de precomprensión,

comprensión e interpretación. De este modo, las expectativas del sujeto lector de lengua extranjera se rigen por distintas leyes a las del sujeto lector nativo.

La comprensión del texto se alcanza una vez se cierra el ciclo de hipótesis e inferencias y éstas han sido confirmadas y/o modificadas. El intertexto, tal y como comentamos en el punto anterior, alimenta conceptualmente esta fase. Durante años, el objetivo último del discente era la comprensión del texto por medio de varias actividades orientadas hacia tal fin.

La interpretación es el último estadio en el proceso de lectura aquí descrito. De nuevo, el sujeto lector proyecta todos los saberes contenidos en el intertexto (que en esta fase inciden más directamente que en las dos anteriores) con el fin de dar una significación personal al texto. La interpretación es una fase principalmente dialógica donde la interacción multifacética recupera su protagonismo dentro del texto.

2.5. RESPUESTA DEL SUJETO LECTOR AL TEXTO. LA INTERPRETACIÓN

El lector, si quiere, puede ignorar el discurso que el escritor ha hecho para él; el lector puede dar primacía a informaciones que estaban previstas como marginales por el escritor y puede, viceversa, reducir los puntos principales a dimensiones insignificantes (Widdowson, 1983: 62).

Texts are lazy machineries that ask someone to do part of their job (Umberto Eco).

Una vez el lector o la lectora de LE ha comprendido el texto, se ha familiarizado con el mismo y ha visto como sus hipótesis e inferencias se cumplían o se reestructuraban, sólo queda ver cual es su respuesta a lo leído y cómo interpreta lo que acontece en la pieza literaria. Como ya expusimos anteriormente, comprender no es lo mismo que interpretar. Se puede tener una comprensión perfecta del texto, no tener ninguna laguna desde el punto de

vista sintáctico, semántico, conceptual o cultural, y aún así tener dudas de cómo interpretarlo. La interpretación es la interacción activa entre lo que dice el texto y las experiencias del lector (o de la lectora), es decir, es actualizar el texto mediante la experiencia personal, saberes, actitudes, valores, creencias... que el lector o la lectora tiene almacenados en su intertexto⁹. Es este conjunto de factores el que condiciona y avala las distintas interpretaciones del texto literario¹⁰.

La interpretación no es un fenómeno unificado y universal. Cada sujeto cuenta en su haber con una serie de experiencias que la matizarán. Por lo tanto, la interpretación presupone un acto de creación (o co-creación) y de expresión cargado de cierta libertad.

El acceso al significado de los textos es una acción procesual, gradual, que se desarrolla en el tiempo. En otras palabras, el sujeto lector accede a los significados del texto poco a poco, lanzando hipótesis y estableciendo relaciones con sus conocimientos (en plural) existentes en su intertexto. Cabe mencionar la actualización potencial de las propias interpretaciones del lector o de la lectora. Las interpretaciones están condicionadas por un contexto histórico, evolutivo, experimental y situacional. En el momento en que se altere alguna de estas variables, el sujeto lector puede variar los matices que configuran su interpretación inicial. Esta variación es más patente a medida que el factor tiempo se incrementa. Es decir, si hay una diferencia temporal considerable entre una primera y una segunda lectura, la interpretación se verá

⁹ “En la recepción y el desciframiento de códigos artísticos no sólo intervienen las aportaciones de la obra, sino que junto a ellas inciden los saberes, experiencias y valoraciones que aporta el individuo receptor, en un proceso que culmina en una *interpretación personal*.” (Mendoza, 2000: 18).

“La lectura es un proceso de (re)creación interpretativa. La interpretación se apoya en el reconocimiento y en la integración de datos procedentes del intertexto lector. Por eso, en la recepción artística y literaria – [...] – media la construcción del significado (actualización del texto) que cada lector establece, según las características de su competencia literaria y de su intertexto.” (Mendoza 2000, 20).

¹⁰ “Students see different things in the texts because of differences in their backgrounds, in their past experiences, in their beliefs, attitudes, values, and so on. (Kern, 2000: 115).

también sometida al paso del tiempo. El lector o la lectora que se enfrenta al mismo texto por segunda vez (siempre sin perder de vista el factor tiempo), tendrá más conocimiento del mundo, el cual será susceptible de ser proyectado en la actualización del texto.

Actualmente, el sujeto lector ha cobrado un papel de vital importancia para la existencia de la obra literaria. Se escribe porque hay personas que lo van a leer y la obra literaria no se completa hasta que el lector o la lectora proyectan sus saberes y construye una interpretación personal. Mendoza (1998b: 169) argumenta que el texto “exige la participación del lector, que es el responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones, además de ser, personalmente, quien fija la ordenación cognitiva de las estructuras y referentes textuales.” En esta cita aparecen los elementos que han configurado el panorama crítico en los últimos años con respecto al proceso de lectura e interpretación: el lector (o la lectora), la intertextualidad y el carácter personal de la interpretación.

En las líneas que siguen emprendemos un viaje temporal por los principales autores que han resaltado el papel co-creador del sujeto lector en el proceso de lectura. Aunque la mayoría de los estudios y teorías literarias se centran exclusivamente en la recepción desde la lengua materna, nosotros consideramos oportuno extrapolar estos planteamientos al ámbito de las lenguas extranjeras.

Como antecedentes más cercanos y relevantes que destacan el papel del sujeto lector en la construcción e interpretación del significado del texto, tenemos a Barthes, Jauss, Bajtin y Eco (entre otros).

Barthes, en su ensayo *La Mort de l’Auteur*, destaca la multiplicidad de escrituras que se entretajan en la estructura interna del texto. Un texto es el lugar común donde confluyen múltiples focos de las diversas culturas. Todos estos elementos entran en un eterno diálogo y encuentran su momento máximo de expresión cuando el sujeto lector interviene y participa en la situación

comunicativa. Este es el aporte más novedoso del ensayo de Barthes. La heterogeneidad de la obra de arte cobra sentido en la mente del lector o de la lectora que será quien dé el sentido último al texto. Barthes rompe con la tradición literaria anterior (principalmente la estructuralista y el formalismo ruso) según la cual el autor (o la autora) era uno de los elementos claves a la hora de comprender e interpretar el texto. La teoría literaria subyacente a la producción de un escritor (o escritora) determinaría el modo de entender el texto. Por otro lado, la interpretación estaría subordinada a lo que dice el texto sin otorgar importancia alguna a la experiencia lectora que permitiría conexiones extratextuales e intrapersonales.

Barthes expone en la siguiente cita las proposiciones que le otorgan a la obra esta nueva perspectiva de estudio.

[...] un texte est fait d'écritures multiples, issues de plusieurs cultures et qui entrent les unes avec les autres en dialogue, en parodie, en contestation ; mais il y a un lieu où cette multiplicité se rassemble, et ce lieu, ce n'est pas l'auteur, comme on l'a dit jusqu'à présent, c'est le lecteur : le lecteur est l'espace même où s'inscrivent, sans qu'aucune ne se perde, toutes les citations dont est faite une écriture ; l'unité d'un texte n'est pas dans son origine, mais dans sa destination, mais cette destination ne peut plus être personnelle : le lecteur est un homme sans histoire, sans biographie, sans psychologie ; il est seulement ce *quelqu'un* qui tient rassemblées dans un même champ toutes les traces dont est constitué l'écrit. (Barthes, 1984b: 66-67).¹¹

¹¹ [...] un texto está formado por escrituras múltiples, procedentes de varias culturas y que, unas con otras, establecen un diálogo, una parodia, una contestación; pero existe un lugar en el que se recoge toda esa multiplicidad, y ese lugar no es el autor, como hasta hoy se ha dicho, sino el lector: el lector es el espacio mismo en que se inscriben, sin que se pierda ni una, todas las citas que constituyen una escritura; la unidad del texto no está en su origen, sino en su destino, pero ese destino ya no puede seguir siendo personal: el lector es un hombre sin historia, sin biografía, sin psicología; él es tan sólo ese alguien que mantiene reunidas en un mismo campo todas las huellas que constituyen el escrito.

De su postura se destaca la importancia que otorga a la intertextualidad presente en toda obra literaria y cómo el lector o la lectora participa y comparte la misma para interpretar el texto. Barthes concluye el ensayo con la célebre frase: « *...la naissance du lecteur doit se payer de la mort de l'Auteur.* » (Barthes, 1984b: 67).

Desde la estética de la recepción, no basta el análisis textual para la comprensión integral del texto. Jauss, en su artículo “La Historia Literaria como Provocación a la Ciencia Literaria”, destaca el papel que el lector y la lectora tienen en ese proceso de comprensión. Para Jauss, el sujeto lector es el primer destinatario de la obra literaria, siendo ésta inconcebible sin el papel activo que éste desempeña.

Bajtín propone la teoría de la polifonía del discurso según la cual, el sujeto no está formado por un solo “yo” sino por múltiples “yoes” que representan los diferentes saberes de los que se compone el individuo. El texto, por lo tanto, representará el espacio donde interaccionan todos los “yoes” o todas las “voces”. El lector o la lectora es un participante activo en el proceso textual. Bajtín no plantea el texto como un objeto dado, cerrado o conclusivo sino más bien como un proceso de significación donde se entrecruzan voces, puntos de vista, ideologías, lenguajes... Es decir, a partir del texto dialogan dos contextos diferentes y distanciados en el tiempo: el contexto del autor/autora y el contexto del lector/lectora. La interpretación puede así definirse como un proceso dialógico.

Bajtín aboga por una interpretación del sentido (no decodificación del significado) entendido éste como las respuestas a preguntas formuladas por los sujetos lectores. Aquellas que no derivan en una respuesta carecen de sentido.

[...] Bajtin se aproxima al texto como otro compuesto a su vez de una heterogénea red de intersecciones en las que prima siempre la palabra (lenguaje, género) del otro, enmarcada y reacentuada.

[\[http://www.ugr.es/~mcaceres/Entretextos/entre3/domingo.htm\]](http://www.ugr.es/~mcaceres/Entretextos/entre3/domingo.htm)

En los años 60, Umberto Eco publica primero su libro *Obra Abierta*, uno de los pilares de la semiótica y, posteriormente, *Lector in Fabula*. En éstos, defiende el carácter abierto de la obra literaria. Eco plantea que la obra de arte es “un mensaje fundamentalmente ambiguo, una pluralidad de significados que conviven en un solo significante” (Eco: 1990: 34). El texto se presenta como una obra abierta, incompleta que necesita ser actualizada por el sujeto lector a la misma vez que disfruta estéticamente de la misma.

[...] la poética de la obra “abierta” tiende... a promover en el intérprete “actos de libertad consciente”, a colocarlo como centro activo de una red de relaciones inagotables entre las cuales él instaura la propia forma sin estar determinado por una necesidad que le prescribe los modos de la organización de la obra disfrutada. (Eco, 1990: 74 – 75).

Según Eco (1981: 74), en el texto hay muchos elementos *no dichos*, es decir, no explicitados (materialmente) en el plano de la expresión. Por tanto, estos elementos *no dichos* serán los que deben actualizarse en el proceso de lectura con la ayuda del sujeto lector.

El texto es una superficie llena de espacios en blanco previstos por el escritor o escritora y dejados así por dos razones:

- 1) Ante todo, porque un texto es un mecanismo perezoso (o económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él y sólo en casos de extrema pedantería, de extrema preocupación didáctica o de extrema represión el texto se complica con redundancias y especificaciones ulteriores [...].

- 2) En segundo lugar, porque, a medida que pasa la función didáctica a la estética, un texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad. (Eco, 1981: 76).

Eco (1981: 80) también habla de un Lector Modelo. El autor (o la autora), cuando escribe, tiene que tener en cuenta una serie de competencias (contextuales, conceptuales, lingüísticas, culturales) para producir el texto. Estas competencias deberían ser compartidas por el sujeto lector configurando lo que Eco acuñó como Lector Modelo, es decir un sujeto con las habilidades necesarias para cooperar en la creación de significado del texto. Por otro lado, no es suficiente con que el autor (o autora) prevean el Lector Modelo sino que tienen que jugar con los elementos del texto para construirlo.

Centrándonos concretamente en su concepto de interpretación, Eco (1994b: 24) acepta que un texto pueda tener muchas interpretaciones, pero no todos los sentidos. El hecho de que se hable de obra abierta no quiere decir que el texto sea un *cajón de sastre* donde todo cabe. Cualquier interpretación es válida si se confirma en una porción del texto y se descarta si se contradice en otra parte del mismo texto.

I challenged Valéry's statement according to which '*il n'y a pas de vrai sens d'un texte*', but I accept the statement that a text can have many senses. I refuse the statement that a text can have every sense. (Eco, 1994d: 140-141).

Culler (1994: 115) relaciona la interpretación con la reconstrucción de la intención del autor (o autora) del texto. Si se quiere ir más allá de la simple linealidad textual, Culler opta por el término *overintepretation*¹² que relaciona el

¹² Wayne Booth distingue entre comprensión (understanding) y *sobrecomprensión* (overcomprehension). Comprensión hace referencia al juego de preguntas-respuestas que se pueden encontrar en el texto. *Sobrecomprensión* (o *overintepretation* en palabras de Culler

texto con la experiencia lectora del sujeto lector y apunta hacia una visión más crítica.

All this overstanding would count as overinterpretation, [...]. If interpretation is reconstruction of the intention of the text, then these are questions that don't lead that way; they ask about what the text does and how: how it related to other texts and to other practices; what it conceals or represses; what it advances or is complicitous with. Many of the most interesting forms of modern criticism ask not what has in mind but what it forgets, not what it says but what it takes for granted. (Culler, 1994: 115)

Más recientemente, Widdowson habla de que los textos no tienen significado sino potencial para crear significado, variable de lector a lector e influenciado por miles de factores. Candlin también argumenta en la misma línea que Widdowson y añade algunos factores que pueden influir en la interpretación del texto:

Texts do not have unitary meanings potentially accessible to all, they rather allow for variety in interpretation by different readers, governed by factors such as purpose, background knowledge, and the relationship established in the act of reading between the reader and the writer. (Candlin, 1983: x).

Supuestamente, los escritores y las escritoras escriben teniendo en cuenta un tipo concreto de receptores. Materializan sus ideas en el texto para que lleguen a esos lectores y lectoras determinados. No obstante, las interpretaciones que hagan los mismos no tienen por qué ser las adecuadas ni las más trascendentes. Serán unas más. Cualquier lector o lectora puede construir su propia interpretación aunque no sea el receptor modelo para el que se planteó el texto. Chatman (1978) sugirió: "Texts have intended readers,....,

1994: 114) está más dirigida hacia la búsqueda de preguntas que el lector no plantea a su Lector Modelo.

but intended readers are not the only kinds of readers, nor are their interpretations the only interpretations that count.” (en Kern, 2000: 114).

Las interpretaciones de los textos literarios pueden ser compartidas por un grupo amplio de personas o puede que una interpretación particular se reduzca a unos cuantos individuos. Cuanto más homogéneo sea el grupo de lectores y más patrones culturales, personales, literarios... compartan, más parecida será la interpretación. Todo dependerá de los *diseños* disponibles (ver bloque I, capítulo IV, apartados 4.1 y 4.2)

To the extent that several readers share the same Available Designs, read for a similar purpose, and occupy similar social roles, their mental representations of the text will be similar. Conversely, when people apply different Available designs to a given text, read for different purposes, or occupy different social roles, their interpretations will be more likely to diverge. (Kern, 2000: 117).

El profesor o la profesora tienen que fomentar el respeto por la diversidad de interpretaciones. Cualquier interpretación, siempre y cuando esté **debidamente argumentada y justificada**, es válida. El discente tiene que percibir la interpretación como una transferencia de su experiencia... al texto pero sin que ello derive en una desconexión total de esa interacción sujeto-texto. Cabe mencionar aquí las palabras de Kern (2000: 116) “Readers must be ready to justify their interpretations based on the facts of the text itself.” Eco, (1992: 24) aclara lo que implica la interpretación: “Interpretar un texto significa explicar por qué esas palabras pueden hacer varias cosas (y no otras) según la forma en que sean interpretadas.”

Kern (2000) expuso la cuestión de la parcialidad de la interpretación a la que el lector o la lectora de LE está condenado. Según este mismo autor, la interpretación no puede ser completa debido a que su competencia tampoco lo es. No obstante, esto no debe ser un obstáculo pues el sujeto lector en LE

enriquece el texto con otros puntos de vista, experiencias, saberes que posiblemente no tenga el hablante nativo. De esta forma, la persona lectora puede incorporar al texto los elementos de su cultura que considere pertinentes para la interpretación del mismo y de los que el hablante nativo no dispone.

El papel del docente radicará en motivar a los alumnos y a las alumnas para que exterioricen esas interpretaciones sin que se sientan cohibidos y puedan responder al texto literario desde el goce estético y no desde premisas prescriptivas.

When learners feel that the knowledge that can bring to a particular text is illegitimate or inappropriate, they will feel like keeping their interpretations to themselves. What teachers need to do, therefore, is to motivate learners to share their varied interpretations in order to make them aware of how all reading is mediated experience, and that many factors will contribute to the particular ways in which that mediation takes place during a given act of reading. (Kern, 2000: 116).

Vivir en sociedad significa compartir y participar de una cultura, una cultura que condicionará y marcará cualquier acción que desarrollemos dentro de ella. Los escritores y escritoras escriben a partir de un bagaje pluridimensional tremendo y éste influirá en la creación de la obra literaria. André Malraux afirmó que, “la obra de arte no se crea sólo a partir de la visión del artista, sino de manera muy particular en relación con otras obras”. Así, se podría concluir que tanto para el lector (o la lectora) como para el autor (o la autora) es importante tener experiencia lectora para poder activarla cuando el proceso de lectura lo requiera.

El lenguaje es el gran aliado de la interpretación ya que éste nos libera de la literalidad del texto y nos sumerge en actos de libertad insólitos donde se nos permite representar el mundo en la medida que deseamos e imaginar aquellos otros que se nos transmiten a través del texto. Los usos literales del lenguaje quedan relegados al olvido debido a que cada acto de comunicación

conlleva una serie de convenciones personales y culturales. Subyacente a cada uno de estos actos hay una forma de ver el mundo que se caracteriza, sobre todo, por la una subjetividad mediada por la cultura a la que pertenecemos.

CAPÍTULO III. LAS TEORÍAS COGNITIVAS DE LA INFORMACIÓN EN LA LECTURA: PROCESAMIENTO ASCENDENTE, PROCESAMIENTO DESCENDENTE Y ENFOQUES INTERACTIVOS

Muchos han sido los intentos de describir qué significa leer, qué ocurre en el proceso de lectura y en la mente del sujeto lector. En los años cincuenta y sesenta se llevaron a cabo varios estudios para intentar ofrecer una solución a los problemas de algunos niños y niñas que eran incapaces de aprender a leer en su lengua materna. No obstante, las soluciones metodológicas eran sólo aplicables a la primera lengua. En los años setenta, Kenneth Goodman con su artículo “Reading: A Psycholinguistic Guessing Game”, supuso un hito en el campo de la lectura en lengua extranjera. A partir de sus estudios se sucedieron otros y poco a poco se fue ampliando la literatura existente. Todo este conjunto de investigaciones han concluido en una serie de procesamientos de lectura (adaptados de la lengua materna pero ampliamente experimentados en la metodología de lenguas extranjeras) cuya vigencia ha llegado hasta nuestros días.

Cuando llega el instante de procesar la información que nos ofrece el texto escrito, dos han sido los *modus operandis* predominantes: el denominado procesamiento ascendente (*bottom-up*) y el procesamiento descendente (*top-down*). Esta distinción, acrecentada a partir de la publicación del artículo de Goodman, supuso una pieza clave en la enseñanza de la lectura.

3.1. EL PROCESAMIENTO ASCENDENTE

La filosofía subyacente al procesamiento ascendente (*bottom-up*¹³) defiende que la construcción del significado textual¹⁴ parte de las unidades más concretas en un camino ascendente hacia las unidades más generales (Brown 1999, Nuttall 2000, Paran 1997, Carrell 1998, Stanovich & Stanovich 1999). De este modo, el proceso lector es una actividad guiada por la materialidad del texto y en la cual el sujeto lector percibe cada una de las letras, éstas las organiza en palabras, las palabras en sintagmas, éstos en cláusulas, las cláusulas en oraciones, éstas en párrafos... y así hasta llegar a construir la idea global del texto. En este modelo, el factor dominante es el texto y la lectura es concebida como el modo de extraer el significado anteponiendo el acceso a la estructura formal a la decodificación léxica.

En su trayectoria ascendente hacia los niveles más abstractos del texto, el lector o la lectora irá formulando una serie de hipótesis las cuales se confirmarán o refutarán a partir de la información encontrada en el texto, y el conocimiento previo del lector (*background's knowledge*) se modificará paralelamente.

Bottom-up processing is decoding individual linguistic units (...) and building textual meaning from the smallest units to the largest, and then modifying preexisting background knowledge and current predictions on the basis of information encountered in the text. (Carrell 1998a: 101).

Para que el niño o la niña pueda decodificar el texto correctamente es imprescindible un buen entrenamiento de la sensibilidad fonológica. La

¹³ El procesamiento ascendente es *data driven*, esto es, está guiado por los datos que aparecen en el texto.

¹⁴ Desde el procesamiento ascendente, el lector o la lectora tiene que aproximarse lo más posible al significado que el escritor o la escritora del texto pretendía. Este significado se irá construyendo a partir del reconocimiento de las unidades mínimas del lenguaje (*bottom*) para ir aproximándose a las más generales (*top*) (Carrell 1998: 1-2).

experiencia de aprender a leer será la causa del desarrollo del conocimiento fonológico que sirve de guía en la atribución de significado al contenido escrito.

Clemente Linuesa y Domínguez Gutiérrez (1999: 66) señalan cuatro puntos que interrelacionan la fonología y la lectura:

- a) El conocimiento fonológico no se adquiere espontáneamente, sino que se desarrolla,..., cuando se aprende a leer y escribir en un sistema de escritura alfabético.
- b) Los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura tienen problemas con el conocimiento fonológico.
- c) La habilidad de los niños preescolares en tareas de conocimiento fonológico correlaciona, años más tarde, con el aprendizaje de la lectura.
- d) El desarrollo de habilidades fonológicas en los niños a través de la enseñanza, la estimulación o el entrenamiento favorecerá el aprendizaje de la lectura y de la escritura...

Tanto Clemente Linuesa y Domínguez Gutiérrez como Stanovich & Stanovich defienden que aquellos programas de lectura que enfatizan la discriminación fonológica obtienen mejores resultados puesto que la codificación léxica es el subproceso que interviene más directamente en la lectura fluida.

[...] developing phonological sensitivity is critical for early success in reading acquisition, and instructional programmes that emphasize spelling-sound decoding skills result in better reading outcomes because alphabetic coding is the critical subprocess that supports fluent reading. (Stanovich & Stanovich, 1999: 29).

En el terreno de las lenguas extranjeras es también esencial una formación fonológica inicial que facilite el posterior acceso al código escrito.

3.2. EL PROCESAMIENTO DESCENDENTE

Dado que los constructos teóricos de este procesamiento tienen una base sólida en la teoría de los esquemas, pasaremos a exponer los principales principios de la misma antes de describir el procesamiento descendente.

3.2.1. Teorías de la memoria: La teoría de los esquemas

Debido a la influencia que la teoría de los esquemas de la memoria ha ejercido sobre el procesamiento descendente, en las líneas que siguen haremos una breve introducción a los postulados teóricos de la misma para una mejor comprensión de la filosofía subyacente a dicho procesamiento.

El concepto de esquema nace en 1932 de manos de Barlett, un seguidor de la psicología de la Gestalt¹⁵. Su principal objetivo radicaba en dar explicación a cómo la información contenida en historias y acontecimientos es reconfigurada en la memoria para poder recordarla o recuperarla posteriormente. Barlett creía que la comprensión y el recuerdo ocurren principalmente en el contexto de experiencias pasadas y con referencia a la información relevante en la memoria. Más tarde acuñó el término “esquema” para referirse a la organización de esas experiencias pasadas. No obstante, no fue hasta los años setenta y ochenta cuando, como consecuencia de los avances en el campo de informática y los intereses de investigadores e investigadoras por modelar la cognición humana en el campo de la inteligencia

¹⁵ Escuela de psicología que se dedicó principalmente al estudio de la percepción. Frente al asociacionismo imperante, la escuela de la Gestalt postulaba que las imágenes son percibidas en su totalidad, como forma o configuración (del alemán, Gestalt), y no como mera suma de sus partes constitutivas. En las configuraciones perceptivas así consideradas, el contexto juega además un papel esencial. La escuela de la Gestalt intentó formular las leyes de estos procesos perceptivos. Según el punto de vista de la teoría asociacionista, los estímulos se reciben primero aislados, como ‘sensaciones’ que después se organizan en imágenes perceptivas más complejas.

artificial, la teoría de los esquemas fue desarrollada y emergió como un marco teórico para describir la estructura y el papel del conocimiento en la mente (Minsky 1975, Schank 1982, Schank y Abelson 1977).

La teoría de los esquemas aportó nuevos avances en el campo de la psicología cognitiva. Durante años fue la base para explicar e interpretar una serie de procesos cognitivos tales como la inferencia, los recuerdos, el razonamiento, la resolución de problemas y sirvió como un ímpetu para un amplio número de investigaciones experimentales relacionadas con el aprendizaje, la comprensión y la memoria.

En relación con la lectura, la teoría de los esquemas resalta su naturaleza constructiva y el papel crítico desempeñado por el sujeto lector así como la interacción entre el texto y el conocimiento previo del mismo. Todo esto condujo a la realización de varios estudios en los que se ponía de manifiesto el papel que el conocimiento previo ejerce sobre la comprensión del texto (Alderson y Urquhart 1996, Carrell y Eisterhold 1998, Steffenson y Joag-Dev 1996).

Nassaji (2002: 442) resalta tres grandes bloques sobre los que se articula la teoría de los esquemas:

- 1) cómo se representa el conocimiento en la mente.
- 2) cómo se usa el conocimiento en la comprensión.
- 3) cómo se formulan inferencias para llegar a la comprensión.¹⁶

La representación del conocimiento en la mente

Alba y Hasher (1983) identificaron principalmente cinco procesos postulados por la teoría de los esquemas que explican la representación del conocimiento en la mente. Éstos son:

¹⁶ (1) how knowledge is represented in the mind; (2) how knowledge is used in comprehension; and (3) how inferences are made in comprehension. (Nassaji 2002: 442).

- 1) selección,
- 2) abstracción,
- 3) interpretación,
- 4) integración y
- 5) reconstrucción.

La selección consiste en la activación de la información que se necesita para el propósito perseguido. La abstracción se da porque de toda la información presente, tan sólo extraemos los componentes semánticos para codificarlos en la memoria y no los componentes superficiales. En cuanto a la interpretación de la nueva información depende de su congruencia con el esquema activado. Por otro lado, la nueva información tiene que integrarse y organizarse en los esquemas preexistentes. Finalmente, los sujetos lectores recuerdan y reconstruyen la información en consonancia con el esquema activado durante la codificación.

El uso del conocimiento en la comprensión

Siguiendo las palabras de Nassaji (2002: 444), tres han sido los principios teóricos que intentan explicar cómo se utiliza el conocimiento en la comprensión del texto:

- 1) Los esquemas son estructuras de conocimiento preexistentes que se encuentran almacenadas en la mente.
- 2) La comprensión es un proceso por medio del cual se traza la información desde el texto a las estructuras de conocimiento preexistentes.
- 3) Los procesos basados en el conocimiento son predecibles y guiados por el sujeto lector.

De estas suposiciones, se deriva la idea de un conocimiento con carácter estático e inflexible al afirmar que la base de nuestro conocimiento se encuentra en formatos preexistentes¹⁷ lo cual contrasta con el carácter dinámico de la naturaleza cognitiva humana.

Otra de las críticas radica en el excesivo interés que, durante años, la teoría de los esquemas ha demostrado en la activación y uso de éstos dejando en un segundo plano el proceso de creación de los mismos.

Si asumimos que para comprender un texto es necesario que el sujeto lector active uno de los esquemas almacenados en su memoria, nos encontramos con la cuestión de cómo los entes lectores determinan la forma de leer antes de activar dicho esquema. Por lo tanto, uno no puede proceder a la lectura si antes no activa un esquema y, por otro lado, uno no puede acceder al esquema sino accede léxicamente al texto. (Norris y Phillips 1987).

Otro de los temas hace referencia a la forma en que la teoría de los esquemas conceptualiza el conocimiento previo. Esta teoría sugiere que el conocimiento previo constituye la principal guía contextual a través de la cual se selecciona la información para ser interpretada (Schank 1978, Schank y Abelson 1977). No obstante, y como vimos en el siguiente apartado anterior de las teorías del procesamiento de la información en la lectura, la lectura no siempre opera de forma descendente (*top-down*) lo que implica que no siempre los conocimientos previos sirven de guía en el proceso lector.

¹⁷ (Nassaji, 2002: 444) "...the idea that our knowledge base exists in preexisting formats provides a very static and inflexible view of the role of knowledge, which is at variance with the dynamic nature of knowledge in human cognition."

El uso de las inferencias en la comprensión

Las inferencias que el lector o la lectora se formula a lo largo del proceso de lectura son esenciales para optar a una buena comprensión del texto y posible interpretación.¹⁸ De acuerdo con la teoría de los esquemas, algunas de estas inferencias se encuentran fuertemente arraigadas al conocimiento previo que el sujeto lector tiene almacenado en sus esquemas. Su fiabilidad y/o predictibilidad irá asociada a la información que conforma el esquema activado. El sujeto lector, por otro lado, también formula sus inferencias a partir de los elementos constitutivos del texto y la relación establecida entre ellos (intratextuales).

Anderson y Pearson (1984) distinguen cuatro tipos de inferencias que intervienen en la comprensión lectora:

- 1) **La selección de los esquemas** (*schema-selection*). inferencia que selecciona entre todos los esquemas posibles al más pertinente.
- 2) **La representación de los esquemas** (*schema instantiation*). inferencia referida a los valores que se deberían asignar a los huecos (*slots*) del esquema seleccionado.
- 3) **La inferencia predeterminada** (*default inferencing*). consiste en asignar valores predeterminados a los huecos (*slots*) del esquema activado.
- 4) **La ausencia del conocimiento de inferencia** (*absence of knowledge inferencing*). permite sacar conclusiones en ausencia de cierto conocimiento.

¹⁸ (Nassaji, 2002: 447) "There is no doubt that successful comprehension depends on inferencing at all levels of text comprehension, ranging from connecting text to background knowledge, different parts of the texts to one another, and known elements to unknowns."

De todas las inferencias propuestas por los citados autores, la inferencia predeterminada ha sido la más estudiada. La teoría de los esquemas afirma que cuando un sujeto lector se enfrenta a un texto, éste activará un determinado esquema a partir del cual se irán rellenando los huecos con valores predeterminados de ese esquema. En palabras de Nassaji (2002: 449).

According to schema theory, when a reader reads a text, a certain schema is activated in which the reader fills on the slots with default values of that schema.

Por otro lado, la inferencia predeterminada asume, según Nassaji (2002: 451), que las estructuras semánticas de la mente del sujeto lector dotan a éste de un mecanismo para rellenar huecos que opera de forma continuada durante la comprensión. De este modo, conforme vamos leyendo, los huecos presentes en los esquemas se van completando con la nueva información y/o modificando a partir de ésta. Este sistema de inferencias predeterminadas interviene en todo el proceso de lectura dado que el lector o la lectora formula constantemente nuevas inferencias que necesitan recurrir a un determinado esquema.

3.2.2. Procesamiento descendente

Por otro lado, el procesamiento descendente o procesamiento de arriba abajo (top-down¹⁹) se basa en la teoría de los esquemas descrita anteriormente. De este modo se resalta la idea de que leer es comprender. Según este acercamiento, los conceptos esquematizados que el sujeto lector dispone en su mente son los que guían la comprensión del texto. El sujeto lector formula así predicciones sobre el texto basadas en su experiencia anterior para después contrastarlas con la información que se encuentra en el

¹⁹ El procesamiento descendente está guiado por los conceptos (*conceptually driven*).

texto. En este contraste, el lector o la lectora confirmará o refutará sus hipótesis y construirá las bases para la interpretación del texto.

Top-down processing is the making of predictions about the text based on prior experience or background knowledge, and then checking the text for confirmation or refutation of those predictions. (Carrell 1998a: 101).

A text contains many gaps; the reader must fill in those gaps, using background knowledge and inference. From this it follows that the result – the gist, or theme, structure – is a product of the text *and* the reader. (Gough, 1999: 8).

El procesamiento descendente ha sido la clave para concebir la lectura como un acto de interpretación y no como un mero trabajo mecánico de descodificación. En este acto de interpretación, el sujeto lector nutre el texto con su conocimiento del mundo adquirido en contextos muy diversos y, por ende, diferentes en cada individuo. De este modo, un texto no proyectará dos interpretaciones coincidentes en un cien por cien puesto que no hay dos individuos que hayan sido expuestos al mismo input social, cultural y personal.

El modelo de procesamiento descendente más influyente en los últimos cuarenta años ha sido el de Kenneth Goodman “Reading: A psycholinguistic guessing game” Goodman (1967). Según éste, el lector o la lectora no lee cada una de las palabras que componen el texto sino que realiza una especie de muestreo donde va formulando hipótesis, confirmando y/o refutando sus predicciones, etc. Es decir, el lector o la lectora reconstruye el significado usando partes de los sistemas grafofónicos, sintácticos y semánticos. A partir de la información extraída de estos niveles del lenguaje, pasará a predecir el significado y a confirmar esas predicciones estableciendo relaciones con sus propias experiencias y con su conocimiento particular de los distintos niveles lingüísticos. Los sujetos lectores no necesitan acceder léxicamente a todo el

texto sino tan sólo a aquellas partes que le faciliten la deducción contextual de palabras o frases. De esta forma, el lector o la lectora activará otra serie de estrategias lectoras como son la predicción, la deducción contextual, el skimming y el scanning en vez de recurrir al diccionario para resolver las dificultades léxicas.

Por lo tanto, la deducción de palabras por el contexto, según este procesamiento, es un eficaz modo de aprender a leer y es un indicio de buenos y hábiles lectores²⁰.

The use of context, [...], is important in reading. Both the context provided by the text itself and that provided by the reader's knowledge help the reader interpret words and sentences. Without the use of context, the reader would not be able to figure out the relevant meaning aspects of words – [...] - nor to draw appropriate inferences. (Perfetti, 1999: 45).

Durante muchos años, esta concepción de acceso al léxico ha sido muy valorada y promulgada en el terreno de la lectura en lengua extranjera. El uso del diccionario era símbolo de un sujeto lector pobre y con pocos recursos, mientras aquel otro que era capaz de leer a partir de la deducción contextual era considerado un buen sujeto lector. Los buenos lectores y las buenas lectoras no dependían tanto de la forma gráfica de la palabra como los sujetos lectores en estados más primitivos. Esta afirmación general que estuvo tan en boga en los años setenta y ochenta, pasó a cuestionarse a partir de investigaciones como las de Stanovich & Stanovich 1999²¹, Paran 1997, y Perfetti 1999. Según estos investigadores, se produce una regla de tres

²⁰ There is a pervasive belief that, in reading, context is critical: context that provides the background of what is being read and that considers the goals of the reader. This belief is based on common sense and it is supported by evidence. Thus, the evidence indeed shows that skilled readers adjust their reading goals, make inferences, use context, and monitor their comprehension during reading [...] These higher-order abilities and strategies are very important to skilled comprehension. (Perfetti, 1999: 43-44).

²¹ (Stanovich & Stanovich 1999: 19) Thus, the key point that top-down theorists got wrong, and the key error that has been perpetuated by the inheritors of the top-down view – the whole language movement – is the assumption that contextual dependency is always associated with good reading.

inversa: a mejor competencia lectora, menor dependencia contextual²². Por lo tanto, no es buen lector o lectora el que recurre más frecuentemente a estrategias de deducción léxica contextual, sino el lector con más habilidades lectoras. Stanovich & Stanovich (1999) argumentan que cuando un texto de equiparable dificultad es material de lectura tanto para habilidosos como para sujetos lectores menos habilidosos, la confianza en el contexto es más patente en los segundos:

Los sujetos lectores buenos tienen muy automatizadas estrategias de reconocimiento de palabras y son más rápidos en el acceso léxico lo que deriva en una independencia contextual.

In fact, the word recognition skills of the good reader are so rapid, automatic, and efficient that the skilled reader need not rely on contextual information. In fact, it is poor readers who guess from context – out of necessity because their decoding skills are so weak. (Stanovich & Stanovich, 1999: 19).

Good readers are characterised by fluent, automatised use of bottom-up processes. Second language teachers should encourage the development of automaticity, helping students become good decoders. (Paran, 1997).

Perfetti añade que los lectores más habilidosos utilizan el contexto no tanto para deducir el significado como para formular hipótesis, inferencias, interpretaciones...:

²² (Stanovich & Stanovich 1999: 19) “The consistent trend in the literature indicating that contextual effects on word recognition decrease as reading skill increases has led several theorists to conceptualize the logic of contextual facilitation on word recognition as compensatory in nature.”

The importance of context in reading needs to be understood in light of at least two additional facts. First, skilled readers actually identify words, rather than using context, to skip them. Second, less skilled readers use context in identifying words, and, in fact, appear to be forced into high dependence on context by weak word-level skills. Both of these important facts overturn misconceptions about reading. (Perfetti, 1999: 44).

[...] two equally important facts about context use. (1) Skilled readers do not use context much to identify words; they use context to interpret words and sentences. (2) Less skilled readers, by contrast, use context to identify words.... (Perfetti, 1999: 45-46).

Por otro lado, se ha experimentado una reducción de la velocidad lectora cuando hay demasiada opacidad en las palabras lo cual sugiere que la velocidad normal de lectura depende, más de lo que el procesamiento ascendente afirma, en los estímulos visuales impresos.

Para el/la estudiante que se enfrente a un texto en LE, tendrá vital importancia tanto su competencia lingüística y sociocultural como todo el conocimiento que tenga almacenado en su intertexto relacionado con el contenido del texto y sus conocimientos sobre la organización retórica (en función de tipo de texto y género...). Ya no se intenta llegar a la interpretación del autor o la autora del texto, sino a la propia interpretación personal basada en sus experiencias y conocimientos particulares:

[...] one potential source of reading difficulties may be that the reader has a consistent interpretation for the text, but it may not be the one intended by the author [...] much of the meaning understood from a text is really not actually in the text, [...], but in the reader, in the background or schematic knowledge of the reader. (Carrell y Eisterhold 1998: 79).

3.3. EL ENFOQUE INTERACTIVO

Decantarse exclusivamente ora por el procesamiento ascendente ora por el procesamiento descendente, sobre todo para el estudiante de segunda lengua o de lengua extranjera, podría conducir a una interpretación parcial y/o errónea del texto. Un enfoque ecléctico de los procesamientos de lectura nos conduce directamente al procesamiento interactivo de lectura donde estrategias de uno y otro interactúan sin orden predeterminado.

Thus, overreliance on either mode of processing to the neglect of the other has been found to cause reading difficulties for second language readers. Some second language readers are not efficient interactive text processors, either because they attempt to process in a totally bottom-up fashion, and may be effortful decoders at that, or because they attempt to process in a totally top-down fashion and are hence subject to schema failures or schema interference [...] (Carrell 1998b: 239).

El proceso lector precisa no sólo del conocimiento lingüístico, sino también de un conjunto de claras referencias pragmáticas y paralingüísticas, junto a otros conocimientos del orden de los convencionalismos literarios, que no siempre se pueden adquirir desde el contexto lingüístico cotidiano. Entre otros conocimientos, en la lectura entran en función los saberes lingüísticos, literarios, enciclopédicos y paraliterarios. (Mendoza 1998a: 48).

En los años ochenta, ambos procesamientos descritos, enfrentados durante varias décadas, se integraron en un modelo de lectura interactivo en el que se incluyen estrategias tanto de uno como de otro y se intenta reflejar los complejos procesos que ocurren simultáneamente en nuestras mentes cuando leemos. El lector y la lectora necesitan tanto de los niveles más concretos del

sistema lingüístico como de los más generales.²³ (Nuttall 2000, Carrell, Devine y Eskey 1998, Grabe 1991, Bernhardt 1991).

Dependerá de los intereses de la persona, de las exigencias del texto y del objetivo que se persiga, para que la activación suceda en un sentido o en otro. En el libro *Interactive Approaches to Second Language Reading* editado por Patricia L. Carrell, Joanne Devine y David E. Eskey (1998, 1988) se proponen varios enfoques interactivos que incorporan ambos procesamientos. El modelo interactivo, en palabras de Eskey y Grabe, asume que el proceso de lectura utiliza tanto estrategias del procesamiento descendente (conocimiento anterior, contexto) como del procesamiento ascendente (reconocimiento de letras y palabras, vocablos léxicos...).

skills at all levels are interactively available to process and interpret the text... This model incorporates the implications of reading as an interactive process – that is, the use of background knowledge, expectations, context, and so on. At the same time it also incorporates notions of rapid and accurate feature recognition for letters and words, spreading activation of lexical forms, and the concept of automaticity in processing such forms – that is, a processing that does not depend on context for primary recognition of linguistic units. (Eskey y Grabe, 1998: 224).

Brown considera el enfoque interactivo como un ingrediente fundamental para un aprendizaje exitoso en el aula de idiomas.

A half-century ago, perhaps, reading specialists might have argued that the best way to teach reading is through bottom-up methodology: teach symbols, grapheme-phoneme correspondences, syllables, and lexical

²³ “In short, for second language readers, especially, *both* top-down and bottom-up skills and strategies must be developed, and developed conjointly, since both contribute directly to the successful comprehension of text.” (Eskey y Grabe 1998: 227).

recognition first, then comprehension would be derived from the sum of the parts. More recent research on teaching has shown that a combination of top-down and bottom-up processing, or what has come to be called **interactive reading**, is almost always a primary ingredient in successful teaching methodology because both processes are important. (Brown, 2001: 299).

Una vez más queda patente la importancia del conocimiento previo que el lector y la lectora posee y que proyecta en cada lectura que realiza. No obstante, no basta con poseer un amplio conocimiento anterior. El sujeto lector tiene que saber cuando activarlo para que contribuya a la correcta interpretación del texto. Esa *activación* puede producirse de la forma más inesperada y en cada lector o lectora tendrá un carácter bien diferenciado. Una palabra, una imagen, un recuerdo,... pueden ir cargados de un significado suprasegmental que derivará en la activación de una determinada parcela del saber. A partir de las pistas textuales que nos ofrece el texto, el sujeto tendrá que decidir si su conocimiento previo es relevante o no para esa comprensión particular.

Por lo tanto, a la hora de instruir a los/las estudiantes en la lectura en LE, se debe dedicar tiempo tanto a desarrollar habilidades para la correcta identificación de las formas léxicas y gramaticales, como a inducir a lectores y lectoras para que formulen predicciones, hipótesis y respuestas adecuadas partiendo de la interacción entre la información del texto y la de su intertexto.

La lectura extensiva (ver bloque I, capítulo VI) contribuye al desarrollo de las habilidades demandadas por estos dos tipos de procesamiento ya que, como afirman Eskey y Grabe (1998: 228), “people learn to read by reading, not by doing exercises”.

CAPÍTULO IV. LA IMPORTANCIA DE LA *LITERACY*²⁴ EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA

Reading and writing are forms of life, not just reflections of it.

(G. H. Hartman, 1996)

La capacidad de leer y escribir (*literacy*) en una lengua extranjera es uno de los objetivos primordiales para muchos de los adultos que estudian idiomas. Este grupo de población normalmente está motivado por cuestiones profesionales y de superación personal. No obstante, la *literacy* está siempre presente en el aula de idiomas. En el tema que nos ocupa, nos centraremos en el papel que ejerce a la hora de formar sujetos lectores críticos, cultos e independientes.

Literacy, según Kern (2000), es el uso de prácticas social, histórica y culturalmente enclavadas para crear e interpretar el significado a través de los textos. De esta primera afirmación, se deduce la presencia de la carga sociocultural inherente a las convenciones escritas de cada lengua. Para un correcto desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes, se hace imperativo que éstos estén familiarizados con estas características. La *literacy*, al estar inmersa en la cultura, es un elemento dinámico sujeto a las transformaciones espacio-temporales.

Metafóricamente, se puede decir que la *literacy* es la que teje (y unifica) los hilos lingüísticos, cognitivos y socioculturales de una lengua.

Kern (2000: 17) presenta siete principios que rigen la *literacy*:

- 1) *Literacy* implica interpretación
- 2) *Literacy* implica colaboración.
- 3) *Literacy* implica convenciones.

²⁴ *Literacy* hace referencia al desarrollo de las habilidades de escritura y lectura conjuntamente.

- 4) *Literacy* implica conocimiento cultural.
- 5) *Literacy* implica resolución de problemas.
- 6) *Literacy* implica reflexión y auto-reflexión.
- 7) *Literacy* implica uso del lenguaje.

Literacy conlleva comunicación, entendida esta en su sentido más general. Por lo tanto, una formación en este sentido es necesaria para todo estudiante de lengua extranjera. Además, esta visión holística de la *literacy* interrelaciona las cuatro destrezas clásicas (comprensión y expresión oral y comprensión y expresión escrita) estudiadas normalmente en compartimentos estancos.

Asimismo, se introduce la faceta de autorreflexión sobre el funcionamiento del lenguaje y sobre la arbitrariedad de los significados léxicos contextual y culturalmente motivados. El sujeto lector abarca así una dimensión más amplia del conocimiento y utiliza las herramientas proporcionadas para formarse una idea del mundo y de sí mismo.

[... the] view of literacy presented here combines a focus on language use in social contexts (essential to communicative approaches) with an additional component of active reflection on how meanings are constructed and negotiated in particular acts of communication. Becoming literate is therefore not so much a matter of achieving a particular criterial level of reading or writing performance, as it is a matter of engaging in the ever-developing process of using reading and writing as tools for thinking and learning, in order to expand one's understanding of oneself and the world. (*Ibíd.*: 40 – 41).

4.1. MODELO DE *LITERACY*: LECTURA COMO DISEÑO (*READING AS DESIGN*)

4.1.1. Fundamentos teóricos

Tomando como base las ideas del *New London Group*, Richard Kern propuso un modelo de lectura llamado *Reading as Design* (la lectura como diseño).

The New London Group se formó en 1994 en los Estados Unidos (New London, New Hampshire) con un objetivo en mente: cambiar la concepción estática subyacente a los procesos de aprendizaje y generación de significado y dotarlos de un carácter más dinámico y abierto. Se aprende por interacción con el resto de elementos de la cultura. Su planteamiento tiene una aplicabilidad muy amplia pero nosotros nos centraremos sólo en lo concerniente a la enseñanza de la *literacy* en el contexto de las lenguas extranjeras.

[...] learning and productivity are the results of the designs (the structures) of complex systems of people, environments, technology, beliefs and texts (New London Group, 1996: 73).

El New London Group (influenciado por la concepción semiótica del lenguaje defendida por Halliday; la polifonía del discurso de Bajtin y los trabajos sociolingüísticos y discursivos de los 90) propone una nueva visión educativa de la *literacy*. Su intención estriba en la formación de estudiantes capaces de interpretar, expresar y negociar el significado a partir de un contexto dado. Este grupo lanza la metáfora de *diseño*²⁵ *de significado* (*design of meaning*) para conceptualizar su idea de aprendiz contexto-productivo (entendiendo que los estudiantes crean significados sirviéndose de su conocimiento del mundo y siempre en constante interacción con el texto).

²⁵ Diseño se entiende en este planteamiento como 'estructura' o 'construcción'.

De acuerdo con el *New London Group*, la noción de diseño se conecta con la inteligencia creativa necesaria para cualquier “practicante” que continuamente rediseña las actividades en el mismo acto de la práctica. Asimismo, se enlaza con la idea de que el conocimiento y la productividad son el resultado de las estructuras de complejos sistemas de personas, entornos, tecnología, creencias y textos.

The notion of design connects powerfully to the sort of creative intelligence the best practitioners need in order to be able, continually, to redesign their activities in the very act of practice. It connects well to the idea that learning and productivity are the results of the designs (the structures) of complex systems of people, environments, technology, beliefs, and texts. (New London Group, 1996: 73).

De este modo, el concepto *diseño* está impregnado de un cierto toque ambiguo donde el *diseño* de un texto puede ser tanto la configuración de las estructuras textuales como el acto de creación del mismo. *Diseñar* es un proceso emergente de creación de significado a través de la transformación de los *diseños disponibles*²⁶ (*available designs*). Éstos se transforman por medio de la recontextualización, el reciclaje de los recursos disponibles *a priori* y la reformulación de las posibles combinaciones entre estos recursos disponibles. Es una agradable ráfaga de aire fresco a ideas/conceptos hasta entonces pre-establecidos. Para que se produzca ese aprendizaje productivo y creativo del que habla el *New London Group* tiene que producirse una interacción con los así llamados *diseños disponibles*. El proceso de *diseño* ‘transforms knowledge in producing new constructions and representations of reality’²⁷, (New London Group, 1996: 76).

²⁶ Por diseños disponibles, el *New London Group* se refiere a los recursos de significado disponibles, es decir las fuentes a partir de las cuales generamos significados.

²⁷ El proceso de *diseño* transforma el conocimiento en la medida en que produce nuevas construcciones y representaciones de la realidad.

Kern (2000: 55) sintetiza esta metáfora del *diseño* en el siguiente diagrama:

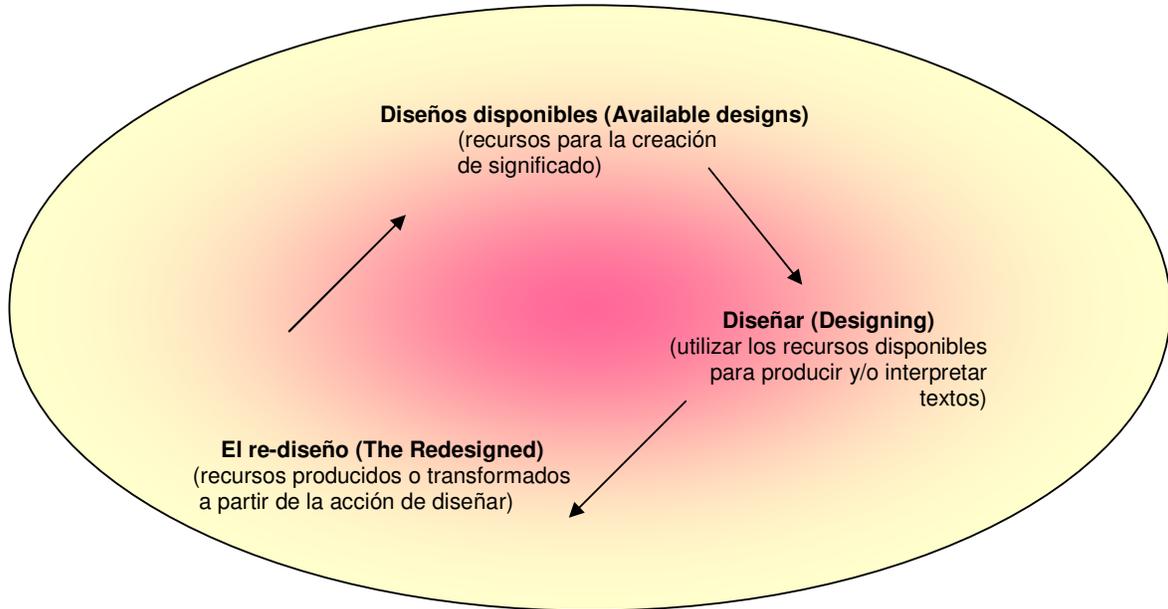
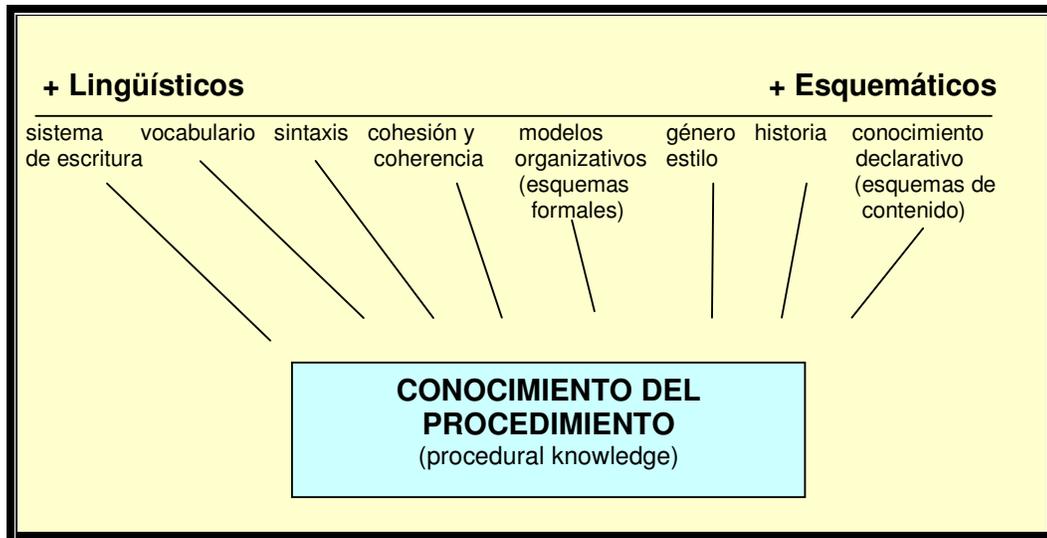


Fig. 10

(Adaptado de Kern, 2000: 55)

4.1.2. Diseños disponibles para la *literacy*

Los *diseños disponibles* relacionados con la capacidad para leer y escribir y que a su vez son importantes para el/la estudiante de lengua extranjera están recogidos en la siguiente tabla. Kern (2000: 67) los organiza en un continuum que va desde los recursos más lingüísticos (sistema de escritura, vocabulario, sintaxis, cohesión y coherencia) a los relacionados más con los esquemas (esquemas formales, modelos de organización retórica, género, estilo, historias, esquemas del contenido y modelos culturales). Todos ellos se encuentran articulados por el conocimiento del procedimiento (*procedural knowledge*) del sujeto.



(Adaptado de Kern, 2000: 67) Fig. 11

4.1.3. Recursos lingüísticos

- **Sistema de escritura:** el/la estudiante necesita estar familiarizado con el alfabeto de la lengua extranjera como requisito imprescindible para poder acceder a su sistema lingüístico.
- **Vocabulario:** el vocabulario es esencial para adentrarse en los textos. Normalmente, los sujetos lectores reconocen primero aquellas palabras que se asemejan morfológicamente a las de su lengua materna (cognados) aunque deben tener cuidado con los llamados falsos amigos²⁸.
- **Sintaxis:** Las reglas que rigen las relaciones sintácticas son importantes a la hora de usar palabras o formar oraciones y especialmente cuando a través de la manipulación sintáctica se obtienen efectos retóricos añadidos.
- **Cohesión y coherencia:** Estos dos aspectos desempeñan un papel determinante a la hora de comprender las relaciones existentes entre las

²⁸ 'Falsos amigos' son aquellos términos cuya morfología es idéntica o muy parecida a la de la lengua materna del discente, pero su significado difiere ampliamente, llegando incluso a cobrar un significado totalmente opuesto.

diferentes partes del texto. Los elementos cohesivos transmiten una gran cantidad de información que ayudan a que el sujeto lector se formule y/o refute/confirme hipótesis en el proceso de lectura.

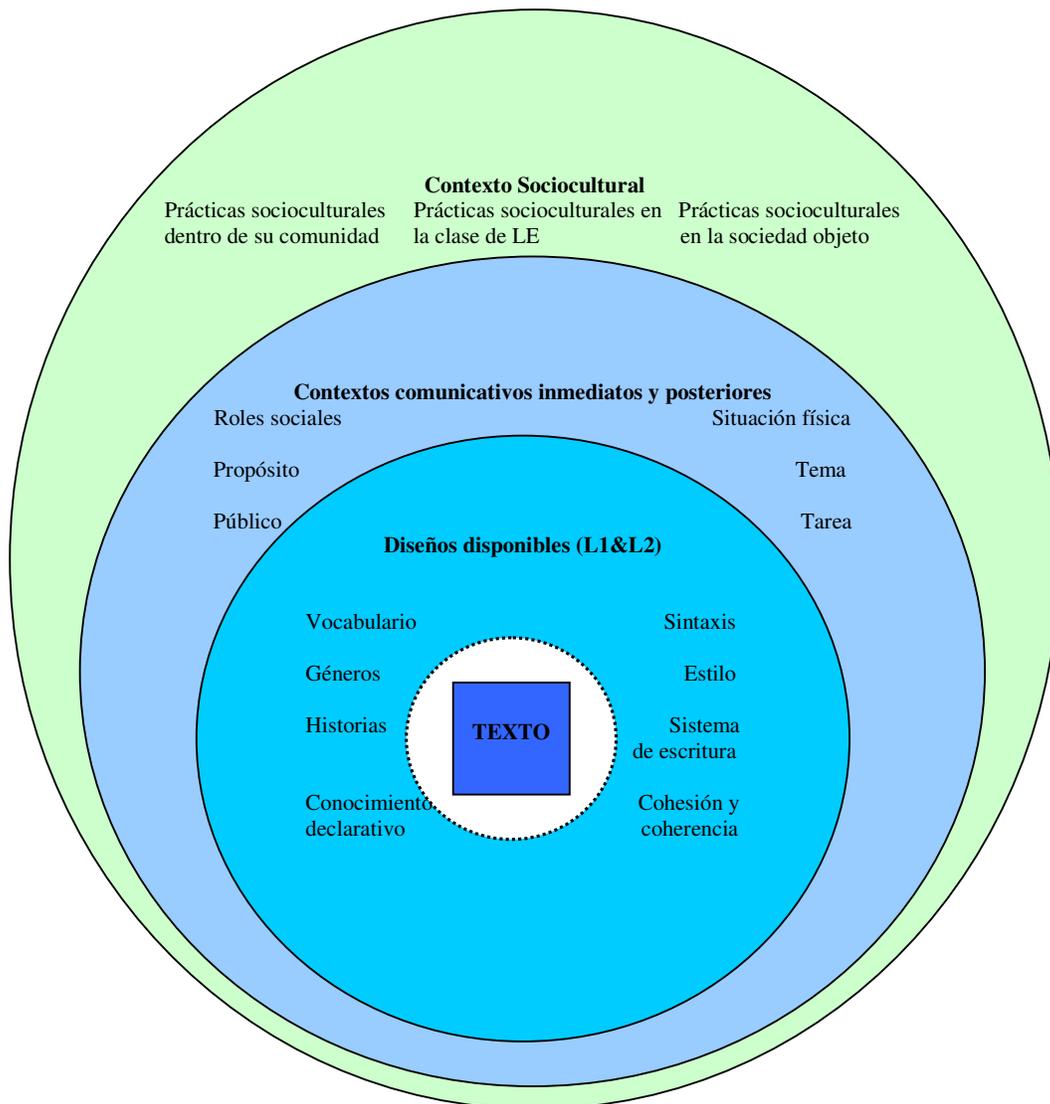
4.1.4 Recursos esquemáticos (de los esquemas).

- **Esquemas formales:** éstos se refieren a la organización del conocimiento en la mente y como éste se utiliza en los actos de interpretación y comprensión.
- **Modelos de organización retórica:** relaciones discursivas que se manifiestan sutilmente en la superficie del texto (tipología textual...)
- **Géneros:** la familiaridad con los géneros permite formular conexiones con ejemplos discursivos y otras experiencias lectoras previas en la lengua materna o en la lengua extranjera.
- **Estilo:** hace referencia a la forma particular e individual en la que se expresan las funciones globales y los esquemas de los distintos géneros con fines comunicativos.
- **Esquemas de contenido y modelos culturales:** los esquemas de contenido se refieren al conocimiento actual, la familiaridad con los eventos del mundo real y nociones culturales.
- **Historias:** las historias que conforman la tradición literaria (oral y escrita) de una cultura inciden directamente a la hora de interpretar los textos en la lengua extranjera.

Estos *diseños disponibles* propios de la *literacy* se engloban dentro de un marco más general con el cual interactúan y contribuyen a la formación de significados por parte del sujeto lector. El siguiente diagrama de círculos

concéntricos sintetiza la idea de las interrelaciones. Como se puede apreciar, el texto es la fuente primaria del significado que se va completando con los *diseños disponibles* de la *literacy*. Éstos, a su vez, interaccionan con los contextos comunicativos inmediatos y posteriores. Finalmente, el contexto sociocultural será el que los englobe y modere a todos.

Diseños disponibles y capas contextuales en la *literacy*:



Adaptado de Kern (2000: 63)

Fig. 12

4.1.5. Leer como *diseño* (“Reading as design”).

Las teorías de la respuesta del lector o de la lectora (ver el proceso de lectura bloque I, capítulo II, apartado 2.4.) y la teoría de los esquemas (ver bloque I, capítulo III, 3.2.1) contribuyen en gran medida a la concepción de lectura como *diseño*. Ambas teorías llevan al sujeto lector más allá de lo meramente lingüístico y le hacen interactuar con las dimensiones sociales y cognitivas del discurso. Desde las dos perspectivas se destaca el papel activo del lector y de la lectora como agentes creadores de significado sirviéndose de fuentes textuales, contextuales y socioculturales. De estos planteamientos, el modelo del *diseño* considera la lectura como un proceso retórico activo capaz de generar significado a partir del texto y que se basa en todos los recursos semióticos del individuo (Kern 2000: 116).

Un texto establece unas relaciones particulares entre el lector (o lectora) y escritor (o escritora) y presenta el marco donde se ubica un mundo real o imaginario. Para entender estos mundos, y de acuerdo con la lectura como *diseño*, el sujeto lector proyecta en el texto todos los *diseños disponibles* que contribuyen a las tareas de decodificar, analizar e interpretar el texto para producir significado a partir del mismo. La interpretación final del texto será el resultado de las modificaciones acaecidas fruto de las interrelaciones entre el conocimiento del sujeto lector y el texto, es decir, entre los *diseños disponibles* del lector y de la lectora y la información transmitida por el texto. El resultado final se enmarca dentro del *re-diseño* reflejado en la fig. 10. Cuanto más homogéneo sea el grupo lector y más *diseños disponibles* compartan (ver fig. 12), más similitud habrá entre ellos. Consecuentemente, si se aplican *diseños disponibles* distintos, las interpretaciones serán más heterogéneas. Este puede ser el caso de los/las estudiantes de lengua extranjera a la hora de interpretar textos pertenecientes a otra cultura diferente. Las percepciones del nativo y del aprendiz de lengua extranjera están predestinadas a divergir, aunque con la ayuda del profesorado se puede conseguir que los/las estudiantes desarrollen la

habilidad de mirada extra-cultural. En otras palabras, el discente de lengua extranjera es consciente de las diferencias culturales y comprende la interpretación intra-cultural del sujeto lector nativo.

We abide by certain interpretative conventions established within the discourse communities to which we belong and we gain entry into new discourse communities by learning their respective conventions through apprenticeship. (Kern, 2000: 117).

Las ideas principales que subyacen a la lectura como *diseño* son:

1. La lectura es una actividad que participa de las convenciones sociales de una determinada cultura. En toda lectura se establecen una serie de relaciones entre el sujeto lector y sujeto escritor del texto que se fundamentan en parámetros establecidos por las comunidades discursivas.
2. La lectura ocurre en un contexto inmediato dada una situación, un propósito, una tarea, unos roles sociales y en un contexto sociocultural más amplio de valores, creencias y actitudes relacionadas con la educación y con la *literacy*.
3. La lectura es una actividad individual y personal que implica el conocimiento, la imaginación y las emociones.
4. Los sujetos lectores *re-diseñan* el significado manipulando el lenguaje y el contexto y amplían así su capacidad comunicativa.
5. Las relaciones entre lectura, escritura y destrezas orales son superpuestas en vez de lineales.

Los/las estudiantes tienen que aprender que la lectura es un proceso cuyo producto depende de factores lingüísticos, cognitivos y sociales. Asimismo, la lectura es un proceso recursivo que permite la variabilidad y modificación de las interpretaciones con la llegada de nuevas experiencias y nuevos conocimientos que complementan los *diseños disponibles* existentes. Por otro lado, el discente debe ser consciente de que las reglas pragmáticas del lenguaje cambian de un contexto a otro. La siguiente cita ejemplifica esta situación:

They need to learn that reading is not a generic, all-or-nothing affair [...], but rather a process whose particular product is contingent upon a variety of linguistic, cognitive, and social factors, including culture-specific goals and purposes for reading. They need to learn that reading is a recursive process, in which one rethinks one's interpretation in the light of new knowledge and experience. They need to recognize that the pragmatic rules of reading shift with the context of situation and purpose... (Kern, 2000: 126)

4.1.6. La enseñanza de la lectura como *diseño*

La adopción de este planteamiento de lectura conlleva la reestructuración de los elementos que intervienen en el binomio procesual enseñanza-aprendizaje. El docente, por un lado, actúa más como un guía que como un instructor. Su tarea es orientar y apoyar los esfuerzos de los discentes en sus procesos de lectura. El profesor y la profesora dotarán de estrategias a los/las estudiantes para que superen las lagunas lingüísticas y culturales.

El *New London Group* (1996) propone cuatro componentes curriculares para abarcar el amplio abanico de necesidades concernientes con el desarrollo de la *literacy* en los individuos. Éstos son: práctica situada, instrucción abierta, estructura crítica y práctica transformada²⁹. Kern (2000: 157-158) los adapta

²⁹ Situated practice, overt instruction, critical framing and transformed practice.

para satisfacer la filosofía del acercamiento a la lectura como *diseño*. Los componentes curriculares apuntan :

- i) hacia una concentración en las dimensiones procesuales y productivas de la lectura.
- ii) hacia la integración de la lectura en el acto de pensar, escribir y hablar.
- iii) hacia el desarrollo de una gran variedad de habilidades relativas a la *literacy* desde los primeros estadios de aprendizaje.

Estos componentes curriculares no son en modo alguno excluyentes sino que se encuentran integrados en la praxis del aula. El objetivo es empezar con las impresiones globales que los/las estudiantes tienen del texto, ahondando posteriormente en los detalles textuales y regresando, finalmente, a la comprensión global del texto (Kern, 2000: 160).

1) Práctica situada:

Es la inmersión en la lectura considerada ésta como un acto de *diseño* del significado. Las actividades que se enmarcan dentro de esta sección están orientadas hacia una exploración espontánea de las respuestas que los sujetos lectores formulan del texto. En la misma medida, se transmite al lector y a la lectora la importancia de justificar sus respuestas partiendo del texto³⁰ (Kern, 2000: 134).

Actividades sugeridas:

³⁰ "the activities suggested [...] encourage learners to explore their spontaneous responses to texts, while also insisting on the importance of justifying their responses in terms of the text itself." (Kern, 2000: 134).

A) Lectura dirigida (*Directed Reading*). Los lectores y las lectoras fluidos suelen crear una serie de expectativas acerca de lo que ocurrirá en el texto. Muchas veces, este proceso está tan automatizado que pasa desapercibido y se invisibiliza. Según Kern (2000), si los sujetos lectores toman conciencia de este hecho, podrían beneficiarse de una visión más amplia de la lectura y desligarse un poco de la rigidez estructural que muchas veces rige el proceso lector.

Una de las técnicas propuestas para guiar a los lectores y a las lectoras en estos procesos cognitivos inherentes a las prácticas lectoras y mejorar la motivación, es lo que Kern llama "Directed Reading-Thinking Activity" (**DRTA**). El DRTA anima a los sujetos lectores a:

- i) Establecer objetivos y leer intencionalmente.
- ii) Formular inferencias y predicciones mientras se lee.
- iii) Evaluar la idoneidad entre la información proveniente del texto y la información contenida en las representaciones mentales que el individuo tiene del texto. (*Ibíd.*: 135).

La puesta en práctica de esta técnica tiene dos fases. En la primera, el papel del docente consiste en atraer la atención de los discentes en los procesos cíclicos de predicción, lectura y reflexión (o pensamiento). El profesor o la profesora dividen el texto atendiendo a sus propios criterios (aunque normalmente estarán motivados por el contenido de la historia y no sólo por la parte formal de la misma). En estos puntos de parada, el docente lanza una pregunta a los/las estudiantes: *¿Qué crees que pasará a continuación? ¿Por qué?* Cuando se reanude la lectura, serán los propios agentes lectores los que se percaten del alcance de sus predicciones y cómo se han confirmado o no.

La segunda fase consiste en la re-lectura del texto pero esta vez sin interrupciones. Será ahora cuando se consolide la comprensión y se clarifiquen aquellos interrogantes aún irresueltos. Posteriormente, los/las estudiantes pueden comentar con sus compañeros y compañeras aquellas pistas textuales

que pasaron desapercibidas en la primera lectura así como las partes más oscuras (conceptualmente y/o estructuralmente) de la historia.

Kern (2000: 140) afirma que el DRTA tiene la ventaja de traer los procesos cognitivos al terreno de la interacción social. Los aprendices son conscientes tanto de sus propias expectativas como de las de los otros y experimentan una reconciliación progresiva entre sus expectativas y lo que acaece en el texto. Del mismo modo, el DRTA ayuda a los/las estudiantes a apreciar como su representación elaborada del texto es el resultado de un diálogo continuo entre las pistas textuales y su propio conocimiento del mundo. Es decir, su interpretación es la suma de las interacciones entre lo que dice el texto y todos los *diseños disponibles* en el aprendizaje, fomentando, a su vez, la justificación de sus propias conclusiones.

B) Teatro basado en el texto (*Readers' theater*). Los/las estudiantes trabajan en pequeños grupos con el objetivo en mente de convertir textos cortos en guiones y con distintos personajes. Posteriormente, leerán su adaptación en voz alta y, si así lo desean, podrán representarlo para el resto de compañeros y compañeras.

Kern (2000: 143) concluye que los procesos activados para llegar al resultado final en esta actividad (lectura, re-lectura, repetición, audición y representación) contribuyen a la internalización de distintas “voces” del idioma extranjero.

C) Diarios de lectura (*Reading journals*). Esta técnica está muy indicada para realizar prácticas de lectura extensiva. Los/las estudiantes tienen libertad para elegir el material de lectura atendiendo a sus intereses personales. El profesor orienta a los lectores y a las lectoras para que creen un diario de lectura que refleje lo siguiente:

- i) Referencia bibliográfica del texto (en los niveles de primaria, el docente tendrá que dar más orientaciones puesto que los aprendices aún no están familiarizados con las convenciones de citación bibliográfica)
- ii) Indicar por qué eligieron el texto.
- iii) Resumir el texto.
- iv) Expresar su respuesta personal al texto.
- v) Reflexionar en el proceso de lectura, anotando los puntos que le resultaron más fáciles, aquellos más problemáticos... y como los resolvieron. (Kern, 2000: 143).

Una vez el docente ha leído los diarios, puede compartir con el grupo clase aquellos aspectos en los que hay más consenso y las técnicas más empleadas en el proceso de lectura.

2. Instrucción abierta:

La instrucción abierta, según el *New London Group* (1996: 83), persigue el desarrollo de “an explicit metalanguage of Design”, es decir, un metalenguaje aplicable a lo que ellos llaman *diseño*. En este proceso se identifican aquellos elementos que contribuyen al significado del texto y se aprenden explícitamente.

Actividades sugeridas:

A) Enfocadas en las relaciones: Tal y como se defiende desde el principio, las relaciones entre los diferentes elementos del texto son

indispensables a la hora de concretizar en una interpretación. Kern expone las siguientes actividades para desarrollar esta técnica en los/las estudiantes:

- *Relaciones léxicas:* Tal y como se expondrá en el apartado 6.2., el vocabulario es un elemento esencial para la comprensión del texto. En este planteamiento de la lectura, el docente ayuda al discente a ver la importancia que los afijos y la derivación de palabras tienen en el desarrollo de su vocabulario. Asimismo, se enfatiza la sensibilidad hacia el significado connotativo de las palabras. Kern expresa esta idea en la cita siguiente:

In terms of the design model, then, treatment of vocabulary in literacy based teaching goes beyond dictionary definitions and attempts to establish linkages with other Available Designs such as background knowledge, genre, and style. In doing so it also focuses learners' attention on how contextual factors affect their interpretations of words. (Kern, 2000: 146).

- *Relaciones sintácticas:* El objetivo final es mostrarles a los/las estudiantes las relaciones estructurales dentro del texto tomando a éste como un todo. Una de las tareas consiste en eliminar o alterar ciertos elementos sintácticos para ver el efecto que tiene en el campo semántico. De esta forma, se les familiariza con un proceso inconsciente que realizan cada vez que leen en su lengua materna y de cuyo conocimiento se pueden beneficiar en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Son muchas las actividades de este tipo que se pueden llevar a cabo (reducción de oraciones relativas, conectores, referencias anafóricas y catafóricas de los pronombres, deixis, negación...), pero lo más efectivo es tratarlas individualmente y en textos diferentes para no dispersar demasiado la atención del aprendiz.

Otra de las actividades de corte sintáctico que sugiere Kern es la reescritura de textos en los que los/las estudiantes suavizan aquellos pasajes complicados desde el punto de vista sintáctico.

Another approach in dealing with syntax is to have students play the role of 'editor' and rewrite passages they find difficult to understand. Students can identify a difficult passage, rewrite it as best they can in their own words, compare their rewritten versions, analyse differences among them, and compare them with the original text. (Kern, 2000: 148)

- *Relaciones discursivas*: Las preguntas que el docente formule durante los periodos de lectura dentro del aula son cruciales a la hora de desviar la atención de los estudiantes hacia la dimensión discursiva del lenguaje. Raimes (1983) ofrece una serie de preguntas que apuntan en la dirección discursiva:
 - ¿Qué oración recoge la idea principal?
 - ¿Qué oración (o oraciones) apoya(n) la idea principal?
 - ¿Qué conectores aparecen?
 - ¿Cómo argumenta el escritor (o la escritora) la idea...?
 - ¿Cómo acaba el texto?
 - ¿Hay algunos términos léxicos repetidos a lo largo del texto?
 - ¿En cuántas partes se puede dividir el texto?

- *Relaciones cohesivas*: Para percatarse de este tipo de relaciones, la actividad que recoge Kern consiste en reordenar fragmentos de un texto. El/la estudiante tendrá que reflexionar y atender a la coherencia temática y secuencial antes de obtener el resultado final.

- *Relaciones coherentes*: Un ejemplo de actividad para resaltar las relaciones coherentes es la confección de una trama conceptual donde el aprendiz demuestra su grado de comprensión textual.
- *Relaciones entre el texto y el sujeto lector*: Las actividades que aquí se enmarcan pretenden hacer ver al alumnado el efecto de la alteración lingüística en la recepción del texto. El profesorado formulará preguntas centradas en la reflexión sobre las múltiples elecciones (culturales, léxicas, sintácticas, morfológicas, conceptuales, ...) que el escritor o escritora realiza para entrever la respuesta al texto por parte del lector y de la lectora.

B) Comparación textual en función de género: Trabajar con diferentes textos y géneros permite que el/la estudiante identifique aquellas características comunes a un género dado así como las diferencias inter-géneros.

En términos del modelo del *diseño*, la actividad consiste en aumentar el conocimiento del alumnado para que a partir de las características formales del género sean capaces de ver la intención del texto, el público al que va dirigido, los roles sociales atribuidos y las prácticas sociales tanto en contextos comunicativos como socioculturales.

3. Estructura crítica:

Este componente curricular tiene que ver con la dimensión reflexiva de la instrucción para leer y escribir. Hace uso del metalenguaje desarrollado en la etapa anterior y se centra en la atención consciente de las relaciones dentro del sistema lingüístico y de las relaciones del uso del lenguaje y el contexto social. En este punto interactúan los tres círculos de la figura 12: contexto del *diseño*, contexto comunicativo y contexto sociocultural.

Actividades propuestas:

A) Preguntas críticas: El objetivo de estas preguntas es hacer más patente el significado de las elecciones léxicas y estructurales que realiza el escritor o a la escritora. De esta forma, el aprendiz aprende como se puede jugar con el lenguaje para engrandecer, embellecer, empequeñecer o disimular cualquiera de los altercados que acontecen en el texto.

B) Resumen: La realización de un resumen siempre puede resultar efectiva para el/la estudiante de lengua extranjera. No sólo conecta la lectura con la escritura, sino que además reflexiona sobre lo que ha leído y se ve obligado a mejorar la estrategia de sintetización. Es un recurso muy empleado en el aula pero que pocas veces se enseñan los pasos a seguir para que el resultado sea el deseado. Kirkland y Saunders (1991: 113) recomiendan las siguientes etapas:

- i) Leer la tarea.
- ii) Leer el texto.
- iii) Dibujar un diagrama que represente el significado del texto.
- iv) Esbozar un resumen basado en el diagrama.
- v) Releer el texto original para comprobar que el resumen refleja las principales ideas y que no se cambia el énfasis con respecto al texto.
- vi) Comprobar el resumen con la tarea que planteaba el docente.
- vii) Escribir la versión definitiva del resumen.

4. Práctica transformada:

En este apartado lo que interesan son aquellas actividades que conlleven la reformulación y el *re-diseño* de los textos. En palabras del *New London Group* (1996: 83), la práctica transformada supone actos “in which students transfer and recreate Designs of meaning from one context to

another". Las dos actividades sugeridas en el apartado anterior también encajarían en éste. No obstante, a continuación presentaremos otras que son igualmente útiles.

Actividades propuestas:

A) Traducción: La traducción es una buena tarea para comparar y contrastar lecturas paralelas de un mismo texto. Los/las estudiantes pueden comparar sus propias traducciones con las de sus compañeros y compañeras o con las traducciones publicadas. Este acto los percata de dos cosas (Malmkjaer, 1997).

- i) La importancia que la correcta elección léxica tiene en el *diseño* del significado.
- ii) La dificultad que entraña la traducción al no poder transferir palabra por palabra de un idioma a otro.

Cuando el/la estudiante traduce, tiene que analizar cuidadosamente el contexto en el que se enclava la palabra y después elegir qué término léxico en su lengua materna refleja mejor el matiz de significado que se transmite.

B) Transformaciones dialógicas: El docente ofrece pasajes a los/las estudiantes de lecturas que han realizado para que las transformen en diálogos y queden así expuestos a las relaciones discursivas que subyacen en el fragmento. Según Kern (2000: 159), este ejercicio es más útil si los aprendices trabajan con textos cuyo vocabulario es familiar pero con ciertas dificultades. El énfasis se coloca en las relaciones existentes entre los *diseños disponibles* y entre éstos y el contexto específico donde el/la estudiante tiene que interpretar.

[...] emphasis is placed on *relationships* (1) among Available Designs (vocabulary, genre, style, and so on), and (2) between Available Designs and particular context of interpretation. (Kern, 2000: 159).

4.1.7. Conclusión

Este acercamiento a la enseñanza de la lectura en lengua extranjera señala que leer no es un mero acto de extraer un significado único del texto ni hacer que el texto signifique lo que uno quiera. Leer es un proceso “vivo” donde intervienen competencias lingüísticas, cognitivas y socioculturales. El/la estudiante de lengua extranjera tendrá que enfrentarse a la dificultad añadida de lo que podríamos llamar alienación cultural puesto que los presupuestos culturales explícitos e implícitos en el texto son, en su mayoría, ajenos al aprendiz de lengua extranjera. Con el propósito de acercar los textos a los/las estudiantes y que éstos se involucren en actividades discursivas, el *New London Group* y Kern considera una serie de necesidades complementarias útiles: práctica situada (sumergirlos en el lenguaje escrito); instrucción abierta (recibir asistencia directa para superar las complejidades de la lectura); estructura crítica (aprender a analizar y evaluar lo que leen); y práctica transformada (aprender a *re-diseñar* textos por medio de técnicas como el resumen, la re-escritura o la traducción).

CAPÍTULO V. FACTORES LINGÜÍSTICOS Y CULTURALES QUE INTERVIENEN EN LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

5.1. INTRODUCCIÓN

En el momento de leer un texto en lengua extranjera, son numerosos los elementos del lenguaje, entendido éste como fenómeno cultural, que intervienen y median el proceso de lectura.

Desde el punto de vista del sujeto lector, un texto no sólo cobra sentido a partir de lo que codifican sus palabras y estructuras. En la creación de ese sentido comprensivo-interpretativo intervienen factores lingüísticos, socio-pragmáticos, socio-culturales, afectivos y contextuales. Por factores afectivos

nos referimos a aquellos relacionados con el estado de ánimo del lector o de la lectora y que inciden directamente en su motivación. Éstos no son fáciles de sistematizar pero no deben olvidarse a la hora de iniciar una investigación en la lectura tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera. Por otro lado, los elementos contextuales también deben tenerse en cuenta siempre y cuando entendamos por éstos aquéllos que intervienen en la atribución de significados a la realidad idiosincrásica del sujeto lector. La interacción relativizada de todos ellos culmina en la asignación de un significado a la lectura. Mendoza deja entrever algunos de estos factores en la siguiente cita, factores que se centran principalmente en cuestiones formales y culturales omitiendo otros, que desde nuestro punto de vista, son igualmente determinantes.

En la lectura entran en función los conocimientos lingüísticos, enciclopédico y de experiencia de mundo que tiene el lector; desde los indicadores de tipo de letra, disposición tipográfica, etc. hasta los indicadores de superestructura textual (cuento, novela, narración, etc.) pasando por los mismos conocimientos del sistema, todo ellos aportan información para la comprensión del texto. (Mendoza, 1993: 34).

Este apartado abordará con elementos estructurales (sintácticos y léxicos) y socioculturales a los que el discente de lengua extranjera debe recurrir constantemente de forma que su implementación derive en la formación de sujetos lectores críticos y competentes.

Antes de sumergirnos en la red sintáctica, léxica y cultural que teje un texto, hablaremos en términos generales de la importancia de la tipología textual a la hora de abordarlo. La estructura textual aporta mucha información y aún cuando el sujeto lector no pudiera descifrar el código lingüístico del texto, sí podría saber con qué tipo de texto se va a enfrentar. Los diferentes tipos de texto forman parte de nuestras experiencias lectoras y han sido asimilados por las estructuras cognitivas que facilitan el que podamos identificar un relato como narración, descripción, diálogo, argumentación o exposición. Según se

esté delante de un tipo de texto o de otro, se crearán unas expectativas diferentes y se traerán al plano de lo consciente diferentes experiencias lectoras relacionadas con ese tipo de texto. Esta primera aproximación supone la activación de unas expectativas por parte del lector o de la lectora que se consolidarán, modificarán o ampliarán dependiendo de la lectura que se haga del mismo. Si aparte de la información de carácter tipológico, también se dispone de datos respecto al género de la obra (en el bloque III del presente trabajo se ejemplifica con el género de misterio y sus características definitorias) las inferencias se incrementarán. El género y el tipo de texto que se seleccione para trabajar en el aula de idiomas deberían estar íntimamente ligados a los intereses particulares del discente pues la motivación va a verse seriamente afectada si entra en conflicto con los gustos lectores del receptor.

Con respecto a la estructura interna del texto, el lector o la lectora de LE necesita tener un cierto nivel de competencia textual para poder acercarse al texto con éxito. Digamos que tiene que alcanzar un umbral de conocimiento que le facilite una aproximación individual al texto. Según Fries, para poder comprender un texto se necesita acceder a tres áreas básicas: gramatical, léxica y cultural (que desde nuestro punto de vista complementaríamos con un área pragmática, afectiva y contextual).

[...] there are three levels of meaning: lexical, grammatical, and socio-cultural. Comprehension of the total meaning of a sentence occurs when the linguistic meaning of the sentence is fitted into 'a social framework of organized information'. (Steffensen y Joag-Dev, 1996: 48 citando a Fries 1963).

5.2. SINTAXIS

Con respecto a la parte gramatical, tenemos estudios como el de Berman (1996) que apoya el conocimiento de las características sintácticas del idioma extranjero para desentramar las partes de las oraciones y la correcta

percepción de sus interrelaciones gramaticales y retóricas. Si queremos que el lector o la lectora llegue a una correcta interpretación del texto, un paso previo es un cierto dominio estructural.³¹ No obstante, la estructura sintáctica del texto afectará en mayor o menor medida dependiendo de la cantidad de divergencias existentes entre la lengua materna y la lengua extranjera. Si, por ejemplo, el orden de los elementos oracionales es similar y las funciones sintácticas son equiparables en ambas lenguas, la única diferencia estribará en un cambio de código lingüístico haciendo que tanto el lector como la lectora de lengua extranjera puedan prescindir de un dominio estructural exhaustivo y servirse de su conocimiento, ya interiorizado, de su lengua materna.

La investigación llevada a cabo por Berman también se centró en las consecuencias que puede tener el hecho de alterar la función gramatical de las palabras en el texto. Si esto ocurre, la persona que lee no llega a verificar sus expectativas y la comprensión se ve afectada:

[typical FL reader strategy] grammatical formative, so that when it marks some other function in the text, expectancies are not met and comprehension is impeded [...] The problem of functional overloading of a small set of very common grammatical formatives thus seems to warrant special attention in foreign language methodology. (Berman, 1996: 144).

De este estudio puede deducirse que la competencia estructural de la lengua materna se transfiere directamente al proceso de lectura en la lengua extranjera. Cualquier modificación estructural intencionada (como es el caso del estudio de Berman) o inherente al idioma (como ocurre, por ejemplo, en el alemán, ruso, japonés) produce un cierto conflicto cognitivo que ralentiza la lectura, incide directamente en la comprensión y repercute en la interpretación personal del texto.

³¹ “[...] readers must be able to manipulate the structural aspects of a second language in order to understand the propositional content of a second language text.” (Berman en palabras de Devine 1998: 264).

Recientemente, Hedge (2002: 193) también destaca la importancia que el conocimiento de las estructuras sintácticas desempeña en la lectura de textos en lengua extranjera y cómo pueden servir de ayuda para acceder a los mismos desde el punto de vista léxico.

[...] foreign language readers are partly dependent on processing syntactic structures successfully in order to get the access to meaning... the role of language knowledge should not be forgotten.

Language knowledge enables readers to work on the text [...] a fluent reader have a good knowledge of language structure and can recognize a wide range of vocabulary automatically. (Hedge 2002: 192).

Por lo tanto, en la clase de idiomas se debe dedicar tiempo a familiarizar al discente con los aspectos más sintácticos y meramente estructurales de la lengua extranjera. La similitud pasará así a convertirse en un aliado más para el lector y la lectora en el proceso de lectura. La diferencia, sin embargo, tiene que ser primeramente explicitada por el docente y, posteriormente, interiorizada por el alumnado. De este modo, los elementos sintácticos se ubican en el intertexto del sujeto lector estando siempre presentes en cualquier proceso lector en el que intervenga la lengua extranjera en cuestión.

5.3. LA IMPORTANCIA DEL VOCABULARIO EN LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

Este apartado pretende resaltar y exaltar la importancia que el vocabulario juega en el proceso lector de los/las estudiantes de lengua extranjera. La semántica, como disciplina lingüística, no ha estado siempre presente en la metodología y didáctica de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Los diferentes métodos que se han sucedido a lo largo de la historia cambiaban de perspectiva lingüística y enfatizaban uno u otro aspecto del lenguaje según se entendiera la naturaleza del mismo. Incluso cuando

empezó la era de lo comunicativo allá por los ochenta, los estudios de semántica no eran muy diferentes a los realizados en los sesenta. En los años sesenta, el vocabulario experimentó un retroceso y perdió relevancia en el aula de idiomas. Se enfatizaba la idea de que los/las estudiantes podían desenvolverse adecuadamente con un dominio léxico limitado. No fue hasta 1981, cuando Rudzka, Channell, Putseys y Ostyn publicaron *The Words You Need* y *More Words You Need*, y se empezó a aplicar la semántica estructural a la enseñanza del vocabulario (se enfatizan las *collocations*, es decir el conjunto de palabras que suelen acompañar a un determinado término léxico).

A la hora de enfrentarse a un texto en lengua extranjera, el sujeto tendrá una serie de necesidades básicas. En principio, se verá obligado a esquivar y sortear demandas lingüísticas, culturales y de contenido conceptual. Enfrentarse a la lectura en lengua extranjera exige del sujeto lector una consolidada habilidad para poder acceder al contenido conceptual del texto. Laufer y Sim (1985) determinaron que, de entre todas las características de los textos, el vocabulario se presentaba como el principal escollo a superar por los lectores en LE. Seguidamente, establecieron el contenido conceptual como el segundo problema más importante para comprender el texto. Finalmente, las estructuras sintácticas aparecen como el tercer factor a tener en cuenta. Junto a este papel demandador de la lectura, otra vertiente de la misma actúa como proveedora de conocimiento para superar todas estas barreras. Es decir, la lectura presenta una serie de demandas al lector y a la lectora y, a su vez, les suple con interesantes ofertas que repercutirán en la construcción de un sujeto lector.

De esta forma, el vocabulario, en palabras de Day y Bamford (2000: 17) es, “the most difficult aspect of reading for language learners [...] Students need help both in understanding unknown words and in building their vocabularies”. El especialista en lengua extranjera tiene que ser consciente del papel que desempeña el vocabulario en la lectura y hacer todo lo posible por incrementarlo. El vocabulario será la guía imprescindible en la aventura de

cualquier lector o lectora que decida enfrentarse a textos en otra lengua diferente a la materna. Las palabras nos habilitan para leer y nos cargan de una libertad sin precedentes para desenvolvernos cómodamente entre las líneas del texto. El problema se agudiza cuando los aprendices de lenguas extranjeras no tienen el vocabulario suficiente para llegar a la comprensión y posterior interpretación del texto. Necesitamos palabras para leer, pero si no leemos difícilmente incrementaremos nuestro vocabulario pasivo necesario para desentramar los entresijos y encantos que esconden las lecturas.

Asimismo, el significado de cualquier palabra siempre está motivado por el contexto en el que ocurre. El significado enciclopédico, entendiendo por éste la definición del diccionario, rara vez va a ser cien por cien preciso una vez esa palabra forma parte de oración y/o de un texto. El contexto aporta matices que escapan a la objetividad léxica del diccionario y que el lector o la lectora actualizan en consonancia con sus experiencias y conocimientos del mundo. De este modo, el contexto inmediato del término, el contexto global y el contexto subjetivo del lector y de la lectora son tres factores importantísimos a tener en cuenta en la concreción léxica. Richard Kern, recoge esta idea en la siguiente cita.

[...] the meanings of words, sentences, and texts are not fixed, but contingent upon one another, upon the contexts in which they are embedded, and upon the knowledge that the reader brings to their interpretation. (Kern, 2000: 44).

No obstante, es importante apuntar que el significado de los términos lingüísticos está íntimamente ligado con la cultura en la cual se han desarrollado y consolidado como entes léxicos³². Docente y discente tienen que ser conscientes de las connotaciones léxico-culturales a la hora de transferir significados de la lengua extranjera a la lengua materna. Tal y como expondremos en el punto 6.3., el lenguaje participa activamente en la cultura y

³² Se puede afirmar que el significado es *culture-bound* y por lo tanto, el docente debe explicarlo en el aula para evitar malentendidos léxicos.

esto hace que los conceptos léxicos estén cargados de matices difícilmente extrapolables a una cultura diferente.

[...] words are not neutral references to universal notions. Linguistic symbols, once they are adopted and adhered to, become cultural property. Their uses and connotations in particular contexts, become indissociable from them. Across languages, 'equivalent' words always have different functional context and associations. (Kern, 2000: 50).

En el nivel del párrafo es necesario mencionar el papel de los recursos cohesivos y su efecto en la comprensión del texto. Cualquier texto cobra forma gracias al papel que desempeñan los conectores. Estos ayudarán al lector o a la lectora a sacar conclusiones parciales, a anticipar lo que sigue, a relacionar unas frases con otras, unos párrafos con otros, unos capítulos con otros... Son los instrumentos de los que dispone el texto para tejer la trama interna. Por lo tanto, estos elementos deben ser una prioridad en la clase de LE y se debe instruir al discente en su versatilidad en el lenguaje y en su utilidad a la hora de comprender un texto.

Desde un punto de vista cognitivo, parece que no existen diferencias acuciantes entre un sujeto lector avanzado en lengua extranjera y un sujeto lector avanzado en lengua materna. La necesidad de un vocabulario rico y amplio es imperativa en ambos sujetos. Por otro lado, los lectores y lectoras iniciales de lengua extranjera se encuentran en clara desventaja con respecto a sus homólogos en lengua materna. Les falta, esencialmente, la enorme cantidad de vocablos que el niño y la niña adquieren a temprana edad y que aporta a la hora de aprender a leer en la lengua materna. El lector o la lectora de lengua extranjera parte de cero, su vocabulario se construye, altera y complementa diariamente. Poco a poco, este proceso constructivo nutrirá al estudiante-lector de suficiente conocimiento como para superar las principales barreras léxicas que impone el texto y le dotará de herramientas necesarias para teñir el proceso de lectura de autenticidad en términos de acceso a la

información escrita. Autores como Ulijn y Kempen ya señalaron a finales de los 70 que esta falta de vocabulario es la única diferencia palpable entre el sujeto lector nativo y el no nativo.³³ Las lagunas conceptuales no siempre son elementos diferenciales entre ambos sujetos ya que éstas dependen del conocimiento del mundo y de la experiencia que cada uno de ellos tenga.

¿Cuál es el nivel de dificultad al que debe enfrentarse el sujeto lector? Dependiendo del objetivo que se persiga, el nivel oscilará un poco por encima o un poco por debajo del conocimiento real del alumno. De todos los objetivos que se pueden perseguir cuando se lee un texto en lengua extranjera, nosotros nos centraremos en dos: desarrollar la fluidez lectora e incrementar el léxico receptivo y productivo del lector.

Para conseguir el primer objetivo, según Samuels (1994:834), el/la estudiante-lector/a tiene que ser expuesto a grandes cantidades de input escrito que se encuentren un poco por debajo de su nivel real de dominio de la segunda lengua o lengua extranjera. De esta forma, el sujeto lector tendrá la posibilidad de consolidar el vocabulario ya aprendido y podrá concentrarse en el desarrollo de la fluidez. Esta zona en la cual los lectores o las lectoras se desenvuelven cómodamente sin necesidad de conflictos cognitivos, se conoce como *comfort zone* (Day y Bamford, 2000: 91). Los/las estudiantes leen en armonía con su competencia lingüística y lectora lo cual contribuye a aumentar la confianza en sí mismos y la motivación intrínseca. Ellos se ven como sujetos capaces de realizar prácticas lectoras en otro idioma con resultados similares a los que obtienen cuando lo hacen en su primera lengua. Con este tipo de lectura se cumple el fin último y más importante de la lectura extensiva, involucrar a los/las estudiantes en la historia para que disfruten con lo que leen y sean capaces de compartir e intercambiar el mayor número posible de

³³ [Ulijn 1978; Ulijn y Kempen, 1976] "poor foreign language reading comprehension is not due to insufficient knowledge of grammar, but to lack of conceptual knowledge: the meaning of words and subject knowledge. It follows that, since native speaker may also lack knowledge of the subject matter, the only difference between first and foreign language reading programmes need to concentrate on improving students' vocabulary, and their procedures for recognizing unknown content words." (Alderson, 1996: 13).

experiencias con sus compañeros y compañeras. Si se produjese el efecto contrario, la lectura carecería de sentido pues despertaría sensaciones de aburrimiento y desinterés que desembocarían en el fracaso.

For fluency development, learners need to read texts that contain little or no unknown vocabulary. Unknown vocabulary slows down learners' reading and makes it more difficult to gain the smoothness and flow needed for pleasurable reading. If graded readers are used, learners should be reading very easy texts, at least one level below their present vocabulary knowledge. (Nation, 2001: 150).

Este planteamiento, que bien podría resumirse con la fórmula *i minus 1*³⁴ contrasta con la hipótesis del *input comprensivo* propuesta por Krashen para la adquisición/aprendizaje de lenguas extranjeras. Krashen abogaba por dar a los/las estudiantes material lingüístico que se encontrara un poco por encima de su nivel de tal forma que se produjera progreso en el aprendizaje *i plus 1*, (esta hipótesis está más en consonancia con el objetivo segundo de la lectura referido anteriormente). La filosofía que subyace al planteamiento defendido principalmente por Samuels (1994), es desarrollar automaticidad en la lectura (es decir, convertir a los/las estudiantes en entes lectores fluidos)³⁵. La exposición reiterada a vocablos familiares hace que se refuerce su aprendizaje y se reconozcan rápidamente en futuras apariciones. Además, la aparición de cada palabra en contextos diferentes enriquece los matices semánticos del término y hace más precisa la expresión oral y escrita del estudiante. Day y Bamford (2000: 17) estiman que este tipo de lecturas a *i minus 1* pueden llegar a incrementar el vocabulario general del estudiante³⁶. Este planteamiento conlleva una serie de requerimientos. Al estar trabajando con estudiantes en lengua extranjera y puesto que, atendiendo a este planteamiento, los textos

³⁴ *i* significa input. Parafraseando la fórmula sería: el *input* al que se expone el aprendiz está un punto por debajo del nivel actual del estudiante.

³⁵ [Fluent readers need] a *massive* receptive vocabulary that is rapidly, accurately, and automatically accessed. (Grabe 1988: 63 en Day y Bamford, 2000: 17)

³⁶ Second language readers who read masses of varied and interesting *i minus 1* material can increase their general vocabulary (Day y Bamford, 2000: 17).

tienen que ser relativamente sencillos, se hace casi necesario el uso de lecturas graduadas (al menos hasta que consigamos sujetos lectores independientes en términos de competencia léxica). Las lecturas graduadas, como veremos en apartados posteriores, presentan ventajas e inconvenientes merecedores de tener en cuenta por el docente que esté implementando y desarrollando programas de lectura en clase. En todo caso, los *readers* o lecturas graduadas son un buen comienzo de acercamiento a la LE que poco a poco derivarán en lecturas auténticas.

The data thus suggest that very little *new* vocabulary is retained from reading one graded reader, and that a massive amount of graded reading is needed to build new vocabulary. It is suggested that the benefits of reading a graded reader should not only be assessed by researching vocabulary gains and retention, but by looking at how graded readers help develop and enrich *already known* vocabulary. (Waring y Takaki, 2003: 130).

Reading is the only way, [...] we become good readers, develop a good writing style, and adequate vocabulary, advanced grammar, and the only way we become good spellers (Krashen 1993:23).

El otro objetivo que se desprende de los programas de lectura en LE es el de incrementar el vocabulario (pasivo o activo) del sujeto lector. El hecho de que leer contribuye a la mejora de otras destrezas lingüísticas ha sido repetido centenares de veces y subyace en cualquier programa de animación a la lectura para jóvenes. En la lengua materna, nuestro dominio léxico se enriquece y complementa a través de las numerosas exposiciones a material impreso. El contexto se convierte en nuestro más fiel aliado para deducir el significado de aquellos términos que se cruzan por primera vez en nuestro camino. El lector o la lectora de LE, para poder hacer uso de esta estrategia, necesita de un control léxico lo suficientemente amplio como para valerse de la información que le proporciona el contexto. Una vez que el sujeto lector ha

desarrollado una competencia lectora amplia en LE, posiblemente en este momento, esté preparado para enfrentarse a textos *i plus 1*.

Carver argues that for learners to use reading to increase their vocabulary size they need to read material that is not too easy for them, otherwise they will meet few unknown words. Easy reading may increase depth of vocabulary knowledge, but it is unlikely to increase breadth of vocabulary knowledge. Learners need to know a substantial amount of vocabulary in order to read unsimplified material, especially academic text. (Nation, 2001: 148)

¿Cuándo se considera un texto como demasiado difícil para lectores/lectoras de lengua extranjera? Tal vez, la respuesta más acertada sea cuando interfiera con la comprensión e interpretación del texto. En las últimas décadas, ha habido un creciente interés en determinar el umbral de dominio léxico necesario para poder acercarse a la comprensión del contenido del texto. Una vez se logra alcanzar ese nivel, el sujeto lector se convierte en independiente y es capaz de hacer progresos considerables siempre y cuando esté expuesto a cantidades óptimas de lecturas en LE.

Estudiosos de esta cuestión (Nation 2001; Waring y Misako 2003; Nation y Coady 1988; Carver 1994; Pérez Basanta 2001; Grabe y Stoller 1997) consideran que el lector debe conocer al menos el 96% (o 95% según el investigador³⁷) de los vocablos que aparecen en el texto para evitar interferencias con el procesamiento del texto.

[...] it is well known that until the learner reads at a very high level of text comprehension and text coverage little new vocabulary can be guessed

³⁷ [...] learners would need to have 95% coverage for learning vocabulary from meaning-focused input, and 98%-100% coverage for fluency development. This means that learners need to have simplified reading material of various levels in order to learn from meaning-focused input and to develop fluency in reading if they are to learn from these strands at all stages of their second language development. (Nation, 2001: 148).

from context [...] The optimal rate seems to be between 96 to 99% coverage of known words. Secondly, learners need to meet an unknown word many times before it is learned. (Waring y Misako, 2003: 135).

En términos cuantificables, este 96% se traduce en una palabra desconocida por cada veinte conocidas. En un estudio realizado por Hu and Nation (Nation, 2001: 147) se concluyó que con un 96% de dominio léxico, sólo algunos estudiantes lograron una buena comprensión. Con un 90% (una palabra desconocida cada diez conocidas) de conocimiento del vocabulario, un mínimo porcentaje comprendió el texto y, finalmente, con un 80% (una palabra desconocida cada cinco conocidas) ningún estudiante consiguió interpretar el texto. Así, según Hu y Nation, el umbral de dominio léxico que aleja al lector en lengua extranjera de una mínima comprensión se sitúa en el 80% de familiaridad léxica.

Hu and Nation's study suggests that the all-or-nothing threshold is around 80% vocabulary coverage for fiction text... With this coverage almost all learners have a chance of gaining adequate comprehension. If, instead of adequate comprehension, a standard of minimally acceptable comprehension is applied (...), then 95% [96%] coverage is likely to be the probabilistic threshold. (Nation, 2001: 147)

Cobertura (coverage) %	en nº de palabras desconocidas	Comprensión	Interpretación
96	1/20	Buena	Normal
90	1/10	Regular	Mínima
80	1/5	Mínima	Mala

Fig. 13

Carver (1994: 432 en Nation, 2001: 148) estima que el material de lectura considerado fácil se debe acercar lo más posible al 0% de desconocimiento léxico. Más de 2% de desconocimiento léxico es la línea divisoria para textos con una dificultad considerable. La ratio (entre vocabulario conocido y desconocido) se tiene que situar en torno al 1%.

Carver (1994: 432) concluded that in easy material, nearly 0% of the words will be unknown. In difficult material, around 2% or more of the words will be unknown. In appropriate material, around 1% of the words will be unknown. (Nation, 2001: 148)

DIFICULTAD	% de desconocimiento Léxico
Fácil	0%
Media	1%
Difícil	2%

Fig. 14

En cualquier texto nos encontramos palabras frecuentes (aquellas que se encuentran entre los 2000-3000 vocablos más usuales), y palabras no frecuentes. Freebody y Anderson (1983, en Nation y Coady, 1988: 99) realizaron una investigación para sacar conclusiones en torno al efecto que ejercen las palabras pocos frecuentes en la comprensión de la lectura. Para tal empresa, colocaron vocabulario poco usual en partes importantes del texto. Aunque es complicado generalizar, parece ser que la comprensión decaía de manera considerable.

Freebody and Anderson (1983) examined the effect of placing low frequency words in the important parts of the text as well as in the unimportant parts. The effect of putting difficult vocabulary in important parts of the text was not clear, but seemed to result in a general drop in comprehension over the whole text. The effect of difficult vocabulary in unimportant parts of the text resulted in more adult-like summaries. (Nation y Coady, 1988: 99).

Ahora bien, ¿cómo calcular el número de palabras conocidas y desconocidas en un texto? A continuación proponemos dos fórmulas. La primera está pensada para calcular el número de palabras desconocidas en el

texto. La segunda está orientada a obtener el porcentaje para poder compararlos con los descritos anteriormente.

1) Palabras conocidas:

número total de palabras en el texto – palabras desconocidas

2) Porcentaje:

número de palabras conocidas en el texto X 100
el número total de palabras en el texto

¿Cuánto vocabulario se aprende leyendo? La respuesta a esta cuestión es muy amplia y está condicionada por múltiples factores ambientales y contextuales. No obstante, en un estudio llevado a cabo por Waring y Takaki (2003: 148), se demostró que los lectores y las lectoras aprendían una nueva palabra por cada hora de lectura. Hay que tener en cuenta que el sujeto lector deduce por el contexto muchas de las palabras que aparecen en la lectura pero esa deducción tiene tan sólo un carácter hipotético y funcional. Es decir, se aventura el significado con la finalidad de poder continuar en el proceso de lectura, pero una mínima parte de ese vocabulario entrará a formar parte del léxico del sujeto lector. Esos términos, en futuras apariciones, posiblemente desencadenen un sentimiento de *familiaridad* que propicie un potencial aprendizaje.

Con respecto a la cantidad de lectura que deben realizar los sujetos, Nation 1997 señala dos factores:

- a) La frecuencia con que se manifiesta el vocabulario pasivo y/o activo del lector/a
- b) La cantidad de tiempo que la memoria recuerda la retención de una palabra

Según Nation (1997), si un sujeto lector tiene un vocabulario de unas 1000 palabras y quiere pasar al siguiente nivel (1001 – 2000), las palabras tendrían que aparecer una vez cada 10000 – 15000 palabras. Si el tiempo de retención es de una semana, el aprendiz necesitará leer al menos 10000 palabras por semana para asegurar que se produce otro encuentro con la misma palabra y así ir incrementando el vocabulario³⁸.

Otra de las cuestiones planteadas por Waring y Takaki (2003: 148) es si las palabras con mayor frecuencia de aparición en el texto tenían más posibilidades de ser aprendidas y/o adquiridas. El resultado parece evidente: cuanto más se repita la palabra, más probabilidad de entrar a formar parte del léxico pasivo del lector o de la lectora. No obstante, hay veces en las que la *extrañeza* de un término despierta la curiosidad del lector y se integra más fácilmente en su campo léxico.

La tercera cuestión indaga sobre el ritmo en que olvidamos el vocabulario aprendido. Al respecto, concluyeron que alrededor de la mitad de las palabras aprendidas en la lectura se olvidan después de tres meses de no practicarlas. No obstante, casi con toda seguridad, estas palabras *olvidadas* volverán a entrar fácilmente en las estructuras léxicas del sujeto lector siempre y cuando vuelva a entrar en contacto con las mismas. La razón de este bajo índice de retención podría deberse a que el sujeto lector no tuvo las oportunidades necesarias para interiorizarlo e integrarlo en las estructuras cognitivas pertinentes. No obstante, según se deduce de los estudios conducidos por Waring y Misako, las palabras que aparecían más de quince

³⁸ The two factors determining the necessary amount of reading are (a) the frequency level of the learner's vocabulary, and (b) the length of time that the memory of a meeting with a word is retained. For example, if a learner has a vocabulary of around 1000 words and is thus expanding her vocabulary at the 1001-2000 word level, on average each word at this word level will appear once in every 10.000 – 15.000 running words [...] If, for example, the memory of a meeting with a word lasts for one week, then the learner will need to read at least 10.000 words per week [...] to ensure that there is another meeting with the word learner's vocabulary grows larger, the new vocabulary is of lower frequency, and therefore the amounts of extensive reading would need to be greater. (Nation 1997).

veces tan sólo contaban con el 40% de posibilidades de ser aprendidas. Así, se necesitaría entre veinte y treinta apariciones para que el sujeto lector ampliase su volumen global de vocabulario con ese término léxico³⁹. La última hipótesis que se plantean es si diferentes tests de vocabulario presentan diferentes resultados. Después de pasar varios tipos de tests, concluyeron en la relatividad que juegan los métodos de investigación en los resultados de un estudio.

Schmidt (1990) sugiere en sus investigaciones que si se resalta la forma de la palabra se facilita la asimilación de la misma. De comprobarse que hay un relación directamente proporcional entre el destacar la forma y la adquisición, las editoriales podrían valerse de esta valiosa información en la elaboración de material escrito para LE. Así, por ejemplo, las lecturas graduadas resaltarían aquellas palabras que se consideran oportunas y necesarias en un determinado nivel de lectura. Teóricamente, las estrategias cognitivas del sujeto lector se activan ante la relevancia del término y conducen a una interiorización del significado del mismo o crean en el sujeto lector la necesidad de replantearse su aprendizaje.

Cualquier lector o lectora intermedio, en el momento de enfrentarse a un texto, tiene almacenado en sus estructuras léxico-cognitivas una cantidad considerable de vocabulario receptivo. Por vocabulario receptivo se entiende aquel que no presenta obstáculos para el desarrollo normal de la actividad lectora pero que muy rara vez aparece en el discurso oral del sujeto. La mayoría de las palabras que aprendemos (y/o adquirimos) pasan antes por ser receptivas y posteriormente, una vez se crean contextos comunicativos lo suficientemente significativos, pasan al plano de lo productivo⁴⁰.

³⁹ [...] even words met more than fifteen times in the text still have only a 40% chance of being learned. This seems to suggest that it would take over 20 or even 30 meetings for most of the words to be learned. (Waring y Misako 2003: 153).

⁴⁰ [...] the two distinct processes of production (whether speaking or writing) and comprehension (whether listening or reading), make differential use of the store of words in the mind. Part of the production process must consist of selection of appropriate words according to the meaning to be conveyed. The word form is then converted into a phonological shape for onward processing

[...] receptive acquisition precedes productive acquisition. It is true also, both for L1 and L2 acquirers, that many vocabulary items never become part of productive capacity, but remain part of receptive competence. So acquisition of individual vocabulary items consists first of comprehension, then (for some items only) of comprehension plus production. (Carter y McCarthy 1988: 84 – 85).

Lo importante de todo este debate es que, a la hora de motivar al alumnado para la lectura en LE, el docente tenga en cuenta su vocabulario real y el *sight vocabulary*, es decir ese vocabulario que permite reconocer las palabras automáticamente mientras se lee. Si se quiere hacer especial hincapié en determinados conceptos, una buena opción es familiarizar previamente a los sujetos lectores con aquellos que se consideren relevantes por un motivo u otro.

[...] that a good reader has a sufficient command over the language so that words are recognized automatically – sight vocabulary – or recognized in context. Poor readers do not have enough sight vocabulary to take advantage of the context. This would seem to imply that successful instruction of ESL readers will have to take into account their vocabulary knowledge and especially their sight vocabulary. (Nation y Coady, 1988: 102).

La deducción de palabras por el contexto (ver bloque I, capítulo III, apartado 3.3.2.), es otra de las estrategias sugeridas por muchos investigadores para el aprendizaje de vocabulario. Algunas veces, el contexto es una herramienta precisa, eficaz y rápida para deducir el significado de un determinado término. En estos casos, el entorno en el que aparece el término desconocido se presenta lo suficientemente explícito y clarificador como para guiar al lector/a hacia la correcta decodificación léxica. En este preciso

into speech. Thus the direction of mapping is meaning to sound. In comprehension, the direction of mapping is sound to meaning. (Channell, 1988: 85).

momento, el vocablo pasa a formar parte del vocabulario receptivo o pasivo del sujeto. Será a través de futuras y potenciales exposiciones al término que se emprenderá el camino hacia la producción léxica activa.

5.3.1. Instrumentos de medida del número de palabras

Llevar a cabo investigaciones cuyo centro de interés sea el vocabulario desde un punto de vista cuantitativo, se tornan extremadamente complicadas, laboriosas y con una margen de error muy elevado. Tal vez por ello sean tan pocos los estudios de vocabulario que se han realizado en el campo de la lenguas extranjeras.

Los tests diseñados para cuantificar el número de ítems léxicos conocidos por el alumnado siempre están contruidos sobre una base subjetiva y que atiende a los intereses del investigador (o investigadora). Es decir, éste selecciona aquellas palabras que se consideran “útiles” y “necesarias” para sujetos que se mueven en un contexto determinado. Esta concreción de lo útil y de lo necesario está fundamentada en percepciones individuales muy difícil de extrapolar a otros grupos de población que reúnan características similares. Puede ser que el test implementado no atienda al campo léxico que domina un sujeto y que los resultados sean muy bajos, sin que ello sea un índice fiable para catalogarlo dentro de un compartimento estanco.

Diseñar tests de vocabulario es, por tanto, una tarea difícil. Tal vez, se deberían aplicar múltiples tests que atiendan a múltiples campos léxicos de forma que se aborde la diversidad del aula y la diversidad de intereses individuales dentro del grupo-clase.

Antes de empezar a hablar de los principales tests de evaluación léxica, cabría la posibilidad de considerar aquellos aspectos necesarios para conocer

una palabra. Richards 1976 (en Brown, Malmkjaer, Williams, 1996: 46) estableció siete criterios para ello⁴¹:

- 1) Conocer el grado de probabilidad de encontrar esa palabra en su forma escrita u oral.
- 2) Conocer las limitaciones impuestas en el uso de la palabra según la función y el contexto.
- 3) Conocer el comportamiento sintáctico asociado con la palabra (*collocations*).
- 4) Conocer la raíz de las palabras y sus derivaciones.
- 5) Conocer las asociaciones entre la palabra y otras palabras del idioma.
- 6) Conocer el valor semántico de la palabra.
- 7) Conocer los diferentes significados asociados con la palabra (polisemia).

A continuación se mencionan tres de las pruebas de control léxico que, según Brown, Malmkjaer y Williams, se suelen implementar en el aula de idiomas. Éstas son: la discriminación entre palabras reales e imaginarias, la batería de tests y los tests de lista de control.

5.3.1.1. Discriminación de palabras reales e imaginarias

Este es uno de los tests más sencillos para *cuantificar* el número de ítems léxicos que nuestros alumnos y nuestras alumnas dominan. El sujeto tiene que identificar las palabras que conoce y las que no para que el personal

⁴¹ [...] knowing a word means: a) knowing the degree of probability of encountering the word in speech or print; b) knowing the limitations imposed on the use of the word according to function and situation; c) knowing the syntactic behaviour associated with the word; d) knowing the underlying form of a word and the derivations that can be made of it; e) knowing the associations between the word and other words in the language; f) knowing the semantic value of the word; and g) knowing many of the different meanings associated with the word. Richards 1976, en Brown, Malmkjaer, Williams, 1996: 46).

investigador obtenga porcentajes y conclusiones a partir de la información facilitada.

[...] In their simplest form, the test consist of a set of real words and a set of imaginary, non-existent words, and the testee's task is just to identify which of these items she or he actually knows [...] This deceptively simple technique produces some very rich data, which can be analysed using statistical techniques based on "Signal Detection Theory" [...], and measures derived in this way can be used to estimate how many of the real words a testee knows with some degree of accuracy [...]. We generally find that the tests work best when the target vocabulary is fairly tightly defined [...] (Brown, Malmkjaer, Williams, 1996: 41).

Pérez Basanta (2001) llevó a cabo una investigación que se encuadra dentro de esta técnica de recogida de información léxica. La muestra fue tomada de los estudiantes de filología inglesa de la Universidad de Granada. En su experimento, pasó tres textos a los sujetos. El primero era de S.K. Sperlin (*Poplollies and Bellibones*), el cual contenía veintiuna palabras del inglés antiguo intercaladas con las del inglés actual. En el segundo de Anthony Burgess (*A Clockwork Orange*) seleccionó un fragmento con trece palabras del lenguaje inventado que aparece en el libro. Y, por último, el tercero tomado de Nation, (*Leibniz*), incluye siete términos absurdos.

5.3.1.2. Batería de tests

El empleo de una batería de tests nos permite obtener resultados más fiables ya que se dirigen a diferentes parcelas de conocimiento. El sujeto investigador prepara varios tests que reflejan diversos campos de conocimiento léxico (académico, literario, económico, estratégico...). De este modo, el perfil léxico que esta opción proyecta en los resultados es en cierto modo más relevante y permite que la cantidad de vocabulario se actualice cada cierto tiempo.

Using a battery of tests designed to assess different parts of a learner's vocabulary – for instance a range of different frequency bands, or a range of different specialist areas of lexis – makes it possible to build up a profile of a testee's vocabulary knowledge, and these profiles are sufficiently sensitive that they can measure vocabulary growth over relatively short periods of time. (Brown, Malmkjaer, Williams, 1996: 42).

5.3.1.3. Tests de lista de control

Este tipo de tests presentan una serie de ventajas sobre otras formas de evaluación léxica. La característica más relevante es que al ser un formato simple permite comprobar un número bastante extenso de palabras en muy poco espacio de tiempo. Según Brown, Malmkjaer, Williams (1996), su aplicación en el aula ha generado resultados muy fructíferos y es aplicable tanto en niveles iniciales como en niveles avanzados.

Checklist tests have a number of advantages over other forms of vocabulary testing which make them particularly interesting. Their main advantage is that the simple format makes it possible to test a very large number of words in a very short space of time... This makes it possible to test even a very large vocabulary in some detail. The method also appears to work well across a wide range of proficiency levels: unlike many standard test formats, it is equally suitable for use with beginners and with advanced readers. (Brown, Malmkjaer, Williams, 1996: 42).

Otro fenómeno observable es que la naturaleza de la lengua materna influye directamente en los resultados que se obtienen. Es decir, la similitud o cercanía de la L1 y L2 generará diferentes estadísticas en torno al léxico que el alumnado conoce. Existen lo que en lingüística se denominan “cognados”⁴², los

⁴² Por cognados entendemos palabras que tienen un origen común y su estructura formal es similar en dos o más lenguas. Por ejemplo, el término “saliva” es el mismo en inglés y en español (aunque se pronuncie diferente).

cuales hacen que el alumno y la alumna reconozca la palabra fácilmente por similitud con el vocablo en su lengua materna. Por ello, podemos decir que hay una relación proporcional entre la familia de lenguas y el reconocimiento de vocabulario en los instrumentos de evaluación léxica. De todas formas, en muchos de estos tests de reconocimiento de vocabulario no se puede hablar de conocimiento productivo del mismo, entendiéndose por esto el uso en contextos comunicativos habituales de las palabras del test. El vocabulario pasivo es ampliamente superior al productivo. Cabe añadir la dificultad de índole fonética que el inglés como idioma extranjero presenta para hablantes de español. Es posible encontrar numerosos ejemplos donde el alumno o la alumna es capaz de entender el significado de la palabra si la ve escrita pero incapaz de reconocerla si se enfrenta a ella desde la óptica de la fonética. El término “saliva” puede servir de ejemplo. En su forma gráfica coincide en un cien por cien tanto en español como en inglés. Pero en su forma oral, en español se pronuncia /saliba/ y en inglés /sə'laivə/. El procesamiento cognitivo se ralentiza en la pronunciación inglesa (siempre teniendo en cuenta a un nativo de español aprendiendo inglés) y algunas veces deriva en una incompreensión y laguna informativa. Según Brown, Malmkjaer, Williams (1996), en este mero reconocimiento léxico estriban las mayores críticas al planteamiento:

The major criticism of the tests comes from people who feel that the checklist format is really no more than a test of passive recognition ability, and while the checklist tests might be able to measure how many words a person is familiar with, they are in principle incapable of measuring how well these words are known, and how far the learner has internalised the detailed nuances of their meaning and their use. (Brown, Malmkjaer, Williams, 1996: 44).

5.3.2. Aprender vocabulario a través de la mezcla de códigos lingüísticos

Schmidt (1990) argumenta que para que se produzca un aprendizaje consciente de vocabulario, el alumno y la alumna tiene que:

- Percatarse de estar aprendiendo algo.
- Fijarse en la palabra... que se quiera aprender.
- Tener una cierta comprensión.
- Tener la habilidad de articular o usar la palabra aprendida.
- Guardar y activar el ítem en la memoria a corto plazo⁴³.

Una de las técnicas para el aprendizaje de vocabulario es a través de la mezcla de códigos lingüísticos. No es una técnica novedosa pero parece ser que se está revitalizando en los últimos años. La mezcla de códigos lingüísticos se puede definir como el fenómeno en el que una palabra o expresión de un idioma es usada en un grupo de palabras cuya estructura pertenece a otro idioma diferente⁴⁴. Cabe añadir la necesidad por parte de los interlocutores de conocer ambos códigos lingüísticos (L1 y L2).

Code-mixing can be defined as a phenomenon in which a word or an expression from one language is used in a group of words whose structure belongs to another distinct language (Wardhaugh 1990: 104).

Schmitt y McCarthy (1997:3) se dieron cuenta de que la lengua materna del estudiante era una de los recursos estratégicos más importantes para el aprendizaje de vocabulario en lengua extranjera. Son muchas las ocasiones en las que un término se asimila mejor si se facilita en la L1 que, si por el contrario, se intenta explicar en la L2. Durante años, y sobre todo con el auge del método comunicativo en las últimas décadas, el uso de la lengua materna ha estado vetado en la praxis del aula.

The struggle to avoid L1 at all costs can lead to bizarre behaviour. One can end up being a contortionist trying to explain the meaning of a language item, where a simple translation would save time and anguish

⁴⁴ The mixture usually involves one word (...) from one language in the syntax of another, with the majority of words coming from the latter language. (Celik, 2003: 361)

[...] If students understand the concept of a noun, it is much simpler to translate the word “noun” than to describe it in L2. (Celik, 2003: 362).

Según Celik (2003), el uso de mezcla de códigos lingüísticos no afecta negativamente a la adquisición de nuevo vocabulario. Tan sólo se han detectado algunas anomalías en la ortografía pero no en su producción escrita que refleja perfectamente el nuevo vocabulario aprendido.

[...] use code-mixing to selectively utilize L1 words in teaching L2 vocabulary items does not negatively affect the acquisition of new vocabulary except for minor spelling problems... their performance in writing indicates that they can establish links with other related words in their existing vocabulary, and fit the newly learnt vocabulary into the relevant lexical field. (Celik, 2003: 365).

[...] when a vocabulary item was presented to students through code-mixing, they were able to rely on their existing morphosyntactic knowledge to use the new vocabulary for other syntactic functions. (Celik, 2003: 366).

Otra de las ocasiones que suele implicar el uso de mezcla de códigos lingüísticos se da en ambientes bilingües. Algunos hablantes bilingües, en determinadas ocasiones, tienen que recurrir a una palabra que no se corresponde con el repertorio léxico del idioma que está hablando. A veces es debido a que una palabra se ha aprendido sólo y exclusivamente en uno de los dos idiomas que habla. Es entonces cuando, casi inconscientemente, se pasa de una lengua a otra.

Celik lleva a cabo un estudio empleando la mezcla de códigos lingüísticos. Contaba un cuento en lengua extranjera y para ciertos términos empleaba la lengua materna de los/las estudiantes. Seguidamente volvía a

repetir la idea con el término en L2. Quedó demostrado que un buen uso de la técnica deriva en resultados favorables para la internalización de ítems léxicos.

In classrooms where L2 learners share the same L1, new vocabulary may be introduced through code-mixing. Storytelling is an activity with which the teacher may raise a topic using a certain number of unknown words. These words are first introduced in the context of a story, told in the L2, using their L1 equivalents. The teacher continues the story, and immediately following this utterance, s/he replaces the L1 item with the L2 target lexis. Use of various syntactic forms of the new vocabulary in further utterances contributes to more effective internalisation of the lexical items. This study has shown that careful and judicious use of code-mixing can lead to appropriate successful teaching and learning of new vocabulary in speaking classes. (Celik, 2003: 368).

5.3.3. El uso de diccionarios para el aprendizaje de vocabulario en lengua extranjera

El estudiante de lengua extranjera está condenado casi perpetuamente a tener que enfrentarse a textos donde parte de su campo léxico será desconocido. Varias han sido las opciones que se han sugerido a lo largo de este trabajo (contexto, derivación de palabras, intuición...). El uso de diccionarios parece haber estado vetado en el aula de idiomas pero, si los/las estudiantes no consultan la palabra en el diccionario ¿no estarán perdiendo una oportunidad de enriquecer su dominio léxico?

Idealmente, los lectores o lectoras deberían utilizar el diccionario como último recurso y tratar de atender a otros índices de aclaración léxica como pueden ser el uso del contexto general, una suposición fundamentada en la estructura y contenido de la oración, un análisis morfosintáctico-morfosemántico de la palabra (sufijos, prefijos), una comparación con términos similares... No obstante, después de haber recurrido a toda esta serie de estrategias, hay veces en las que aún no estamos del todo satisfechos y la

curiosidad nos hace incapaces de seguir concentrados sin resolver esa laguna léxica. El diccionario, en muchos casos, es un instrumento para relajar nuestra mente y confirmar o refutar nuestras hipótesis.

La utilización masiva de los diccionarios por parte de estudiantes de lengua extranjera repercute directamente en la comprensión del texto. Si se empeñan en detener la lectura cada vez que surja una duda léxica, la capacidad de comprensión e interpretación se segmenta y se ralentiza enormemente el proceso lectura. Cada vez que el sujeto lector vuelve al texto, tendrá que recomponer la información facilitada hasta ese punto para poder continuar. Por otro lado, la rotunda negativa a la utilización de diccionarios, podría vulnerar la libertad y elección de los/las estudiantes, dos características esenciales para la práctica de la lectura extensiva.

Los/las estudiantes deben ser libres de elegir si quieren o no buscar la palabra en el diccionario. Si se les prohíbe, seguramente caerán en la tentación y lo harán como una práctica furtiva y desprovista de la autenticidad que debería impregnar el uso del diccionario. Si se les anima, puede que decidan buscar cada vocablo desconocido sin pararse a reflexionar en la relevancia o no del mismo para la comprensión/interpretación del texto. Por lo tanto, hay que fomentar una actitud crítica en nuestros futuros lectores y lectoras de lengua extranjera que les permita recurrir a un amplio abanico de posibilidades. La posibilidad de elección es la herramienta más útil con la que podemos proveerlos.

Cuando una palabra aparece muchas veces en el texto, indudablemente, la curiosidad asaltarán la mente del sujeto lector. Es, por tanto, lógico aventurarse a la definición precisa del diccionario. Otras veces, nos encontramos con palabras que nos son familiares pero que no recordamos su significado en ese momento. El/la estudiante tendrá la opción de ignorarla o de buscarla, dependiendo de la relevancia (desde un punto de vista totalmente subjetivo) o del interés y/o curiosidad.

Los lectores y lectoras necesitan entrenamiento para dominar la estrategia de búsqueda de palabras en el diccionario. Hedge (1987) determina tres destrezas necesarias para un uso eficaz por parte de nuestros/as estudiantes que se encuentran directamente vinculadas con la cantidad y tipo de información que da.

- a) Ejercicios para aprender la secuencia del alfabeto, disponiendo palabras por secuencias de la segunda, tercera o cuarta... letra. Utilizar palabras guía en la parte superior de la página para desarrollar destrezas de localización léxica.
- b) Ejercicios que apunten a la interpretación de los símbolos fonéticos de un diccionario de tal forma que puedan recurrir a éste como ayuda para la expresión oral.
- c) Ejercicios que permitan al sujeto lector elegir correctamente la acepción adecuada para un contexto específico.

La madurez lectora y el dominio paulatino del idioma extranjero llevarán al lector o lectora a ser menos dependientes del diccionario puesto que se habrán convertido en sujetos lectores fluidos. Esta fluidez, según Day y Bamford (2000: 122), conlleva la necesidad por parte del estudiante de tener que vivir con la ambigüedad. Es decir, cuando lee en LE tiene que estar acostumbrado a intuir que el posible significado de un cierto término es éste o aquel pero siempre libre de prejuicios. Este proceso de ambigüedad se asemeja a lo que hacemos cuando leemos en nuestra lengua materna.

5.3.4. Velocidad y comprensión lectora

Dado que la velocidad lectora tiene repercusiones directas sobre la comprensión del texto, intentaremos resumir brevemente en qué consiste tal

relación. Para el alumno y la alumna de segunda lengua, leer en un idioma extranjero va a conllevar el que su velocidad lectora, consensuada y asentada en la lengua materna, se vea alterada. El lector o la lectora tardarán más tiempo en procesar la información ya que muchas veces recurren a la traducción simultánea como recurso para seguir la trama de la historia. Si este es el caso, el sujeto lector tendrá que pasar por varias fases anteriores antes de llegar a la comprensión del texto. Se verá obligado a descodificar el material escrito en otro código, luego tendrá que procesarlo y traducirlo a su propio idioma para que vaya cobrando sentido, y posteriormente pasará a la fase de precomprensión (figura 9).

Pero ¿cuántas palabras tienen que ser capaces de procesar por minuto? Según Eskey y Grabe (1998: 234), el lector o la lectora debe llegar a las 200 palabras por minuto para que la comprensión no se vea afectada. Para un/a estudiante de segunda lengua esto es un gran reto ya que normalmente tardan más tiempo en procesar las unidades lingüísticas y a veces sufren un proceso de *extrañamiento* que ralentiza la velocidad. Es decir, un alumno o una alumna que lee, digamos, en inglés, puede verse sorprendido por palabras nuevas, por estructuras nuevas, por ideas nuevas con las que no contaba en sus expectativas. Todo esto puede derivar en ese *extrañamiento* que ciertamente consume tiempo.

Aunque hay muchos autores y autoras que apoyan la idea de que la velocidad lectora influye en la comprensión del texto, creemos que se deberían volver a estudiar los efectos que ésta tiene para el lector o la lectora de LE. Un menor procesamiento de palabras no tiene porque ser indicativo de una comprensión más fragmentada o parcial. Tenemos que tener en cuenta que a veces, y sobre todo hasta que el discente alcance un nivel muy avanzado del idioma, se recurrirá a la traducción ya que esta ayuda a mantener la atención, la motivación y el interés del estudiante por la trama del texto.

5.4. LOS ASPECTOS CULTURALES EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

Las lenguas y las culturas son indivisibles: no es admisible la existencia de una lengua [...] que no esté inmersa en un contexto cultural, ni de una cultura que no posea en su centro, una estructura del tipo de una lengua natural [...]
(Juri Lotman y Boris Uspenskij).

La enseñanza de lengua extranjera se ha encontrado durante años orientada hacia el dominio de los aspectos formales del lenguaje restando importancia a los elementos pragmáticos, culturales y socioculturales del lenguaje. La puesta en marcha del método comunicativo a principios de los 80 introdujo matices importantes en el terreno de la metodología y enseñanza de lenguas extranjeras. Se puso en boga el término *competencia comunicativa* cuya vigencia es todavía palpable en el despertar del siglo XXI. Canale y Swain (1980) fueron los primeros en desglosar este término abstracto subdividiéndolo en cuatro subcompetencias: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. Con esta clasificación, entran en juego elementos pragmáticos y culturales para su uso en el aula de idiomas. En 1991, Meyer añade otra subcompetencia, la competencia intercultural mediante la cual el aprendiz de L2 debe aprender a comportarse adecuadamente en contextos culturales ajenos. En sus propias palabras, por competencia intercultural se entiende:

[...] the ability of a person to behave adequately in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign cultures (Meyer, 1991: 137).

Llegado este momento, necesitaríamos concretar lo que se entiende por el término cultura en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras. En ocasiones, el concepto “cultura” ha sido sinónimo de costumbres (festividades, leyendas, comidas...); en otras se ha orientado más hacia aspectos de corte

geográfico o estadísticos. Pero su concepto abarca una realidad mucho más amplia.

Desde un punto de vista antropológico, la cultura es todo aquello que tiene que ver con la forma de vida de la gente, las construcciones sociales que se desarrollan dentro de un grupo, la forma de pensar, sentir, creer y comportarse que se transmiten al grupo a partir de los procesos de socialización. Es decir, la cultura es todo el andamiaje sociológico que articula el comportamiento de los individuos de una sociedad.

[...] anthropologists are concerned with culture as the way of life of a people, the social constructs that evolve within a group, the ways of thinking, feeling, believing, and behaving that are imparted to members of a group in the socialization processes. (Hinkel, 1999a: 3).

A pesar de la globalización a la que está sometido el mundo actual, cada grupo cultural mantiene una cierta idiosincrasia que lo hace único y diferente. Los participantes de una cultura crean una serie de modelos culturales procedentes del mundo en el que viven y de la realidad particular que estos construyen. Es decir, la cultura sirve de elemento dinamizador a la hora de moldear y unir los conceptos sociales y cognitivos de los sujetos participantes (Rosaldo, 1984).

Thompson (1990: 132) se centra más en las formas simbólicas que componen cualquier manifestación cultural. Así, se resaltarían las acciones, discursos y objetos a través de los cuales los miembros de la cultura se comunican entre ellos y comparten sus experiencias, concepciones y creencias⁴⁵. La idea de cultura como intercambio de conocimientos es

⁴⁵ "the pattern of meanings embodied in symbolic forms, including actions, utterances and meaningful objects of various kinds, by virtue of which individuals communicate with one another and share their experiences, conceptions and beliefs." (Thompson, 1990: 132).

abordada directamente por Kachru (1999: 77)⁴⁶ sobre todo en el plano oral. En cualquier intercambio lingüístico se hace necesario un mínimo de conocimiento compartido si se quiere llegar a una comprensión efectiva y adecuada del mensaje. Ese acto de compartir facilita la vida en sociedad ya que evita largas explicaciones y hace más fácil la interpretación de hechos intraculturales y transculturales.

Finalmente, Cortazzi y Jin (1999: 197) conciben la cultura como un marco general de suposiciones, ideas y creencias que usamos para interpretar las acciones, palabras y modelos de pensamiento de otras personas.

[...] culture can be seen as the framework of assumptions, ideas, and beliefs that are used to interpret other people's actions, words, and patterns of thinking. (Cortazzi y Jin, 1999: 197).

El problema más acuciante que se desprende de la enseñanza de la cultura en la clase de idiomas es la imposibilidad de traer todos los elementos culturales que se han mencionado en las distintas concepciones al aula de idiomas para que interactúen y coexistan. Pero, ¿por qué es tan importante hablar de cultura en LE? Principalmente porque en la clase de lengua extranjera estamos enseñando otro idioma y la cultura y el lenguaje son dos elementos indivisibles. El lenguaje es el elemento simbólico más importante para la transmisión cultural. Para Kramersch (1991: 217), la cultura y el lenguaje son inseparables y constituyen "a single universe or domain of experience". El lenguaje es el elemento cultural que asienta, transmite, perpetúa y describe una cultura. Se podría decir que el lenguaje refleja la cultura y ambos evolucionan al mismo ritmo⁴⁷. En 1956, Whorf afirmó que los sistemas

⁴⁶ "The shared knowledge in verbal behavior refers to the familiar conventions followed in using language, which make it easier for us to "interpret" or "make senses" of one another's utterances and actions." (Kachru, 1999: 77).

⁴⁷ [...] culture and language co-evolve in the same relationship as that in which, within language, meaning and expression co-evolve. (Kachru, 1999: 75).

lingüísticos, discursivos y léxicos representan formas particulares de ver el mundo. Así Geertz (1973) planteó que el lenguaje y sus usos son una parte significativa del comportamiento humano que manifiesta acciones simbólicas en el aspecto social e interaccional de los grupos. Además añade que el comportamiento articula la cultura y determina como se usa el lenguaje para expresar significados. Harklau (1999: 109) y Hinkel (1999a: 3-4) también apuntan en esta línea y afirman que el lenguaje y la cultura están íntimamente ligados puesto que los valores culturales se reflejan y se transmiten a través de éste:

Language is inextricably bound up with culture. Cultural values are both reflected by and carried through language. It is perhaps inevitable, then, that representation of culture implicitly and explicitly enters into second language teaching. (Harklau, 1999: 109).

Because concepts, thoughts, and identities are often expressed through language, culture theory is also concerned with language acquisition and socialization into a group. In light of culture theory, language is often viewed as a complex system that reflects what meanings are attached to behaviors and how they are expressed. (Hinkel, 1999a: 3-4).

Cuando un/a estudiante se aventura en el aprendizaje de una lengua extranjera, éste/a lo hace desde su propio prisma cultural. Es decir, no es una *tabula rasa* y, por lo tanto, inevitablemente tenderá a interpretar las manifestaciones culturales a las que se verá expuesto desde su propio concebimiento del mundo⁴⁸. Estos individuos están integrados dentro una de cultura materna (C1) y comparten una serie de elementos que entran en un conflicto dialógico con los de la cultura extranjera (CE). Es por ello que los discentes deben ser formados explícitamente en aspectos culturales para que se entable un diálogo intercultural e intracultural. Esta formación

⁴⁸ The conceptualization of sociocultural frameworks and the structure of L1 beliefs, knowledge, presuppositions, and behaviors remain predominantly first culture-bound even for advanced and proficient nonnative speakers (Hinkel, 1999a: 7).

complementaria y necesaria sería lo que Meyer (1991) entendió por competencia intercultural.

En esta línea, Byram y Morgan (1994: 43) argumentan sobre la imposibilidad del aprendiz de LE para alinearse plenamente a la hora de interpretar las manifestaciones de la C2. Lo que sí se puede conseguir en el aula de idiomas es la formación de una conciencia crítica que fomente la tolerancia y el respeto hacia la C2. Cortazzi y Jin también enfatizan la necesidad de que los/las estudiantes se percaten de los diferentes patrones culturales:

[...] it is crucial that foreign language learners should become aware of differing cultural frameworks, both their own and those of others; otherwise they will use their own cultural system to interpret target-language messages whose intended meaning may well be predicated on quite different cultural assumptions. (Cortazzi y Jin, 1999: 197).

Complementariamente, los/las estudiantes deben estar informados de las distintas opciones pragmáticas que acompañan al discurso. Rose (1999) propugna una toma de conciencia de la pragmática (*pragmatic consciousness-raising* PCR) para llevar a cabo en la clase de LE con el fin de dotarlos con las herramientas necesarias que les permiten adaptarse a la situación comunicativa.

PCR is basically an inductive approach to developing awareness of how language forms are used appropriately in context. The aim [...] is to expose learners to the pragmatic aspects of language (L1 and L2) and provide them with the analytical tools they need to arrive at their own generalizations concerning contextually appropriate language use. Although this may seem relatively straightforward, it should be noted that consciousness-raising is not without problems. (Rose, 1999: 171).

No obstante, el hecho de formar a nuestros/as estudiantes desde una perspectiva intercultural y presentarles normas pragmáticas y sociales de la C2, no es un índice de éxito a la hora de ponerlas en práctica⁴⁹. De nuevo pueden encontrarse divergencias entre la teoría y la práctica. Es muy difícil desprenderse o dejar en un segundo plano la C1 puesto que es una parte inherente a nuestro sistema de normas y comportamiento social. Los enfoques interculturales sí favorecerán el diálogo entre culturas y al menos dotarán al alumno y a la alumna del conocimiento necesario para adoptar actitudes tolerantes.

En los contextos educativos donde el alumnado es más o menos homogéneo, culturalmente hablando, se hace más fácil llevar a cabo esta serie de enfoques interculturales ya que las similitudes y diferencias culturales tienen una mayor probabilidad de coincidencia. El problema se acentúa cuando en una misma aula nos encontramos con estudiantes cuyo bagaje cultural difiere ampliamente (zonas de inmigrantes). El discurso del docente tiene que ser más cuidado y elaborado de forma tal que abarque la idiosincrasia de cada individuo.

Para que un enfoque multicultural funcione, se hace necesario que todos los elementos del aula de idioma se orienten hacia tal propósito. El libro de texto debe adoptar matices de diálogo intercultural; el profesorado tiene que mostrarse como co-aprendiz cultural de la C2 (para servir de ejemplo de comprensión intercultural e intentando explicar las razones culturales que llevan a los individuos de la C2 a pensar y actuar de ese modo); y el alumnado como receptores críticos que se enriquecen del contacto intercultural y a la vez se hacen mejores conocedores de su propia cultura.

⁴⁹ “Even if the students have been exposed to research findings, there is no guarantee that they will be able to incorporate such knowledge into their own speech acts, especially in uncontrolled, naturally occurring language situations.” (Judd, 1999: 155).

Las nuevas tendencias en el terreno de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras deberían desplazarse hacia la elaboración de materiales que explícitamente integren la cultura y eliminen toda serie de prejuicios. El objetivo de prestar más atención a los elementos culturales radica en fomentar el entendimiento intercultural y no en reproducir los patrones de comportamiento de la C2 (Byram 1991, Kordes, 1991, Kramsch 1994).

5.4.1. Los textos como patrones de transmisión cultural

[...] complete mastery of a language is dependent upon knowledge of the culture but recommends the use of literature to achieve this goal. (Steffensen y Joag-Dev, 1996)

Como ya expusimos anteriormente, numerosos críticos e investigadores están de acuerdo en que el lenguaje es la principal vía de transmisión cultural.⁵⁰ El lenguaje participa de todos los elementos culturales y, en cierto modo, los materializa e incluso eterniza. Por tanto, si la cultura va implícita en el lenguaje y los lectores y las lectoras acceden a los textos escritos a través del lenguaje, la cultura tiene que ocupar un lugar destacado en el proceso de lectura.⁵¹ En la parte de precomprensión que tendría que acompañar a todo texto en L2, el docente debería hacer hincapié y asegurarse de que los aspectos culturales que aparecen pueden ser descifrados por el/la estudiante. Si se diera el caso contrario, es su labor la de guiarlos hacia una correcta comprensión de los mismos.

[...] one of the most obvious reasons that a particular schema may fail to exist for a second language reader is that the schema is specific to a

⁵⁰ “Fries (1945, 1963) was the first American linguistic to incorporate cultural background information into a description of meaning. In his analysis, there are three levels of meaning: lexical, grammatical, and socio-cultural. Comprehension of the total meaning of a sentence occurs when the linguistic meaning of the sentence is fitted into ‘a social framework of organized information’.” (Steffensen y Joag-Dev, 1996: 48).

⁵¹ “It is a truism to say that teaching language *is* teaching culture.” (Kramsch, 1994: 177).

given culture and is not part of a particular reader's background. (Carrell 1998b: 245).

La cultura es un elemento clave para la comprensión del texto y determinante para la posterior interpretación del mismo. Cuando un alumno o una alumna de LE aborda un texto (del tipo que sea, aunque para nuestro objetivo nos centraremos en los textos literarios), su conocimiento previo y todo lo que compone su intertexto, está teñido de unas pautas culturales que no se suelen cuestionar. El individuo que está inmerso en una determinada cultura, que participa y disfruta de todos sus elementos y que nunca se ha convertido en un observador externo de la misma, raramente podrá entender que lo que para nosotros es normal, en otros lugares del planeta puede ser todo lo contrario. Digamos que la cotidianidad invisibiliza las características del mundo en el que nos movemos y sólo se valoran y aprecian realmente una vez que no puedes acceder a ellas. Cualquier persona que haya visitado otros países durante un periodo razonable de tiempo, se habrá percatado del choque cultural tan grande y habrá llegado a comprender el papel que la cultura desempeña en su devenir diario. Pues bien, esto es lo que sucede cuando tenemos ante nosotros un texto escrito en una lengua diferente a la nuestra cargado de matices culturales difíciles de percibir sin una previa instrucción. En este proceso de lectura, el sujeto lector pasa a cuestionarse su realidad, la cual, hasta ese momento, no había tenido necesidad de relativizar. En esta interacción entre lo novedoso y lo cotidiano surgirá un nuevo conocimiento enriquecido que conducirá a una mejor comprensión del texto.

From the clash between the familiar meanings of the native culture and the unexpected meanings of the target culture, meanings that were taken for granted are suddenly questioned, challenged, problematized. Learners have to construct their personal meanings at the boundaries between the native speaker's meanings and their own everyday life. The personal pleasures they can derive from producing these meanings come from their *power* to produce them. (Kramersch, 1994: 238 – 239).

Cuanto más similares sean las culturas y más rasgos compartan⁵², menores serán los problemas de comprensión y más fácilmente llegarán a integrarse en las estructuras cognitivas del lector o de la lectora. Aún así, hay ciertos aspectos culturales que requerirán un dominio casi de nivel bilingüe de la LE. En este caso me refiero a la ironía y al humor. Tanto el uno como el otro aparecen en los textos literarios pero son muy pocos lectores y lectoras los que llegan a percatarse de ellos. Y es que estos dos conceptos tienen una carga cultural enorme. Si hay algo que diferencie a las distintas culturas que componen la sociedad occidental, es probablemente el humor. El humor (o ironía) está íntimamente unido a la historia pasada y sobre todo a la historia presente de los pueblos. Por otro lado, además ésta no es una característica hereditaria que se transmita generación tras generación. Es un aspecto cultural que está condenado a una corta existencia, pero que puede quedar eternizado por la pluma del escritor o de la escritora en el texto literario. Dado su carácter temporal, no se puede asegurar que todos los lectores y lectoras puedan llegar a ser conocedores de tales matices. Hay palabras que, por mil razones, trascienden su significado denotativo y pasan a significar algo totalmente diferente para los componentes de esa sociedad. A veces se trata, por ejemplo, de términos que identifican a un personaje célebre de ese país, o una frase característica de cierto estrato social, o simplemente un término con raíces históricas que sólo ellos conocen su uso e intención. Llegar a descifrarlos requiere, en algunos casos, un perfecto conocimiento actualizado del idioma. Y actualizado porque el lenguaje es un *organismo* vivo que evoluciona y se transforma con el tiempo, se amplía y se modifica. Todo esto se plasma en el texto literario, y para un lector o una lectora que desconozcan la repercusión de éstos, rara vez podrán compartir el humor o la ironía que pretendía transmitir el autor o la autora del fragmento.

⁵² “[...] implicit cultural knowledge presupposed by a text and the reader’s own cultural knowledge interact to make texts based on one’s own culture easier to read and understand than syntactically and rhetorically equivalent texts based on a less familiar culture.” (Carrell 1998b: 245).

Llegado este punto cabe cuestionarse cuál es la mejor forma de transmitir esos rasgos culturales al aprendiz de LE. Según expertos en la educación multicultural, la literatura se presenta como la mejor forma de representar la historia, las costumbres, los valores y el lenguaje de un grupo cultural⁵³. La literatura crea mundos en los que hay unos personajes que viven en una determinada época, que participan de sus características históricas, que interaccionan socialmente, que piensan y actúan de acuerdo a unas pautas preestablecidas. Todo ello y mucho más queda patente en el texto literario. Como expusimos anteriormente, la literatura hace que el lector o la lectora se cuestione y llegue a entender mejor su propia herencia cultural⁵⁴ y contribuye a la formación de un saber intercultural. Mendoza (1993: 20) resalta

Las implicaciones que puede tener la lectura literaria y el empleo de textos en la clase de L2, como exponente y recurso de transmisión cultural, que sirvan al alumno para formarse un saber intercultural referido al ámbito social de la comunidad lingüística de la lengua meta.

Todo esto contribuye a la formación del saber intercultural de la LE. Nuestra visión del mundo se ve complementada y ampliada por los maravillosos mundos a los que nos acercamos a través del texto literario.

⁵³ Ya en 1969, Marquardt (en Steffensen y Joag-Dev, 1996) afirmó que la forma más segura para crear cierta empatía por los rasgos culturales de la cultura meta era a través de los textos literarios:

'The surest way to teach empathy for culturally different problems is through literature. Literature vivifies and highlights the ways people of a particular culture live' (Marquardt, 1969: 133 en Steffensen y Joag-Dev, 1996: 50).

⁵⁴ "Literature can present students with clear contrasts in perspectives and can help them to understand their own cultural heritages and those of others – within and outside the classroom". (Rasinkski y Padak, 1990).

CAPÍTULO VI. TIPOS DE LECTURA QUE EL SUJETO LECTOR LLEVA A CABO EN LENGUA EXTRANJERA

6.1. INTRODUCCIÓN

En 1978 Pugh y posteriormente en 1979 Lunzer y Gardner describieron varios estilos de lectura. Su estudio trascendió el ámbito para el que fue creado y aportó nuevos términos específicos al campo de la didáctica de las lenguas extranjeras. Los tipos de lectura a los que hacemos referencia los recoge Tricia Hedge en su libro *Teaching and Learning in the Language Classroom* (2002: 195). Son:

- **Lectura receptiva:** Se da cuando la persona lectora quiere disfrutar el material impreso o simplemente quiere entender lo que se describe en un artículo...
- **Lectura reflexiva:** Se lee un pasaje y después interrumpimos el proceso de lectura para reflexionar o contrastar lo que acabamos de leer.
- **Lectura global (*skimming*).** En este caso el objetivo es conseguir una impresión global del contenido del texto.
- **Lectura selectiva (*scanning*).** Si el propósito del lector o de la lectora es localizar una información específica, entonces nos encontraremos ante un caso de scanning.
- **Lectura intensiva o analítica:** El lector o la lectora mira exhaustiva y detalladamente el texto.

Como consecuencia, estos diferentes estilos de lectura derivarán en la activación de diferentes estrategias para satisfacer las intenciones que cada lector o lectora se plantee.

Esta clasificación, desde nuestro punto de vista, puede reformularse tal y como se representa en la siguiente figura.

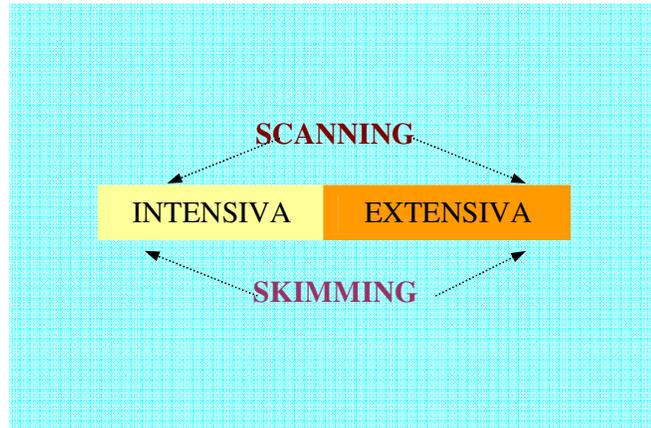


Fig. 15

Los dos tipos de lecturas fundamentales en el aula de idiomas son, de acuerdo con la figura anterior, la lectura intensiva y la extensiva. El *scanning* (búsqueda de información específica) y el *skimming* (perseguir la idea global del texto) se convierten en estrategias a la que pueden recurrir lectores y lectoras en su proceso individualizado de lectura (ya realicen un tipo u otro de lectura).

El siguiente cuadro (adaptado de Welch 1997) muestra esquemáticamente las relaciones entre lectura extensiva y lectura intensiva:

Extensiva	Lectura	Intensiva
Comprensión general y lectura por placer	OBJETIVO	Estudio exhaustivo del lenguaje
Fácil	NIVEL	Más complicado
Mucha	CANTIDAD	Escasa
Rápido y con fluidez	VELOCIDAD	Lento

Fig. 16

6.2. LA LECTURA INTENSIVA EN LENGUA EXTRANJERA

La lectura intensiva ha sido una práctica habitual (y lo sigue siendo) en las aulas de idioma extranjero y una de las más perpetuadas en los libros de textos publicados para la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera. Normalmente el texto se orienta hacia el estudio de aspectos lingüísticos (gramaticales, léxicos, cohesivos o pragmáticos), hacia la comprensión total del contenido textual, o bien, según Bamford y Day (1997), hacia la persecución de una cuidadosa práctica íntimamente relacionada con la enseñanza de los componentes de la lectura.

[...] careful reading [...] associated with the teaching of reading in terms of its component skills. Texts are studied intensively in order to introduce and practice reading skills such as distinguishing the main idea of a text from the detail. (Bamford y Day, 1997).

El *Texas Center for the Advancement of Literacy & Learning* fundamenta la lectura intensiva en la comprensión detallada de la información del texto. Para ello cita siete principios fundamentales⁵⁵:

- 1) **Visión de conjunto:** ésta se puede lograr por medio de varias estrategias lectoras como son el skimming (apuntar hacia la idea global del texto); el aprovechamiento de la información derivada del título; la lectura de las primeras líneas del texto; la observación de ilustraciones, subtítulos, notas a pie de página... Esta visión contribuye a una mejor organización posterior de la información textual.
- 2) **Propósito:** el sujeto lector predetermina el objetivo que quiere conseguir con la lectura enfocando, de este modo, sus estructuras mentales hacia la consecución de tal fin. Siguiendo los principios

⁵⁵ Overview (O), Purpose (P), (Questions (Q), Reading (R), Summarize (S), Test (T), Understanding (U).

teóricos del *Texas Center for the Advancement of Literacy & Learning*, el lector o la lectora necesita saber:

- ¿Qué información necesitamos?
- ¿Cómo de detallada tiene que ser la información?
- ¿Dónde se pone el énfasis: en las ideas, secuencias, hechos concretos...?
- ¿Por cuánto tiempo tenemos que retener la información: hasta el examen, durante un período más largo, toda la vida...?
- ¿Cómo utilizamos la información: para pensar, para redactar un informe, para hacer un examen?

3) **Preguntas:** éstas tienen que seguir el mismo orden que presenta la información del texto.

4) **Lectura:** se trata de una lectura *línea a línea* guiada por nuestro objetivo y las preguntas que tengamos que contestar.

5) **Resumen:** por medio del resumen se persigue la reorganización de las ideas principales y la de las ideas secundarias. Se propone ir párrafo a párrafo para no olvidar ninguno de los puntos esenciales.

6) **Evaluación:** se trata de una autoevaluación de la información retenida durante el proceso de lectura intensiva. Se prepara así al docente para superar con éxito el examen implementado posteriormente.

7) **Comprensión**

En el ámbito español encontramos numerosos ejemplos donde la lectura intensiva sigue dominando el campo de la lengua extranjera (inglés). La misma

prueba de inglés de selectividad contiene un texto con tareas de corte intensivo. A continuación recogemos algunos ejemplos de lectura intensiva encontrados en libros de texto y en internet.

La siguiente tarea está tomada de la web <http://esl.about.com/library/lessons/nblwrong.htm> (consultada el 30/07/04). Las instrucciones para la realización de la actividad consisten en la identificación del vocabulario inapropiado, incoherente o contradictorio en el texto siguiente:

Jack Forest is a baker who always provides his customers with tough meat. Last Tuesday, Mrs Brown came into the shop and asked for three filet of brown bread. Unfortunately, Jack only had two filet remaining. He excused Mrs Brown and promised her that he would have too much bread the next time she came. Mrs Brown, being a reliable customer, assured Jack that she would return. Later that day, Jack was sealing the shop when he the phone sang. It was Mrs Brown requiring if Jack had baked another slice of brown bread. Jack said, "As a matter of truth, I burnt some extra loaves a few hours ago. Would you like me to bring one buy?". Mrs Brown said she would and so Jack got into his bike and road to Mrs Brown's to deliver the third pound of brown toast.

Fig. 17

El texto que se recoge a continuación es un modelo de la prueba de selectividad (modelo de examen facilitado al alumnado). Tal y como podemos observar, las tareas que se le exigen al estudiante se encuadran dentro del planteamiento de lectura intensiva descrito anteriormente. De las distintas partes que componen la prueba, nos centraremos sólo en las que se relacionan con la lectura intensiva.

THE FUTURE OF THE EUROPEAN UNION

In an extraordinary categorical intervention, the former French president Valéry Giscard D'Estaing said that those who support Turkey's membership were the "adversaries of the European Union". In an interview with *Le Monde* Mr Giscard, who presides the committee working on the future of a bigger Europe and a European constitution, said that Turkey had "a different culture, a different way of life." He added: "Its capital is not in Europe, 95% of its population live outside Europe. It is not a European country." Admitting Turkey to the EU would encourage "demands to admit 5 other Middle Eastern and North African states, starting with Morocco." Asked what the effect would be, he said: "In my opinion, it would be the end of the EU." The comments were rapidly repudiated by the European Commission; the president of the European Parliament described Mr Giscard's contribution as "unhelpful and

unfortunate". Nevertheless, some think that his sentiments reflect the private views of many European politicians, among whom the opposition to Ankara's candidacy is felt but not expressed. They not only fear the influence of Islamists on the Turkish government; they are also conscious of the fact that, if Turkey's population expands as predicted, it could be the biggest EU nation by 2020.

(A) COMPREHENSION (4 points)

a) ANSWER QUESTIONS 1-2 ACCORDING TO THE INFORMATION GIVEN IN THE TEXT. USE YOUR OWN WORDS. (1 point per answer)

- 1) What are the tasks of the committee presided by Mr Giscard?
- 2) What are the dangers of having Turkey in the EU?

b) ARE THESE STATEMENTS TRUE OR FALSE? JUSTIFY YOUR ANSWERS WITH WORDS OR PHRASES FROM THE TEXT. (0.5 points per answer)

- 3) Mr Giscard is the president of France.
- 4) Most part of Turkey is in Europe.
- 5) The European Commission disapproves of Mr Giscard's intervention.
- 6) Every European politician shares Mr Giscard's opinion.

(B) USE OF ENGLISH (3 points)

7) Find in the text **the word** which has the following definition: (0.25 points)
"firm request for something" (noun)

8) Give one **opposite** for RAPIDLY (adverb) and one **synonym** for ADMIT (verb). (0.5 points)

9) Give an adjective with the same **root** as PREDICT (verb). (0.25 points)

Fig. 18

Los libros de secundaria suelen trabajar solamente la lectura intensiva. Entre las tareas que proponen, hemos tomado los siguientes ejemplos:

- Poner oraciones en orden guiados por la información del texto.
- Trabajar aspectos estructurales de la lengua objeto.
- Traducción.
- Preguntas de comprensión.
- Rellenar huecos.
- Verdadero o falso.
- Relacionar preguntas y respuestas.

El siguiente ejemplo ha sido extraído de un libro de 4º ESO de la editorial Oxford titulado *Oxford Exchange, Student's Book 4*.

The Clash

The Clash formed in 1976, a year when many musicians were influenced by the anarchy and the energy of Britain's first punk band, The Sex Pistols.

Later, when The Clash and The Sex Pistols went on tour together, a lot of their concerts were banned because the authorities were worried about violence.

The Clash were rebels. A lot of their early songs were anti-government or anti-law. Commercially, they were very successful. When the punk era ended, The Clash continued and their music evolved into different styles

Read and listen. Then answer the questions.

- 1) When did The Clash form?
- 2) Why were some of The Clash's concerts banned?
- 3) What happened to The Clash after the punk era?

Fig. 19

6.3. LA LECTURA EXTENSIVA⁵⁶ EN LENGUA EXTRANJERA

[...] the only explanation of why extensive reading is effective is that it replicates the process by which we learn to read in our native language, that is, "prolonged practice" (Neil 1988: 84).

En el terreno de la enseñanza de la lectura en lengua extranjera, las últimas tendencias apuntan hacia la utilización de la **lectura extensiva** como motor para desarrollar la animación y el gusto por la lectura y como fuente para mejorar la *literacy* de los/las estudiantes (entre otros, Krashen 1993; Elley 1991; Mason y Krashen 1997; Maley 1999; Kern 2000; Day y Bamford 2000, 2002; Brown 2001)

A current issue in pedagogical research on reading is the extent to which learners will learn to read better in a *laissez-faire* atmosphere of enriched

⁵⁶ Krashen (1993) se refiere a la lectura extensiva como *Free Voluntary Reading* (FVR).

surroundings or in an instructed sequence of direct attention to the strategies of efficient reading. (Brown, 2001: 301).

Una tendencia bastante generalizada en el aula de idiomas es ver el texto como un objeto destinado sólo y exclusivamente a su estudio lingüístico dejando de lado su valor estético. La práctica de la lectura extensiva se presenta como una alternativa para despertar la motivación del alumnado e involucrarlo en los avatares estéticos y receptivos de la obra de arte. La lectura extensiva es la clave para el desarrollo de la habilidad lectora, la competencia lingüística, el vocabulario, la ortografía y la escritura.

Los fundamentos teóricos generales coinciden de un estudioso a otro aunque suelen aparecer ciertas diferencias de priorización entre ellos. A continuación se revisarán varios modelos propuestos haciendo especial hincapié en el propuesto por Day y Bamford (2000).

De acuerdo con Day y Bamford (2000: 7-8) y Day y Bamford (2002: 136-141), las características de un programa de lectura extensiva en LE deben ser:

- 1) Los estudiantes tienen que leer la mayor cantidad de material posible (*Learners read as much as possible*). Normalmente leen un libro cada semana (dependiendo de las horas de docencia que se destinen a la realización de un programa de lectura extensiva).
- 2) Tiene que haber disponibilidad de materiales con una temática variada (*A variety of reading material on a wide range of topics must be available*). Es aconsejable la elaboración de una biblioteca de aula que responda a los intereses de los sujetos lectores implicados.

[...] ideally be as varied as the learners who read them and the purposes for which they want to read [...] Learners are led to read for different reasons (e.g. entertainment; information; passing the time) and,

consequently, in different ways (e.g., skimming; scanning; more careful reading). (Day y Bamford, 2002: 137).

- 3) Los/las estudiantes seleccionan lo que quieren leer (*Learners choose what they want to read*). El docente determina solamente la cantidad de lecturas a la semana/mes/trimestre. La elección será libre y se les animará a interrumpir la lectura si no les aporta nada.

If the student finds the book too difficult to enjoy, the extensive reading procedure requires that the book be changed, and not the student be made to study it more closely. The level of global understanding required varies with the student's language proficiency, the nature of the text, and other factors. (Susser y Robb, 1990).

Tenemos que crear una atmósfera que propicie y haga que los/las estudiantes tomen esta iniciativa puesto que normalmente el sistema educativo los hace totalmente dependientes de los intereses del profesorado. Samuels (1991: 17) comenta al respecto:

[...] unless we phase out the teacher and phase in the learner, many of our students will fail to become independent because throughout their education they were always placed in a dependent role – dependent on the teacher.

- 4) Los objetivos de la lectura se relacionan con el placer de leer, conseguir información o enfocarse en la comprensión general (*The purpose of reading is usually related to pleasure, information and general understanding*). La libertad para la lectura que se menciona en el punto tres hace que el/la estudiante marque sus intereses en la lectura.

- 5) La lectura es un premio en sí misma (*Reading is its own reward*). La lectura no debería impregnarse de un carácter de obligatoriedad ni orientarse hacia

fines evaluadores. El niño o la niña tienen que aprender a ver la actividad lectora como una recompensa en sí misma, un acto personal en el que entrarán en juego las vivencias e intereses del sujeto lector. Si la lectura se orienta hacia la evaluación, probablemente el aprendiz no disfrute del proceso y desarrolle una actitud negativa hacia la misma. Las actividades deberían estar orientadas hacia el desarrollo integral de la persona a través de una interacción textual.

[...] extensive reading is not usually followed by comprehension questions... At the same time, teachers may ask students to complete follow-up activities based on their reading [...] students may be asked to do such things as write about their favourite characters, write about the best or worst book they have read, or do a dramatic reading of an exciting part of a novel. (Day y Bamford, 2002: 138).

- 6) Los materiales de lectura deben encontrarse dentro del margen de competencia lingüística de los/las estudiantes (*The reading material is easy*). Si las lecturas propuestas son demasiado difíciles, los alumnos y alumnas desistirán. Esto se hace aún más evidente en la clase de lengua extranjera donde el desconocimiento por parte del alumnado de las estructuras gramaticales, matices culturales o las barreras léxicas hacen inaccesible la parte conceptual del texto. Day y Bamford (2002: 137) exponen que para que los/las estudiantes lean con comodidad en los niveles iniciales, no deben existir más de dos palabras desconocidas por página, mientras que para los niveles intermedios es cinco palabras desconocidas por página:

[...] texts must be *well within* the learners' reading competence in the foreign language. In helping beginning readers select texts that are well within their reading comfort zone, more than one or two unknown words per page might make the text too difficult for overall understanding.

Intermediate learners might use the *rule of hand* – no more than five difficult words per page.

- 7) La lectura es un acto individual y se realiza en silencio (*Reading is individual and silent*). Posteriormente, los alumnos y alumnas pueden pasar a poner en común su experiencia lectora y de esta forma socializarla y colectivizarla.

[...] it allows students to discover that reading is a personal interaction with the text, and an experience that they have responsibility for [...] extensive reading means learners reading at their own pace [...] (Day y Bamford, 2002: 139).

- 8) La velocidad lectora suele ser mayor puesto que el objetivo principal no es una comprensión pormenorizada (*Reading speed is usually faster rather than slower*). Al no tener la presión de alcanzar una comprensión del cien por cien del texto, el sujeto lector agiliza el proceso y será él el que decida si ralentizar ciertas partes o acelerar otras. Así Day y Bamford (2002: 138) añaden:

[...] when learners are reading material that is well within their linguistic ability, for personal interest, and for general rather than academic purposes, it is an incentive to reading fluency [...]. Extensive reading is a chance to keep reading, and thus to practice such strategies as guessing at or ignoring unknown words or passages, going for the general meaning, and being comfortable with a certain level of ambiguity.

By aiming at general comprehension, this reduces both teacher demands on the student and student demands on the text to attain the objectives of fluency and speed as well as comprehension. (Susser y Robb, 1990).

- 9) Los docentes actúan como orientadores para que se consigan los objetivos del programa (*Teachers orient and guide their students*), explican la

metodología, hacen un seguimiento de las lecturas de los/las estudiantes y guían a los mismos para que saquen el mayor provecho posible del programa de lectura.

[...] teachers can encourage students to read as widely as possible and, as their language ability, reading ability and confidence increase, to read at progressively higher levels of difficulty. (Day y Bamford, 2002: 139).

10) El docente es tomado como lector modelo por los/las estudiantes (*The teacher is a role model of a reader*). Es importante que vean explícitamente los hábitos lectores del docente ya que éste es tomado como un ejemplo a seguir.

We need to realize how much influence we have on our students. Students do not just (or even) learn the subject matter we teach them; [...]. Teachers attitude, more than technical expertise, is what they will recall when they leave us. (Maley 1999: 7).

When students and teachers share reading, the foreign language reading classroom can be a place where teachers discuss books with students, answer their questions and make tailor-made recommendations to individual students. (Day y Bamford, 2002: 140).

Bell, por otro lado, en su programa de lectura extensiva prima y añade otras características, algunas de las cuáles se dejan intuir en la taxonomía de Day y Bamford. La idea subyacente de lectura como placer y de protagonismo del sujeto lector, sigue latente en el planteamiento de Bell (1998). A continuación analizaremos los principios que éste considera.

El primero hace referencia al traspaso de poderes en dirección al lector o lectora. El aprendiz es el único protagonista de la lectura y debe involucrarse en todo lo que rodee al proceso de lectura (elección de material, tiempo que

dedica al proceso lector...). (*Maximize Learner Involvement*). Day y Bamford (2000 y 2002) no lo explicitan directamente pero sí lo dejan entrever en los criterios 3 y 9.

En el segundo de los puntos propone entrevistas periódicas entre el docente y el discente puesto que inducen a la motivación. Demostrando la entrega en su propia lectura, el profesorado puede demostrar actitudes positivas hacia ésta. En la taxonomía anterior, los autores lo incluyen dentro del criterio 9, donde el docente actúa de guía y hace un seguimiento abierto y dialógico con el lector o con la lectora.

The reader interview: Regular conferencing between teacher and student played a key role in motivating students in the Yemen to read the books [...] By demonstrating commitment in their own reading, teachers can foster positive attitudes to reading (Bell, 1998).

La lectura en voz alta (*Read aloud to the class*) es un criterio que no tienen en cuenta Day y Bamford. Para éstos últimos la lectura debe ser siempre un acto individual y en silencio. Bell, por su lado, considera importante la introducción de la lectura en voz alta en la praxis del aula ya que cantidades mesuradas pueden beneficiar la atención del discente y motivarlo hacia el acceso independiente a nuevos textos.

El siguiente criterio de Bell lo constituyen exposiciones por parte de los/las estudiantes ante el grupo social clase. Estas prácticas pueden ser un buen ejercicio para compartir las experiencias vividas durante el proceso de lectura y hacer copartícipe al resto de compañeros y compañeras. La opinión de sus iguales sobre un libro puede ser más influyente que la que puedan recabar de otras fuentes.

Student presentations: short presentations on books read played an absolutely crucial role in the program [...] recommendations made by friends and not by the teacher. (Bell, 1998).

La unión de escritura y lectura (*literacy*) es la propuesta que este investigador hace en el quinto criterio (*Written work based on the reading*). Tal y como hemos expuesto a lo largo del presente trabajo, uno de los beneficios de la lectura extensiva se traduce en una mejora de la destreza escrita.

Bell también considera importante introducir material de audio en el programa de lectura extensiva (*Use audio material in the reading program*) integrando, de esta manera, las dos destrezas receptoras: comprensión escrita y comprensión oral.

Si se quiere mantener el espíritu individualista, creativo y relajado que propugna el enfoque de lectura extensiva, es necesario que se evite el uso de exámenes que emitan un juicio numérico sobre su actuación. (*Avoid the Use of tests*).

La disuasión de la utilización abusiva del diccionario constituye el octavo principio de Bell (*Discourage the Over-use of dictionary*). Si los aprendices concentran toda su energía en la mera descodificación, el mensaje pasará a un segundo plano y el deleite susceptible de producirse con la lectura pasaría a convertirse en una tarea ardua y desmotivadora.

El docente, igualmente, monitoriza la lectura de los/las estudiantes (*Monitor the Students' Reading*). El profesor o la profesora guían, orientan, sugieren posibles lecturas a sus pupilos y mantienen un ambiente distendido con los mismos.

Finalmente, propugna mantener el carácter de entretenimiento (*Maintain the Entertainment*) (criterio ligeramente relacionado con los 1, 2, 3 y más

directamente con el 4 de Day y Bamford 2000 y 2002). Bell, a diferencia, sugiere el uso de material multimedia para promocionar los libros y utilizar anécdotas que puedan captar la atención de los potenciales sujetos lectores.

Teachers need to invest time and energy in entertaining the participants by making use of multimedia sources to promote the books [...]. They should also exploit the power of anecdote by telling the students about interesting titles, taking them out to see plays based on books, exploiting poster, leaflets, library resources,... (Bell, 1998).

6.3.1. Beneficios de la lectura extensiva en el aprendizaje de la lengua extranjera

Recogemos a continuación algunos de los beneficios que diferentes investigadores y/o investigadoras de lectura extensiva han resaltado en relación con el aprendizaje de la lengua extranjera.

- 1) Suministra *input* comprensible. (Krashen, 1992).
- 2) Aumenta la competencia lingüística general del estudiante (gramática, léxico y estructura textual). (Bell 1998; Grabe 1991; Paran 1996; Lituanas, Jacobs y Renandya 1999).
- 3) Aumenta la exposición del estudiante a la lengua objeto. (Elley, 1991; Bell 1998).
- 4) Puede mejorar la escritura y la lectura en lengua extranjera. (Hafiz y Tudor 1989; Robb y Susser 1989; Lituanas, Jacobs y Renandya 1999).
- 5) Les motiva a leer (Bell 1998), (Day y Bamford 2002) y a crear un hábito de lectura (Lituanas, Jacobs y Renandya 1999).

- 6) Consolida lo anteriormente aprendido (Krashen 1993).
- 7) Contribuye a fomentar la confianza en sí mismos (Kembo 1993).
- 8) Anima a los/las estudiantes a la explotación de elementos repetitivos y/o superfluos del texto (Bell 1998).
- 9) Facilita el desarrollo de habilidades de predicción (Nunan 1991).
- 10) Aumenta el conocimiento del mundo (Lituanas, Jacobs y Renandya 1999).

6.3.2. Ejemplos de programas de lectura extensiva llevados a cabo en el terreno de las lenguas extranjeras

Llevado a cabo por...	Descripción de la experiencia
Saragi, Nation y Meister (1978)	El objetivo estribaba en justificar la lectura extensiva como una forma de individualizar la instrucción léxica y analizar cómo los niveles de vocabulario del grupo control mejoran con respecto al resto de compañeros. La obra que utilizaron fue <i>A Clockwork Orange</i> . El estudio se aplicó a 20 estudiantes de inglés LE que leían la novela de Burgess por primera vez y, por lo tanto, no tenían conocimiento de las 241 palabras <i>nasdat</i> que aparecen en la obra. Los/las estudiantes pensaban que iban a ser evaluados acerca de la comprensión y no con respecto al vocabulario. Obtuvieron un 76% de correlación entre la frecuencia de una palabra <i>nasdat</i> determinada y los tests de respuestas múltiples que aplicaron.

Elley y Mangubhai (1983)	Se llevó a cabo en un colegio de las islas Fiji. Su objetivo era ver el efecto que tenía en el desarrollo de las destrezas lectoras de los/las estudiantes la lectura de libros de historias interesantes. Después de dos años, los resultados obtenidos en este grupo fueron superiores a los de otro grupo cuyas lecturas estaban más controladas y no atendían a los intereses de los/las estudiantes.
Hamp-Lyons (1985)	Describe el desarrollo de un curso de lectura extensiva (desde la concentración en los macro niveles de lectura a los aspectos más cognitivos).
Hafiz y Tudor (1989)	Después de implementar un programa de lectura extensiva, el grupo experimental mejoró sobre todo la destreza de expresión escrita.
Davis (1995)	El lugar de la investigación fue Singapur. Se seleccionaron cuarenta estudiantes de secundaria que presentaban problemas en inglés como lengua extranjera. Durante los cinco años que duró el experimento, se consiguió que su nivel (en un principio muy básico) superara la media nacional.
Mason y Krashen (1997)	Llevaron a cabo tres estudios en tres instituciones educativas japonesas de Osaka. Los resultados muestran que los/las estudiantes mejoraron ampliamente su comprensión y expresión escrita en comparación con otros sujetos que no participaron en el experimento.
Lituanas, Jacobs y Renandya (1999)	La experiencia se llevó a cabo en Mindanao (Filipinas). Su objetivo estribó en la utilización de la lectura extensiva como importante herramienta para desarrollar las estrategias lectoras de los/las estudiantes (en L1 y en L2).

Yin Yeung (2002)	Se implementó en la Universidad de Hawai con estudiantes adultos de japonés durante un período de veinte semanas. Los resultados muestran que la lectura extensiva aumenta la adquisición de vocabulario, la comprensión lectora y promueve una actitud positiva hacia la lectura.
Ikumi y Day (2004)	También se realizó en la Universidad de Hawai con estudiantes de japonés (nivel inicial). Se utilizó literatura infantil japonesa como material para la lectura extensiva. Después de tan sólo diez semanas, los catorce sujetos del estudio vieron su actitud hacia la lectura positivamente afectada y su información cultural incrementada.

6.3.3. La lectura extensiva y el desarrollo del potencial léxico del sujeto lector

La lectura extensiva pone el énfasis en el significado del texto y este simple hecho la diferencia de cualquier otro tipo de lectura. No se pretende el desarrollo de aspectos gramaticales ni siquiera la consolidación directa de los mismos (indirectamente, el lector o la lectora sí se nutre de todos los elementos que conforman el texto. Inconscientemente, se adquiere fluidez en la LE y se amplían todas las competencias lingüísticas). Leer desde la óptica de la lectura extensiva conlleva el leer por placer, por querer ser copartícipe de todo aquello que acaece en otro mundo paralelo el cual se torna familiar y distante en dosis similares.

Extensive reading involves reading with the focus on the meaning of the text. In general extensive reading does not involve much additional language use other than filling out a brief look report form. From a vocabulary perspective, it is useful to distinguish two types of extensive

reading: one which aims at vocabulary growth and one which aims at fluency development (Nation, 2001: 150).

Los beneficios de la lectura extensiva son múltiples y la mayoría de las veces subjetivos pues dependen de los intereses del sujeto lector en cada momento. No obstante, varios estudios (Nation 2001, Huang y Naerssen 1987, Green y Oxford 1995) demuestran que las ventajas lingüísticas son muy numerosas⁵⁷. La lectura extensiva es un acto de libertad de acción para todo sujeto lector ya que serán ellos los que decidan qué leer, cuándo hacerlo y, la mayoría de las veces, dónde hacerlo.

The studies show that extensive reading benefits quality of language use, language knowledge and general academic performance. To be effective and extensive reading programme needs to involve large quantities of reading at an appropriate level (Nation, 2001: 150).

Nation (2001: 150) arroja alguna luz sobre el porcentaje ideal que los textos destinados a lectura extensiva deberían tener para ser considerados idóneos. Según él, no debería haber más de un 2% para asegurar la comprensión y la deducción, ni menos de 1-2% para que se produzca un incremento del vocabulario y de la fluidez del sujeto lector⁵⁸.

Ahora bien, si queremos que el programa de lectura extensiva contribuya, además de a formar individuos sociales, a ampliar el léxico, los estudiantes deberían tener la oportunidad de encontrarse con la misma palabra

⁵⁷ The idea that learners can develop their language knowledge through extensive reading is attractive for several reasons. Firstly, reading is essentially an individual activity and therefore learners of different proficiency levels could be learning at their own level without being locked into an inflexible class programme. Secondly, it allows learners to follow their interests in choosing what to read and thus increase their motivation for learning. Thirdly, it provides the opportunity for learning to occur outside the classroom. (Nation, 2001: 150-151).

⁵⁸ [...] extensive reading texts should contain no more [...] than 2% to ensure that comprehension and guessing can occur, and no less than 1-2% to make sure that there is new vocabulary to learn. (Nation, 2001: 150).

en varios contextos. El docente podría hacerlo de dos maneras según Nation. La primera sería asegurando que el discente realiza grandes cantidades de lectura extensiva con lo cual se multiplican las posibilidades de volver a enfrentarse a ese término. Otra de las opciones consistiría en un estudio concienzudo y a propósito de la palabra en cuestión fuera de contexto. Es decir, recurrir a otros ejemplos que complementen la adquisición y aprendizaje pero que han sido previamente preparados por el docente⁵⁹.

No obstante, el estudio directo del vocabulario, según Nagy (1997) es una pérdida de tiempo. Nagy basa su posición en la gran cantidad de términos léxicos que conforman el inglés y en la gran cantidad de tiempo necesaria para llegar al aprendizaje de vocabulario.

Nagy (1997) and his colleagues take the position that it is a waste of time teaching vocabulary. The two main justifications given for this position are the large number of words in English and the large amounts of time needed to deliberately teach vocabulary: because it takes such a long time to effectively teach a word, and because there are so many thousands of words, direct teaching can at best only account for a very, very small proportion of native speakers' vocabulary growth. (Nation, 2001: 156).

El conocimiento léxico es una muestra de riqueza lectora, conocimiento del mundo y habilidad lectora. La enseñanza aislada del vocabulario ignora la importancia que cada palabra por sí misma supone para el conocimiento del mundo⁶⁰.

⁵⁹ If the small amount of learning of a word is not soon reinforced by another meeting, then that learning will be lost. It is thus critically important in an extensive reading programme that learners have the opportunity to keep meeting words that they have met before. This can be done in two ways: by doing large amounts of extensive reading at suitable vocabulary levels so that there are repeated opportunities to meet wanted vocabulary, and by complementing the extensive reading programme with the direct study of vocabulary. (Nation, 2001: 156).

⁶⁰ Vocabulary knowledge is a symptom of wide reading, knowledge of the world and reading skill. Teaching vocabulary alone is ignoring the important world knowledge that lies behind it and which is critical for effective reading. (Nation, 2001: 157).

Por otro lado, estudios bien documentados llevados a cabo (Mezynski 1983; Stahl 1990; Nation 2001) demuestran que la pre-enseñanza del vocabulario ayuda a la comprensión siempre y cuando se haga de forma comunicativa y significativa.

[...] the well reported and well conducted studies show that preteaching vocabulary helps comprehension if the preteaching involves rich instruction. That is, the preteaching involves several meetings with the word, focuses on many aspects of what is involved in knowing a word including fluency of access of the word (...) and meeting the word in several sentence contexts (...), and gets the learners actively involved with processing the word. (Nation, 2001: 157).

6.3.4. Biblioteca de aula

La implementación de un programa de lectura extensiva en la clase de idiomas necesita de una biblioteca de aula realista, es decir, una biblioteca de aula que responda a los niveles existentes (heterogéneos), intereses, inquietudes, gustos, motivaciones y demandas de los potenciales sujetos lectores. Además tiene que ser un elemento en continuo reciclaje y receptivo a ampliar su oferta según sea la demanda (intraanual o interanual). De este modo, se convierte en un elemento co-creativo que atiende a la diversidad y se adapta a las peculiaridades individuales de cada uno.

Por ello, en la elaboración de la biblioteca de aula que proponemos, es necesaria una fase en la cual se recabe información que responda a la filosofía subyacente que aparece en el párrafo anterior: libros **para** los/las estudiantes. Tal vez, el instrumento de recogida de datos más interesante sea el análisis de necesidades (*needs' analysis*). En él suelen aparecer preguntas que reconstruyen el historial lector previo y, al mismo tiempo, señalan la futura trayectoria que interesa al sujeto lector. No se debe olvidar el carácter personal

e individual del proceso lector, por lo que la heterogeneidad de los datos será una característica inherente a esta recogida de información. A continuación exponemos un análisis de necesidades que creemos arrojará luz sobre el material a incluir.

NOMBRE:

1. De todas las lecturas que has realizado en lengua extranjera, ¿cuál ha sido la que más te ha gustado?
2. ¿Quién te recomendó el libro?
3. ¿Se trataba de una lectura graduada o de una lectura en versión íntegra?
4. ¿Qué prefieres: lecturas graduadas o lecturas auténticas?
5. ¿Cuál es tu nivel de lectura? (Se puede emplear el modelo autoevaluador del marco europeo de referencia. Ver anexo ii)
6. ¿Con qué género literario te sientes más identificado?
7. ¿Qué te gustaría leer este año/curso?
8. ¿Cuántos libros te gustaría leer este año/curso?
9. ¿Te gustaría recibir ayuda del profesor o de la profesora para la elección del libro?
10. ¿Cuáles crees que son los efectos beneficiosos de la lectura?
11. ¿Estás familiarizado con el diario de lectura?

Fig. 20

Hedge (1987: 53-56) considera otros instrumentos para la recogida de datos. Por un lado diseña un *cloze test*⁶¹ con el objetivo de conocer el nivel más apropiado para el grupo-clase. Por otro lado, estima necesario que el docente se auto-aplique un cuestionario dónde queden reflejados los objetivos planteados por el mismo.

⁶¹ Test que consiste en rellenar espacios en blanco siguiendo un modelo.

Con respecto al *cloze test*, la investigadora propone buscar extractos de textos diferentes y organizarlos por niveles (atendiendo a sus propios criterios). A continuación procedería a hacer una evaluación poco exhaustiva del nivel de la clase apoyándose en el corpus seleccionado. Seguidamente, agrupa lecturas que se correspondan con los resultados de nivel obtenidos. Finalmente, prepara el *cloze test* utilizando varios ejemplos de los extractos anteriores y lo aplica al grupo-clase.

Centrándonos ahora específicamente en la elaboración de dicho test, Hedge (1987: 53-56) lo estructura de la siguiente forma:

- 1) Elegir tres pasajes de un libro al azar de unas 200-250 palabras.
- 2) Copiarlos. Dejar dos o tres frases completas al principio para facilitar el contexto. A partir de ese momento, eliminar una palabra cada ocho. El hueco en blanco tiene que ser homogéneo a lo largo de los fragmentos.
- 3) Los/las estudiantes tendrán que rellenar los huecos colocando una sola palabra en cada uno de ellos. El número de palabras correctas será indicativo de cómo el alumno o la alumna es capaz de reconstruir el mensaje del autor/a sirviéndose del conocimiento estructural y contextual.
- 4) A continuación, habrá que corregir los tests para posteriormente dar un porcentaje al alumnado que refleje su nivel como sujetos lectores. Los niveles (en relación con los porcentajes) se recogen en la siguiente tabla:

%	Nivel	Importancia para el sujeto lector	Sugerencia
60%	Nivel independiente	Puede trabajar satisfactoriamente por sí mismo	Libro adecuado para lectura extensiva
40 – 60%	Nivel práctico	Puede necesitar ayuda del docente	Mejor un libro más sencillo
< 40%	Nivel bajo	Necesitará bastante ayuda por parte del docente	Descartar el libro

(adaptado de Hedge, 1987: 55) Fig. 21

El otro instrumento, el cuestionario centrado en el docente, se orienta hacia la autorreflexión, es decir, el profesor o la profesora se plantea qué grado de conocimiento o desconocimiento tiene de sus discentes. Asimismo, establece una relación entre los potenciales aprendices y los objetivos preestablecidos para el curso.

<p>1) ¿Cuáles son las características de mi clase como grupo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuántos estudiantes hay? - ¿Qué edad tienen? - ¿Qué distribución por sexos hay?
<p>2) ¿Cuánto conozco de mis estudiantes como entes individuales?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son sus antecedentes culturales? - ¿Qué experiencias tienen sobre lectura en LE? - ¿Cuáles son sus intereses personales con relación a la lectura?
<p>3) ¿Qué sé sobre las habilidades lectoras de mis estudiantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Han hecho algún examen donde queden reflejadas? - ¿Puede algún otro profesor orientarme? - ¿Existe algún documento que me aporte más información?

<p>4) ¿Qué información tengo respecto al nivel del lenguaje de los libros?</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Se recoge el número de palabras?- ¿Explica la editorial la relación entre el nivel del libro y la competencia del estudiante o el libro de texto?- ¿Hay algún método para hacer una valoración aproximada del libro?- ¿Se puede utilizar algún test de <i>readability</i>?
<p>5) ¿Son apropiados los libros para los/las estudiantes?</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Conozco la edad recomendada?- ¿Algún otro docente ha utilizado el libro con anterioridad?- ¿Interesa el contenido a los estudiantes?- ¿Cuál es el escenario cultural donde transcurre la acción?- ¿Hay un glosario?
<p>6) ¿Está bien presentado?</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Hay ilustraciones atractivas y apropiadas?- ¿Es apropiado el tamaño de letra y el formato de las páginas?- ¿Contribuye la composición general del libro a la comprensión?

(Adaptado de Hedge, 1987: 61) Fig. 22

Otro campo de interés, resultado de la implementación de algunas de las herramientas anteriores, se orienta hacia las categorías temáticas (géneros literarios) que debemos incluir en la biblioteca. La siguiente tabla puede servir de modelo para el docente una vez éste se enfrenta a la selección de lecturas:

GÉNERO LITERARIO	TÍTULOS SUGERIDOS	TIPO DE LECTURA (GRADUADA/AUTÉNTICA)	NIVEL RECOMENDADO
Realista			
Romántico			
Fantástico			
Aventuras			
Ciencia Ficción			
Misterio			
Cuentos de Hadas			
Cuentos populares y leyendas			
Histórico			
Biográfico			
Poesía			
Drama			
Otros			

Fig. 23

Para que la biblioteca de aula funcione, el docente tiene que incitar a los potenciales sujetos lectores a que lean en un programa prometedor de lectura extensiva. Tanto lectores como lectoras tienen que estar deseosos de sumergirse en múltiples tramas de ficción en las cuáles tendrán oportunidades de aprender y de enseñar. Del mismo modo, la retroalimentación que reciben de sus compañeros y compañeras es uno de los índices más influyentes en la

elección del libro. A veces, este intercambio de ideas ocurre tan sólo en el círculo de amistades y no se hace extensible al resto del aula. Si se quiere evitar esta segmentación, el docente puede invitar a algunos de los discentes a compartir sus sensaciones con el resto del grupo-clase. De esta forma nos aseguramos una recepción homogénea (compartida) de la información. En última instancia, serán los alumnos y las alumnas los que elegirán libremente sus lecturas amparados por sus intereses personales y contextuales.

En el otro vértice encontramos la opinión que el docente transmite acerca de un libro. Ésta suele ser muy bien recibida por los/las estudiantes pero, no obstante, se puede convertir en un arma de doble filo ya que pueden llegar a trivializar su percepción y amoldarse a la interpretación emitida por el profesor o por la profesora.

BLOQUE II:
LA LITERATURA COMO CORPUS EN LA PRAXIS DE LA LENGUA
EXTRANJERA

Este segundo bloque aporta información suficiente para justificar el cuarto objetivo de los expuestos en la introducción, es decir, poner de relieve las ventajas que se derivan de la introducción de la literatura en el aula de idiomas.

Partiendo de un recorrido histórico de los textos literarios dentro de los diferentes enfoques para la enseñanza/aprendizaje de la LE, se expondrán, a continuación los criterios que se consideran oportunos para la justificación de los textos literarios en el aula de idiomas.

La primera parte apoya la introducción de textos literarios como material curricular en el aula de idiomas y enumera los beneficios que de la misma se reflejan en la mejora del conocimiento de la lectura por parte del sujeto lector. Se dedica también un apartado a las “literaturas inglesas” en plural, en términos de su idoneidad como material literario en la clase de idiomas. Trataremos aquí las producciones literarias postcoloniales así como las de las minorías en países de habla inglesa.

La selección de materiales literarios para la clase de LE y los diferentes modelos propuestos será otro punto a tratar. Comentaremos los modelos propuestos por Pérez Valverde (2002), Wallace (1993), Kramersch (1994), Breen (1985), Collie y Slater (1997) y Carter y Long (1992). A la vez, se diseñará un modelo más personal que se adapte a las exigencias culturales del momento.

La siguiente sección versa sobre los diferentes tipos de textos que se han utilizado en el aula de idiomas y se hace un análisis comparativo de los mismos. En el desarrollo de la comparación se establecerán las ventajas e inconvenientes que presentan a la hora de ser introducidos en el aula de idiomas.

CAPÍTULO I. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL PAPEL DE LA LITERATURA EN EL ÁMBITO DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

1.1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado un gran auge en las últimas décadas. En estos años, varios métodos se han sucedido unos a otros creyendo haber descubierto la clave que conducía al éxito y que era capaz de desentrañar las estructuras más complejas de la lengua en cuestión. Para llevar a cabo el aprendizaje, los distintos investigadores proponían diferentes materiales. Unos enfatizaban los orales, otros los escritos como fuente de imitación y perfección; había quienes resaltaban los visuales así como los auditivos. Recientemente, la atención se ha centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística a través de materiales auténticos. Pero a pesar de la larga tradición en la enseñanza de lenguas, la literatura aún no es una práctica frecuente en el aula de idiomas. Ésta es un ejemplo real de transmisión de la cultura y de la lengua. Es un buen instrumento para la atención a la diversidad y la formación integral de los alumnos y las alumnas.

A continuación veremos algunos de los modelos/métodos utilizados históricamente para la enseñanza de lenguas extranjeras en relación con la enseñanza de la literatura.

1.2. MODELO CLÁSICO

Históricamente, las primeras manifestaciones literarias en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, se encuentran en los siglos XVIII y XIX cuando el Modelo Clásico se adoptó como el principal método para la enseñanza de lenguas extranjeras. En este acercamiento, poco énfasis se pone en lo oral debido, entre otras circunstancias, a la realidad del momento histórico en el que se desarrolló este método. Los estudiosos aprendían un idioma extranjero como símbolo de prestigio social y cultural o simplemente

para poder acceder a textos escritos en otras lenguas. Los textos literarios jugaron así un papel básico y eran un elemento imprescindible dentro del “aula” de idiomas (aunque la mayoría de las veces se desarrollaba en ambientes privados y prácticamente individuales).

1.3. MÉTODO DE GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN

En el siglo XIX, el Método Clásico pasó a llamarse Método de Gramática-Traducción. Cabe decir que tanto el uno como el otro recurren a los procedimientos utilizados para la enseñanza del griego y el latín a partir de la creencia de que los sistemas gramaticales de estas lenguas eran universales. A principios del siglo XX, el antropólogo Franz Boas, con su estudio sobre las lenguas amerindias, es uno de los primeros en afirmar que cada lengua tiene unos sistemas fonéticos y gramaticales propios.

La novedad del método gramática-traducción, con respecto a lo que se había venido haciendo durante los siglos precedentes, estriba en un mayor énfasis en las reglas gramaticales que son explicadas profusamente por el docente y resaltando las excepciones dado que el error es penalizado. El vocabulario hay que aprenderlo de memoria. El fin último es el de convertir la sintaxis y la semántica en los pilares del aprendizaje y dominio de una lengua extranjera y en aplicarlas para la traducción inversa (de la lengua meta a la primera lengua). A principios del siglo XX, se produjo un intento, por parte de este método, de convertirse en un auténtico acercamiento a la metodología de la enseñanza de lenguas y llegó así a instaurarse como la metodología estándar para la enseñanza de lenguas en las instituciones educativas.

En los niveles iniciales, el docente recurría a textos inventados o extraídos del libro de texto (ambos materiales no reales). Con ellos se trabajaban específicamente las estructuras gramaticales y el vocabulario aprendidos memorísticamente. Posteriormente, una vez se consideraba que habían alcanzado un nivel de conocimiento aceptable, se optaba por introducir

textos literarios. Éstos, normalmente de autores clásicos y siempre dentro del canon literario de la época, se presentaban a los/las estudiantes manipulados estructuralmente para ser leídos y, posteriormente, traducidos. El único objetivo radicaba en que el aprendiz fuera capaz de lograr perfectas traducciones sin prestar atención alguna, o muy poca, al contenido de los textos. Los alumnos y las alumnas quedaban así expuestos a los mejores usos del lenguaje, unos usos que se presentaban como modelos a imitar.

El método de gramática-traducción no se interesa por el texto como unidad de significado global, sino que se centra sólo y exclusivamente en el nivel de la oración enfatizando la precisión y el carácter cerrado del significado.

A pesar de las desventajas que se evidencian en este planteamiento, parte de su filosofía ha llegado hasta nuestros días y está presente en las percepciones del alumnado acerca de lo que significa dominar una lengua extranjera. Kern (2000: 49) afirma que aún es común en el aula de idiomas encontrar a estudiantes que piensan que para entender un texto es necesario buscar todas las palabras desconocidas en el diccionario o que para que una composición sea buena hay que traducir “palabra por palabra” de la lengua materna a la lengua objeto.

[...] that they should be able to understand a text if they look up all its words, or that they should be able to write a successful essay in the foreign language by simply translating a native language version word by word. Such beliefs are a legacy of grammar-translation method [...].

De todo este planteamiento, se deduce que el contexto, la competencia oral, el desarrollo de la creatividad y producción de textos, no tenían cabida alguna en la formación de la *literacy* del estudiante.

1.4. MÉTODO DIRECTO

Tiene su origen a finales del siglo XIX y principios del XX. Aunque surge en Europa, alcanza su mayor difusión en Estados Unidos de la mano de M. Berlitz. Este método supone una reacción contra el anterior. Su idea fundamental es que el aprendizaje de una segunda lengua es igual que el de la lengua materna. Sus seguidores y seguidoras pensaban que si un niño o una niña adquiere la lengua materna con la simple exposición a la misma, los mismos resultados podrían obtenerse con una exposición prolongada a la segunda lengua. Hoy en día, gracias a los estudios aportados por la psicolingüística en materia de la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de la lengua extranjera, se ha concluido que ambas conllevan procesos diferentes.

En este método, el énfasis principal se centra sobre las destrezas auditivas y orales. En primera instancia, el docente intenta que los/las estudiantes comprendan los significados. Posteriormente se entabla una serie de diálogos con el alumnado esperando que surja la expresión oral de los/las estudiantes en la nueva lengua. La escritura y la lectura tienen una importancia secundaria y están supeditadas a las otras destrezas. Por lo tanto, los textos, ya sean literarios o de otra índole, no llegan a ser material habitual en la clase de idiomas.

1.5. MÉTODO AUDIO-ORAL (*AUDIOLINGUALISM*)

En el primer tercio del siglo XX, la lingüística se instaura como ciencia y se alcanzan espectaculares avances en cuanto a su estudio (Saussure, por ejemplo) y la enseñanza de lenguas entra en una nueva fase.

A partir de los años treinta, se produce la aparición de una gran cantidad de métodos y técnicas de enseñanza de idiomas que, sobre todo en los años sesenta, adquirirían un máximo grado de implantación. Los enfoques

estructuralistas del lenguaje dominan esta época y a su auge va a contribuir un importante hecho histórico: la Segunda Guerra Mundial. Después de ésta, surgió una necesidad imperante de formar en una lengua extranjera a militares y personal sanitario para entrar en contacto con los aliados. Por ello, las autoridades americanas solicitaron el apoyo de lingüistas para que programaran y organizaran cursos intensivos que garantizaran el aprendizaje rápido de las distintas lenguas de los países participantes en el conflicto bélico. Las teorías estructuralistas tuvieron así una inmejorable ocasión de probar su eficacia práctica. Poco a poco se fueron perfilando los principios fundamentales que debían regir la enseñanza de idiomas. El seminario internacional sobre la enseñanza de lenguas modernas organizado por la UNESCO y celebrado en Ceilán en 1953, contribuyó a fijar los principios básicos del método audio-oral:

- 1) Escuchar y hablar son las destrezas fundamentales del lenguaje.
- 2) La lengua sólo se aprende a base de repetición.
- 3) Las estructuras básicas deben ser aprendidas de memoria.
- 4) Para el desarrollo de un buen método de enseñanza, se han de describir detalladamente la pronunciación, la morfología y la sintaxis de la lengua.
- 5) La forma prima sobre el significado.
- 6) Las frases se aprenden por imitación.

Como podemos apreciar, las destrezas relacionadas con el desarrollo de la *literacy* del estudiante (leer y escribir) fueron totalmente ignoradas. Los seguidores del método audiolingual normalmente rechazaban “all second language reading during the early stages of language instruction” (Devine 1998: 262). El énfasis se desplazó a las destrezas orales donde seguía imperando la precisión y el significado oracional (en vez de el significado global del acto de habla). De este modo, la literatura permaneció oculta durante años en el aula de lengua extranjera.

1.6. MÉTODO SITUACIONAL

Este método pone de relieve la función social de la comunicación y parte del principio de que el uso apropiado de una lengua no consiste tanto en la utilización correcta de frases como en la elección de frases adecuadas para cada situación. Por ello, el método situacional es un sistema de enseñanza en el que se hace la selección, programación y presentación de los conocimientos lingüísticos partiendo de diferentes situaciones de la vida real.

En el aprendizaje de una lengua extranjera, la presentación de las estructuras no atiende a criterios gramaticales. Las estructuras se presentan en función de contextos en los que suelen aparecer.

Los textos que se utilizan en este método de enseñanza suelen ser temáticos y elegidos dependiendo de la situación comunicativa que se esté tratando en clase (las vacaciones, el campo, llamar por teléfono, en el hotel...). Una vez más, el texto literario como fuente de comunicación intercultural se invisibiliza en el aula de idiomas.

1.7. MÉTODO COMUNICATIVO

A principios de los sesenta, el británico Michael Halliday y el sociolingüista americano Dell Hymes sostuvieron la hipótesis de que la oración (tal y como se había venido haciendo en los métodos anteriores) era un punto de mira demasiado limitado si lo que se pretendía era comprender el lenguaje en su contexto social. La estructura de la oración individual está influenciada por estructuras textuales más amplias que donde ésta se inserta. Halliday pasa así a considerar el texto (oral o escrito), y no la oración, como la unidad básica del análisis lingüístico. Halliday y Hasan (1976: 1) definen texto como “any passage, spoken or written, of whatever length, that forms a unified whole”⁶².

⁶² “[...] cualquier pasaje, oral o escrito, de cualquier extensión, que conforma un todo” (Halliday y Hasan, 1976: 1).

Hymes fue el primero en utilizar el término “competencia comunicativa” con el cual se producía un cambio importante al anteponer la adecuación lingüística a contextos reales a la precisión gramatical de décadas precedentes.

El objetivo principal del método comunicativo es que los/las estudiantes de lengua extranjera puedan llegar a comunicarse con personas que manejan un sistema lingüístico diferente al suyo. En este método, se presta especial atención a lo que se denomina el *significado funcional* que se refiere a lo que el individuo se propone hacer con el lenguaje y no sólo al *significado formal* (lo que la palabra significa descontextualizadamente en el diccionario). El alumnado tiene que aprender a apreciar los cambios de significado que se producen en las palabras cuando se insertan en un acto de comunicación concreto.

El enfoque comunicativo se articula en torno a conceptos como función, noción, contexto social, pragmática y autenticidad. En estrecha relación con éstos se encuentran los siguientes principios que rigen este método:

- 1) Hay que determinar previamente las necesidades lingüísticas que los/las estudiantes tendrán que satisfacer.
- 2) Para que una actividad sea verdaderamente comunicativa debe contener “lagunas informativas”.
- 3) Los materiales con los que se trabaje deberán ser auténticos a fin de que reflejen las cualidades propias de la lengua que se estudia.
- 4) La lectura debe practicarse para conseguir unos objetivos concretos, práctica que ellos bautizaron con el nombre de “purposeful reading”.

En los años setenta y ochenta, los especialistas en la enseñanza de lenguas exigieron una metodología que cambiara el énfasis del “language usage” al “language use”⁶³ (Widdowson 1978), desde lenguaje como código a lenguaje como comunicación en el contexto social (Breen y Candlin, 1980). Kern (2000: 19) recoge en la siguiente tabla los principales cambios instruccionales derivados de esta aproximación metodológica:

Del lenguaje como un sistema estructural autónomo	A lenguaje como fenómeno social
De una orientación en el producto	A una orientación en el proceso
De un énfasis en frases aisladas	A un énfasis en la relaciones interoracionales
De ver los textos como manifestaciones de vocabulario y estructuras gramaticales	A ver los textos como actos comunicativos
De una enseñanza prescriptiva	A una enseñanza que presta atención a la variedad de registros y estilos
De un énfasis en el dominio de destrezas aisladas	A un énfasis en la autoexpresión.
De un interés en los significados denotativos	A un interés en el valor comunicativo del contexto

(Adaptada de Kern, 2000: 19) Fig. 24

Como hemos visto a lo largo de la descripción de los constructos teóricos, el método comunicativo también tiende a desarrollar primariamente las destrezas orales (hablar y escuchar) subordinando a éstas las otras dos (leer y escribir). De este modo, el método comunicativo ha triunfado a la hora de fomentar las habilidades orales de una forma interactiva entre los aprendices. Pero, por otro lado, todavía existen lagunas con respecto a otras habilidades comunicativas como son la lectura y la escritura. No obstante, Kern resalta dos excepciones importantes donde el método comunicativo parece apelar más directamente al desarrollo de la *literacy*:

⁶³ “Language usage” hace referencia a una enseñanza puramente lingüística descontextualizada, mientras que “language use” es la enseñanza de la lengua dentro de su contexto social, tal y como se usa.

- 1) La aplicación de análisis discursivos y estilísticos a la enseñanza de literatura en el aula de idioma y
- 2) La enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos.

1.8. LOS ENFOQUES HUMANÍSTICOS

Surge a mediados de los años sesenta en Norteamérica. Es un enfoque basado en la convicción de que el aprendizaje de una lengua es fundamentalmente un proceso mental y no sólo la adquisición de unos hábitos lingüísticos.

Los principios que inspiran el enfoque humanístico pueden caracterizarse en los siguientes términos: el docente no puede limitarse a enseñar los contenidos de una lengua de un modo mecánico y rutinario, sino que es preciso atender al mismo tiempo al desarrollo integral de la personalidad humana. El desarrollo de los valores humanos y la toma de conciencia, por parte del individuo, de la propia realidad y de la de los demás, es fundamental para llegar al aprendizaje eficaz de una segunda lengua. Se produce un desplazamiento de la atención hacia el alumnado, lo que contrasta con una época pasada en la que la actividad del docente era considerada como el principal factor en el proceso de aprendizaje.

Este método, practicado sobre todo en los Estados Unidos, ha dado lugar a la aparición de una serie de métodos que siguen sus presupuestos. Nos referimos al Community Language Learning, Silent Way y Suggestopedia.

1.8.1. *Community Language Learning*

Se trata de una aproximación a la persona en su conjunto sin separar el componente intelectual del sensorial. De acuerdo con este método, el aprendizaje no está centrado en la memorización de frases, ni en el estudio individual. El discente aprende apoyándose en el grupo, en un clima de total

compañerismo. El docente no ejerce una autoridad, sino que se le presenta al grupo como un consejero y nunca castiga los errores de los discentes.

En éste método no se sigue una programación previa de los contenidos gramaticales, sino que éstos son explicados a medida que van apareciendo en las frases de los/las estudiantes.

Este planteamiento no aborda directamente las destrezas relativas a la *literacy*. El texto no se considera un elemento clave en el desarrollo de las competencias necesarias para dominar la lengua extranjera.

1.8.2. *Silent Way*

El Silent Way es un conjunto de técnicas de enseñanza desarrolladas por Caleb Cattegno a principios de los años setenta. En la puesta en práctica del método, se utilizan gestos, ayudas visuales y, sobre todo, unas regletas de madera de diferentes colores y tamaños que sirven para representar toda clase de objetos y conceptos y para estimular y guiar al alumnado en sus intervenciones.

Este método surge en contra de quienes afirmaban que aprender una lengua extranjera era mera cuestión de adquirir unos hábitos lingüísticos. En este enfoque se fomenta por encima de todo la autonomía del discente en su aprendizaje y se desarrolla su independencia del docente.

El término “silent” hace referencia a los momentos de silencio que forman parte de los procedimientos utilizados por este método. Los principios básicos en los que se fundamenta son:

- 1) En todo proceso de aprendizaje lo más importante es la actividad del discente.

- 2) En su funcionamiento, la mente recurre a todos los conocimientos y experiencias previamente adquiridos. Así, al aprender una segunda lengua, en la mente están también presentes las experiencias tenidas durante la adquisición de la lengua materna.

El objetivo general es el dominio de las estructuras gramaticales y de la pronunciación de la lengua extranjera.

Lo más importante de toda esta actividad es que el docente pasa la mayor parte del tiempo en silencio. Además, desde la presentación del material hasta que la repetición oral del mismo, también deja transcurrir unos segundos. La idea que subyace a todo esto es que para que el material lingüístico presentado en la nueva lengua cale en las mentes de los discentes y pueda ser correctamente asimilado, hace falta un tiempo de silencio para que lo procesen tranquilamente, antes de recibir una nueva información.

El énfasis se centra en el desarrollo de las destrezas orales de los/las estudiantes sin que se considere necesaria la lectura de textos literarios como actos de comunicación.

1.8.3. *Suggestopedia*

El desarrollo de este método se debe fundamentalmente al profesor búlgaro Georgi Lozanov. El principal objetivo que se persigue es romper todas las barreras psicológicas que los/las estudiantes puedan llevar a clase.

Se intenta que el aprendiz se sienta cómodo y para ello se le proporciona una atmósfera relajada, con música tranquila, sillas cómodas y luz suave. En los orígenes de este método, se utilizaban extensos diálogos (muchos de varias páginas) acompañados de listas de vocabulario y observaciones gramaticales. Normalmente, esos diálogos se leían en voz alta a los discentes mientras la música inundaba el ambiente. Este tipo de lectura se

conocía como “concert reading” (*concierto de lectura*). La música era una parte fundamental de esta lectura en voz alta. Supuestamente, los/las estudiantes podían ver este evento lecto-musical como un rato agradable y motivador. La creación de este ambiente hace que el alumnado asimile mejor la esencia comunicativa y cultural de la lengua extranjera.

Dentro de la praxis de este método, la lectura de textos literarios podría contribuir ampliamente al desarrollo de la competencia estética entre el alumnado y al desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje de un nuevo sistema lingüístico.

CAPÍTULO II. LA LITERATURA EN EL AULA DE IDIOMAS: JUSTIFICACIÓN

Literature expresses the most significant ideas and sentiments of human beings and teaching literature represents a means by which students can be put in touch with a range of expression.

(Carter y Long 1992)

2.1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA DE LA LITERATURA EN EL AULA DE IDIOMAS

Durante años, el uso de textos literarios en la clase de lengua extranjera permaneció en un estado de hibernación. Como se deduce del apartado anterior, la literatura (e incluso los textos escritos de cualquier índole) ha sido pocas veces el generador de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La reintroducción de la literatura en el aula de idiomas no se podía hacer arbitrariamente sin que se sustentase en una base teórica lo suficientemente creíble como para justificarla en un proceso de reinserción didáctica. Durante años, los investigadores e investigadoras en el campo de la didáctica y la metodología de lenguas extranjeras mostraban cierta reticencia hacia el uso de textos literarios debido a su complejidad y a la falta de aplicabilidad en las

situaciones comunicativas. Dicha complejidad se asociaba con el terreno lingüístico y conceptual llegando en algunos casos a desmotivar a los/las estudiantes. Por otro lado, el discente tenía que afrontar usos del lenguaje un tanto extraños que tan sólo podía emplear en el plano receptivo, nunca en el plano productivo del lenguaje.

[...] eccentric uses of language which learners are required to accept in their receptive understanding but to reject as models for their own productive performance. Thus they are obliged to be creative in their reception of language but conformist in their production. (Widdowson, 1985: 181).

Los antecedentes más cercanos a nuestros días los encontramos en pleno apogeo del método comunicativo. Fue Widdowson el que, con su libro *Stylistics and the Teaching of Literature*, añadió en 1975 una nueva dimensión al texto literario dotándolo de valor didáctico para el aprendizaje/enseñanza de lenguas extranjeras. Esta publicación supuso el despertar del letargo en el que había estado sumergido hasta el momento. Aunque los textos son analizados desde el prisma de la estilística, los/las estudiantes, al menos, estaban en contacto con esta importante fuente de transmisión cultural. Ya en los ochenta, hubo un incremento en las publicaciones que justificaban el uso de textos literarios en la enseñanza de la LE, volviendo así a elevar el texto literario y a integrarlo dentro de un contexto didáctico. Estas tendencias pretendían, principalmente, compaginar el estudio de la lengua y la literatura en todas las etapas educativas y no sólo en la universitaria como se había pretendido anteriormente. El libro *Literature and Language Teaching*, editado por Brumfit y Carter y publicado por primera vez en 1986, recoge una serie de trabajos clave que justifican la literatura en las lenguas extranjeras y que ha servido de base para el desarrollo de numerosos acercamientos actuales. Además, marcó la demarcación de los estudios literarios relacionados con la didáctica de la estilística. El citado manual pretende exponer, en palabras de Pérez Valverde (2002: 81).

“bases para la elaboración de un programa de literatura que tenga en cuenta las características del alumnado al que va dirigido, formación y desarrollo de la competencia literaria, relación entre competencia lectora en LE y didáctica de la literatura, aspectos fundamentales dentro de nuestro campo de estudio [...]”

Actualmente hay muchos estudiosos que justifican y aportan argumentos a favor de la literatura para su uso en la clase de LE. La mayoría de ellos exaltan su potencial para desarrollar la creatividad y las estrategias lectoras, mejorar la competencia lingüística, literaria y cultural, y promover la propia respuesta del alumno (o de la alumna) hacia el texto literario basada en sus conocimientos, saberes, experiencias, valores...⁶⁴

Lazar (2002: 14-15) recoge las ideas principales que justifican el uso de textos literarios dentro de la clase de lengua extranjera. Éstas son:

- a) Es motivadora
- b) Es material auténtico
- c) Tiene valor educativo (la literatura puede contribuir a la educación integral del ser humano)
- d) Aparece en muchos planes de estudio
- e) Permite que los/las estudiantes comprendan otra cultura
- f) Es un estímulo para la adquisición de la lengua extranjera
- g) Desarrolla las habilidades interpretativas del alumnado
- h) Los/las estudiantes disfrutan
- i) Es de gran valor y goza de un estatus alto
- j) Expande la conciencia lingüística de los/las estudiantes
- k) Anima a los/las estudiantes a que compartan sus emociones y opiniones (fomenta la interacción)

⁶⁴ El apartado tres del presente trabajo trata más profundamente este aspecto en relación con la interpretación.

Estos son los puntos que Lazar ha encontrado más relevantes para justificar el texto literario y que, como veremos a continuación, son el argumento de numerosos investigadores e investigadoras. Personalmente, destacaría el hecho de que el material literario habla, de alguna forma, de asuntos que atañen al ser humano. La obra literaria puede trascender los límites culturales dándonos la posibilidad de acceder a trabajos literarios de distintas épocas y de distintas sociedades del planeta. Es una fuente de saber inagotable así como una puerta abierta para la multiculturalidad y la pluralidad. Cada lector o lectora tiene la opción de elegir aquellos textos que mejor reflejen sus intereses o inquietudes.⁶⁵ Es por eso que en los últimos tiempos se han venido apuntando una serie de razones de carácter psicológico y lingüístico para justificar el uso de la literatura en el aula de LE. Hill (1994: 7-9) señala algunos de estos argumentos.

La literatura, por un lado, ofrece la posibilidad de interiorizar el lenguaje y reforzar los puntos aprendidos previamente en el aula. La exposición a material auténtico va a reforzar aquello que los alumnos y las alumnas estudiaron como un ejercicio más dentro del ámbito académico. La lectura extensiva, como vimos anteriormente, les facilitará la adquisición de estructuras y vocabulario y ayudará a asimilar mejor aquellos otros que fueron aprendidos y que vuelven a aparecer en un contexto totalmente diferente.

Asimismo, es un contexto genuino del lenguaje y un punto clave para que los alumnos y las alumnas se comuniquen a partir de sus propios esfuerzos. La autora se refiere al papel tan importante que juega el conocimiento que el lector o la lectora tiene del mundo para hacer predicciones e inferencias mientras que se enfrenta al texto literario. Es decir, participa activamente en la creación del mensaje que el texto intenta transmitir. Además, Jennifer Hill añade que el estudio de la lengua desde un punto de vista lingüístico no permite al estudiante participar en el proceso de creación de

⁶⁵ “[...] different pupils’ aims require literature to serve different functions, which are best performed by different literary works.” (Littlewood, 1991: 177).

significados. El contexto es especialmente importante para los discentes de LE ya que “they need a meaningful context to work from and to which they can relate what they learn, and an interesting text can supply that need”. (Hill, 1994: 9).

Finalmente, es una fuente de motivación puesto que la literatura no sólo presenta un contexto genuino para la comunicación, sino que también ofrece el placer de involucrar las emociones. Este punto también es tratado por Claire Kramersch aunque añade el aspecto cultural a su argumento:

[...] the piece of literary prose or poetry appeals to the students' emotions, grabs their interest, remains in their memory and makes them partake in the memory of another speech community. (Kramersch 1994: 130).

Conocer la cultura de la sociedad donde se habla la lengua extranjera es, para muchos aprendices, casi una utopía. Una visita o una estancia corta en el país muy pocas veces conducen a un conocimiento profundo de la cultura y muchas veces genera en el visitante una serie de estereotipos que no ayudan para nada en la formación de ciudadanos más plurales y más tolerantes. El texto literario se presenta así, según Collie y Slater, como un recurso adicional del que dispone el lector o la lectora para apreciar el marco cultural donde se desenvuelven los personajes y extrapolar las peculiaridades de ese mundo ficticio hacia las preocupaciones reales que atañen a esa sociedad en cuestión.

Reading the literature of a historical period is, after all, one of the ways we have to help us imagine what life was like in that other foreign territory: our own country's past. Literature is perhaps best seen as a complement to other materials used to increase the foreign learner's insight into the country whose language is being learnt. (Collie y Slater, 1997: 4).

Con respecto a la autenticidad a la que se refiere Hill, Michael Long (1991:58) la considera desde una perspectiva más comunicativa y resalta sobre todo las posibilidades que ofrece el texto literario para la creación de actividades de interacción susceptibles de involucrar activamente a los/las estudiantes.

El enriquecimiento del lenguaje es otro de los beneficios que normalmente se persiguen con la lectura de textos literarios. Aunque el lenguaje que se ofrece en la literatura no es, en algunas ocasiones, el más apropiado para desenvolverse en situaciones comunicativas actuales, (especialmente si estamos ante un fragmento que pertenece a otra época histórica) la sabia elección por parte del profesor o de la profesora puede hacer del texto un complemento perfecto para otros materiales. Por lo tanto, la selección es de vital importancia para que el alumno y la alumna sientan que su esfuerzo merece la pena y que el resultado es enriquecedor. Si por el contrario, se trabaja con un material inapropiado, el discente perderá todo el interés y se verá incapaz de resolver la tarea⁶⁶.

McKay considera el texto literario como el material ideal para desarrollar no sólo el conocimiento teórico del lenguaje (*usage* en términos de Widdowson) sino también el uso (*use*). Además, añade la ventaja de desarrollar tanto la motivación (y habilidad lectora) como la competencia cultural:

It can be useful in developing linguistic knowledge, both on a usage level and a use level. Secondly, to the extent that students enjoy reading literature, it may increase their motivation to interact with a text, and thus ultimately increase their reading proficiency. Finally, an examination of a foreign language culture through literature may increase their

⁶⁶ But with well-chosen works, the investment of effort can be immensely rewarding, the resulting sense of achievement highly satisfying. (Collie and Slater 1997: 5).

understanding of that culture and perhaps spur their own imaginative writing. (McKay, 1991: 193).

Lo más destacable de la literatura en el área de didáctica, según Collie y Slater, es que involucra personalmente a los lectores y a las lectoras en el proceso de lectura. Se debe prestar especial atención a cómo el lenguaje opera tanto en el plano normativo como sociosemántico. Cuando una obra literaria logra atrapar al lector o la lectora en su trama, la atención se desvía de los meros aspectos formales (léxico, sintaxis, morfología...) y se centra en el plano de lo imaginario y de la interpretación. El receptor pasa así a “habitar” el texto:

The reader is eager to find out what happens as events unfold; he or she feels close to certain characters and shares their emotional responses. The language becomes ‘transparent – the fiction summons the whole person into its own world. (Collie y Slater, 1997: 6).

Widdowson la justifica también desde una perspectiva interpretativa ya que el texto literario requiere de unos procesos interpretativos especiales si no queremos quedarnos en una visión externa de lo que se expresa.

[...] with literary discourse the actual *procedures for making sense* are much more in evidence. You’ve got to employ interpretative procedures in a way which isn’t required of you in the normal reading process. If you want to develop these procedural abilities to make sense of discourse, then literature has a place... (Widdowson, 1983: 31, en Pérez Valverde 2002: 81).

Por tanto, el docente tiene que preparar previamente a los receptores para que se enfrenten correctamente al texto literario y aprendan a ver más allá de las palabras. Sin una correcta formación, el sujeto lector podría quedarse en un nivel meramente lingüístico. Además, una vez instruidos en el arte de la literatura, se podrán convertir en lectores y lectoras independientes.

The task for literature teaching is to develop in students the ability to perform literature as readers, to interpret it as a use of language, as a precondition of studying it [...] students need to be prepared properly to engage in it as a genuine critical enquiry leading to personal appreciation, and not just as a trafficking in fine phrases and packaged judgements. (Widdowson 1985: 194).

2.2. MODELOS TEÓRICOS PARA INTEGRAR LA LITERATURA EN EL AULA DE IDIOMAS

Insertar textos literarios en la praxis del aula puede adoptar matices muy diferentes según el objetivo que tengamos en mente. Puede ser el eje central de la clase de idiomas a partir del cual se insertan el resto de contenidos curriculares; puede también convertirse en una práctica esporádica; o bien puede desempeñar un papel activo-interactivo con el resto de campos teórico-prácticos de la clase de lengua extranjera.

Cuando el docente opta por convertir la literatura en el centro de los contenidos curriculares, se han propuesto tres modelos diferentes (Carter y Long 1992; Lazar 2002). La elección estará motivada por los objetivos que se proponga el docente. Los modelos apuntados por estos investigadores son:

2.2.1. El modelo cultural (Carter y Long 1992)⁶⁷

Desde esta óptica, la literatura se presenta como contenido exclusivo capaz de exaltar la riqueza cultural inherente al texto literario. La literatura es una inmensa fuente de riqueza donde el lector y la lectora de lengua extranjera entablarán un diálogo cultural con el texto literario. El modelo cultural aborda el texto literario como producto, es decir, como fuente de información de la cultura

⁶⁷ The Cultural Model (en palabras de Carter y Long 1992).

objeto. La selección de textos se hace atendiendo a la relevancia dentro del canon literario establecido.

Por otro lado, el modelo cultural dota a los/las estudiantes de las herramientas necesarias para que aprecien los valores implícitos en la nueva cultura objeto enmarcada en un contexto histórico, político y socio-cultural determinado:

[cultural model] enables students to understand and appreciate cultures and ideologies different from their own in time and space and to come to perceive tradition of thought, feeling, and artistic from within the heritage the literature of such cultures endows. (Carter y Long, 1992: 2).

2.2.2. El modelo lingüístico:

La literatura, dentro de este planteamiento, es “an instrument for use in connection with the teaching of specific vocabulary and structures or for language manipulation” (Carter y Long, 1992: 2). Es decir, el objetivo último de este modelo radica en el estudio detallado del texto literario para, de esta forma, reconciliar los programas de lengua y literatura que durante tanto tiempo permanecieron separados. Los defensores y las defensoras de este modelo creen que esta integración contribuye a mejorar el dominio de la lengua extranjera.

[...] proponents believe in a closer integration of language and literature in the classroom, since this will help students in achieving their main aim – which is to improve their knowledge of, and proficiency in, English. (Lazar, 2002: 27).

Por otro lado, es una aproximación al texto literario donde el protagonismo se desplaza del docente al discente. El estudio lingüístico detallado del texto literario dota al estudiante de las herramientas necesarias

para formular interpretaciones o juicios valorativos del mismo. Por otro lado, se anima a que los sujetos lectores recurran a su conocimiento gramatical, léxico y discursivo para fundamentar sus juicios estéticos del texto.

Students are encouraged to draw on their knowledge of familiar grammatical, lexical or discursal categories to make aesthetic judgements of the text. (Lazar, 2002: 23).

Uno de los motivos principales que, de acuerdo con Carter y Long 1992, llevan al profesorado a decantarse por el modelo lingüístico es exponer al alumnado aquello que “oft was thought but ne'er so well expressed” (*Ibíd.*: 2).

A la hora de elegir el material literario, el docente se decanta tanto por aquel que mejor ilustra ciertas características lingüísticas de gran valor estilístico como por aquel otro que destaca por su “superioridad” desde la óptica limitada del canon literario.

2.2.3. El modelo de crecimiento personal⁶⁸

Este modelo surge como un intento para asentar el lazo de unión y compromiso entre el sujeto lector y texto literario. Es un modelo procesual donde lo importante no es tanto el resultado como los pasos que se dan para llegar a éste. Los seguidores o las seguidoras de este modelo resaltan el potencial de la literatura para involucrar activamente al estudiante desde una perspectiva tanto intelectual como emocional. De este modo, el lector y la lectora, como entes individuales, serán los protagonistas de un proceso que les demanda una colaboración ideológica, sentimental, cultural y personal para poder crear significados a partir de la obra literaria.

⁶⁸ Carter y Long (1992) lo denominan *The personal growth model*, mientras que Lazar (2002) utiliza los términos *Literature for personal enrichment*.

El material que se utiliza en clase para la puesta en práctica de este modelo refleja en gran medida los intereses del alumnado y su idoneidad con respecto al nivel de desarrollo lingüístico-cultural que presente.

Siguiendo el planteamiento de Carter y Long (1992), el éxito del docente, a la hora de la puesta en práctica de este método, quedará reflejado en la actitud de los discentes. Si el placer y amor por la literatura trasciende el ámbito del aula y se integra en sus vidas, el profesor y la profesora se sentirán orgullosos y orgullosas de haber alcanzado su objetivo.

[...] the test of the teacher's success in teaching literature is the extent to which students carry with them *beyond* the classroom and enjoyment and love for literature which is renewed as they continue to engage with literature throughout their lives. What the teacher will have imparted in such cases is a lasting pleasure in reading and a deep satisfaction in a continuing growth of understanding.

Los seguidores y seguidoras de este planteamiento aseguran que es gratificante y pleno. Gratificante pues encamina al estudiante para que comprenda y valore artefactos culturales complejos. Pleno en el sentido de que está fundamentado en la comprensión de la sociedad y cultura en general y concretamente en la nuestra propia. Ayudar a los/las estudiantes a leer textos literarios, es ayudarles tanto a crecer individualmente como en las relaciones con otros seres humanos e instituciones.

This *personal growth* is rewarding because it results from learning how to appreciate and evaluate complex cultural artefacts; it is fulfilling because it is stimulated by an understanding of our society and culture and of ourselves as we function within the society and culture. (Carter y Long, 1992: 2)

Por otro lado, se puede optar por tomar los textos literarios como recursos para el aprendizaje en vez de material exclusivo de aprendizaje. En este caso, el estudio de la literatura como recurso dista de los modelos descritos anteriormente. El texto literario se considera como un recurso más para motivar y mejorar el nivel de competencia en lengua extranjera. Según Carter y Long (1992) el texto literario emerge como un elemento altamente interesante a la hora de fomentar la sensibilidad y la conciencia de los/las estudiantes o en el momento de abordar temas de tolerancia intercultural.

[...] literature can be a special resource for personal development and growth, an aim being to encourage greater sensitivity and self-awareness and greater understanding of the world around us. (Carter y Long, 1992: 4).

Desde el punto de vista lingüístico, los ejemplos literarios son una fuente inagotable de situaciones donde el aprendiz puede ver reflejada toda la teoría aprendida en abstracto y ver su uso contextualizado. Una vez la literatura atrapa al lector o a la lectora, las visitas al texto literario como *input* lingüístico y estético serán cada vez más frecuentes y fructíferas.

El tipo de literatura que mejor resultados da en la clase de idiomas es aquella que, como argumentamos anteriormente, desemboca en momentos de aprendizaje regidos por el placer y la diversión. Si la introducción del texto literario queda relegada al estudio de los factores sociales, políticos, económicos... donde se enmarca, los resultados derivarán casi seguro en desmotivación, agotamiento y una sensación de “sin sentido”.

Knowledge *of* literature is perhaps better expressed in terms of pleasure and enjoyment rather than in terms of the accumulation of facts, however valuable those facts may sometimes be. (Carter y Long, 1992: 4).

Ahora bien, estos textos que de vez en cuando se convierten en elemento indispensable de transmisión conceptual y cultural, pueden abordarse desde dos puntos de vista. El docente puede preferir recurrir a bastantes textos literarios con el fin de ampliar el intertexto del sujeto lector y que, de esta manera, impregnen cada lectura posterior con el conocimiento acumulado; o bien, reducir la cantidad de textos pero estudiarlos en profundidad⁶⁹. Utilizando algunos de los términos que subyacen en los planteamientos teóricos el método comunicativo, estaríamos de nuevo en el eterno dilema de ¿fluidez en detrimento de la precisión o viceversa? (*fluency vs. accuracy*).

CAPÍTULO III. LAS LITERATURAS INGLESAS Y SU ADECUACIÓN AL AULA DE IDIOMAS

The term 'non-standard' is a potentially dangerous one, for it may suggest that this version of English is somehow incorrect or at least inferior when it is, [...], a perfectly legitimate form of international English. (Carter y Long).

Por lo general, los textos literarios que se introducen en LE se suelen ubicar dentro de la tradición literaria británica y en la estadounidense limitando la riqueza de otras obras que se producen en los múltiples contextos de habla inglesa. Atrás queda la literatura de las antiguas colonias africanas, caribeñas, australianas, canadienses,... y, en menor medida, la literatura irlandesa y escocesa. La rigidez del canon o el etiquetado de "literatura de segunda clase" privan su entrada en el aula de idiomas haciendo que el sujeto lector pierda la oportunidad de disfrutar e interactuar con la enorme riqueza cultural contenida en estos textos cuya calidad literaria es innegable.

'English literature' is rather narrow, exclusive and ethnocentric.
'Literature(s) in English includes the considerable diversity of literature

⁶⁹ Esta distinción aparece también en el libro de Carter y Long 1992 (*Teaching Literature*) con los términos Breadth vs. Depth.

produced *in the English language* not only in the more obvious context of American literature, but also in the following contexts: Australia, Canada, New Zealand, South Africa. (Carter y Long, 1992: 156).

Poco a poco, de investigadores e investigadoras han apreciado el potencial didáctico que las “literaturas inglesas” Kachru (1991), por ejemplo, nombra a literatos como V. S. Gokak, C. D. Narasimhaiah, K. R. Iyengar y Kamesh Mohan que ya empiezan a ser familiares en el contexto asiático y se filtran tímidamente en el aula de idiomas. Otros escritores y escritoras que configuran el plano de las “literaturas inglesas” son: Wole Soyinka (Nigeria); V.S. Naipaul (India-Caribeña); Chinua Achebe (Nigeria); Anita Desai (India) y R.K. Narayan (India).

Las literaturas inglesas recogen una inmensa riqueza cultural y pueden ofrecer al alumno y a la alumna un acercamiento a miles de realidades inimaginables desde su propio contexto. Muchas de estas obras literarias poseen la virtud de atrapar al sujeto lector y sumergirlo en un continuo diálogo donde emisor (lector/lectora) y receptor (escritor/escritora) intercambian ideas con el fin de entender mejor y desvelar los secretos de la humanidad desde la óptica de la ficción.

Países que tienen la suerte de producir literatura en varios idiomas, deberían aprovechar estos recursos para la explotación didáctica en el aula. Los alumnos y las alumnas se sentirán definitivamente mucho más identificados con esos autores y autoras que con otros que son ajenos a sus estilos de vida. La contemporaneidad de estas literaturas les da un carácter mucho más cercano a la realidad que nuestros/as estudiantes viven y su temática es potencialmente más significativa desde el punto de vista psicológico que una literatura que corresponda a otro momento histórico o contexto socio-cultural.

Hay varias razones que avalan la introducción de las “literaturas inglesas” en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (Carter y Long, 1992: 158-159). Entre ellas, podemos destacar:

- a) Los miembros de sociedad bilingües donde se produce la obra literaria podrán tener un fácil acceso a los productos literarios.
- b) Los textos producidos en estas sociedades suelen producir lagunas culturales importantes para otros hablantes de inglés, pero la variedad de “literaturas inglesas” puede:
 - 1. Modificar el concepto de canon y dar más oportunidades a la diversidad literaria.
 - 2. Ayudar a los estudiantes en la apreciación de los intereses que atañen a otros grupos culturales.
 - 3. Promover el interés por diferentes variedades lingüísticas con valores y contextos socio-culturales también diferentes.
- c) Los lectores y las lectoras parecen sentirse más motivados cuando se identifican o se sienten cercanos al contexto cultural.

Estas “literaturas inglesas” pueden ser de muy diversa índole. Por un lado, se puede tratar de la literatura producida en las colonias del antiguo imperio británico donde la mayoría de la población habla inglés (por ejemplo Sudáfrica, India, Australia, Nueva Zelanda...). A la misma vez, el término “literaturas inglesas” abarca las obras producidas por inmigrantes en países como Reino Unido o Estados Unidos. En este último país nos encontramos con el fenómeno creciente de la literatura chicana, es decir, aquélla que escriben los hispanos residentes o ciudadanos en Estados Unidos. Autores y autoras como John Bierhorst, Francisco Hinojosa, Lois Ehlert, Harriet Rohmer, Margot Griego, Lulu Delacre, Toni de Gerez, Deborah Lattimore, Nicholasa Mohr o

Gary Soto, se han hecho un hueco en el panorama literario estadounidense. Sus producciones se alzan con un gran potencial didáctico si pensamos en un contexto de aprendizaje de la lengua extranjera muy particular: Sudamérica. Los textos reflejan realidades, situaciones, historias, leyendas, cuentos, anécdotas... muchas de las cuáles forman parte del bagaje cultural de los pueblos hispanos del continente americano. La peculiaridad de estar expresados en inglés puede ser un aliciente más para introducirlos dentro del aula de idiomas. Los/las estudiantes partirán con la ventaja de conocer algunas de las historias en la lengua materna y de rellenar la mayoría de los huecos conceptuales y lagunas lingüísticas con su conocimiento del mundo o con sus *diseños disponibles* en palabras del *New London Group* (1996).

Cuando nos encontramos en países que no tienen literatura bilingüe, el docente tiene que acceder a las fuentes para seleccionar aquellos textos que se consideren más relevantes por su temática o por su originalidad. Es importante, especialmente en los niveles iniciales e intermedios, buscar autores o autoras que guarden cierta relación o con un bagaje cultural similar a donde reside el/la estudiante. De esta forma se persigue que se vaya acostumbrando paulatinamente a esas nuevas realidades.

Las razones que llevan a los escritores y escritoras de las colonias a recurrir al inglés como medio de expresión son varias. Carter y Long (1992: 157) recogen las principales:

- i) El inglés se ha convertido en un idioma internacional con lo que sus obras pueden llegar a un público mucho más amplio.
- ii) En el ámbito nacional y regional, el inglés se ha convertido en lengua franca entre diferentes grupos étnicos.

- iii) Dado que se suele asociar el inglés con la lengua del colonizador y del opresor, los diferentes escritores y escritoras intentan “descolonizar” (en el sentido de desestereotipar) tanto el lenguaje como las ideologías inherentes a éste.
- iv) La larga tradición literaria inglesa (británica y estadounidense principalmente) suele ser una fuente para usos creativos del lenguaje que normalmente no se encuentran en las lenguas locales.

La explotación de estas literaturas en el aula de LE y la riqueza que se derivará de su lectura proyectarán en el discente una visión menos estereotipada de la cultura en cuestión. La literatura nos presenta a sociedades concretas contextualizadas que ayudan al lector y a la lectora a entender mejor sus propias realidades⁷⁰.

CAPÍTULO IV. LA SELECCIÓN DE MATERIALES LITERARIOS PARA LA CLASE DE LE

El proceso de selección de materiales es uno de los más importantes entre todos los que se llevan a cabo y a la vez es uno de los más complicados. El éxito o el fracaso de la obra literaria en la clase de LE es totalmente dependiente de la selección realizada. Es muy importante que el corpus literario sobre el que vayamos a trabajar llegue al estudiante. Sin la motivación del mismo, es imposible seguir adelante pues se perdería el propósito de introducir la literatura en la clase de LE y los discentes no desarrollarían la apreciación estética ni la respuesta individual que se persigue. El docente siempre tiene que tener en cuenta cuáles son los intereses del grupo para el que se dirige el programa. Si se obvia este proceso y se selecciona atendiendo

⁷⁰ Those observations, documented in research, support the notion that incorporating multicultural literature into the curriculum can expand student's awareness and decrease negative stereotyping of individuals from other cultures.” (Litchner y Johnson, 1973).

únicamente a los intereses del profesor o de la profesora, se emprenderá un vertiginoso descenso hacia la desmotivación y, consecuentemente, hacia el fracaso. Mervin Smale (1997) parte de la adecuación emocional e intelectual del texto con respecto al lector o lectora potencial. Una vez superada esta fase, la motivación se encargará del resto:

[...] a text should be EMOTIONALLY and INTELLECTUALLY appropriate for the particular student for whom it is intended. A few more words that go beyond the strict vocabulary boundaries present no great obstacles if a reader's intention has been caught. (Smale 1997: 162).

Tradicionalmente, el profesor o la profesora seleccionaban los textos en relación a los cánones establecidos y en consonancia con el programa de estudios (que, casi con seguridad, diferirían de los considerados por los/las estudiantes). La acción que se esperaba del docente era totalmente memorística o modélica y rara vez se hacía hincapié en el desarrollo de la respuesta individual del estudiante. El uso de textos literarios en la clase de idiomas (y por lo general, también en la clase de L1) se reducía, en un ámbito general, al aprendizaje de datos biográficos e históricos, del movimiento literario, del resumen de la obra... Desde el ángulo de la particularidad, es decir el texto mismo, la tarea consistía en el estudio de largas listas de vocabulario, la traducción a la lengua materna y a una lectura en la que no se podían proyectar las experiencias del sujeto lector y mucho menos formular una interpretación personal. Las interpretaciones ya estaban fijadas y preestablecidas por los críticos y era tarea del profesor o de la profesora hacérselas llegar. Como apuntan Joanne Collie y Stephen Slater (1997), cuando el nivel de los alumnos y de las alumnas lo permitía, se añadía el lenguaje metaliterario a la praxis del aula de idiomas. En resumen, nos encontramos ante una serie de acercamientos literarios centrados casi exclusivamente en el docente que empobrecen la pluralidad de la clase y el proceso de enseñanza/aprendizaje debido a su carácter normativo y tradicional que anula la creatividad del lector o de la lectora.

Pérez Valverde (2002: 89) enfatiza el hecho de que los textos sean accesibles a los/las estudiantes y no se sobre-enfatice lo meramente lingüístico. Ésta será la única manera de que guiemos su respuesta en vez de imponerla. La literatura proporciona *input* lingüístico de forma naturalizada y, potencialmente, es una fuente esencial para el crecimiento personal del individuo. A la hora de seleccionar los textos considera los siguientes criterios (Pérez Valverde 2002 y Pérez Valverde 2005):

- 1) Nivel de complejidad lingüística: el vocabulario, los aspectos sintácticos y estilísticos deben ser apropiados al nivel de los discentes.
- 2) La extensión debería adaptarse al tiempo real del que disponen los/las estudiantes.
- 3) Adecuación del contenido al desarrollo evolutivo de los/las estudiantes y a sus intereses.
- 4) Rol pedagógico.
- 5) Valores y temas transversales inherentes en el texto.
- 6) Antecedentes y referencias culturales.
- 7) Variedad con relación a los géneros, estructura estilística y temas.

Con respecto a este último criterio, Claire Kramsch añade que, aunque es necesario que los/las estudiantes tengan un *input* textual diverso, serán los textos literarios los que aproximen al lector o a la lectora de una forma individual al texto.

Foreign language learners have to be exposed to different types of texts, from the most conventional to the most particular, but if they are eventually to find their own voice in the foreign language and culture, literary texts can offer models of particularity and opportunities for the dialogic negotiation of meaning. (Kramsh, 1994: 131).

Si con el material literario pretendemos desarrollar las habilidades lingüísticas, estéticas, receptivas e interpretativas del alumno y de la alumna, tenemos que partir de una buena elección de los materiales de tal modo que se adapte a nuestros/as estudiantes. En otras palabras, los discentes tienen que encontrar en el texto literario algún aspecto que les motive, ya sea porque responda a sus necesidades más inmediatas, o bien porque refleje un contexto o unas experiencias que sean significativos para el alumno o la alumna. Breen (1985, en Wallace 1993: 81) sugiere que el docente se formule dos preguntas a la hora de seleccionar el material:

- 1) ¿Puede el discente relacionar su conocimiento, intereses y curiosidad previos con el texto?⁷¹
- 2) ¿Cómo puede el discente 'autenticar' el texto para adaptarlo a sus propios intereses?

La noción de autenticidad propuesta por Widdowson guarda cierta relación con la segunda pregunta de Breen. La autenticidad de los textos se reconstruye de acuerdo con los intereses del lector o de la lectora. Es decir, la interacción entre lectores o lectoras y el texto mismo son los que la van a determinar según estos autores. Esta perspectiva fomentará una actitud crítica en los aprendices y desarrollará la capacidad de relación y síntesis.

Carter y Long (1992: 141) proponen diez factores a tener en cuenta para la selección del texto literario:

- 1) Disponibilidad del texto.
- 2) Los textos deberían ser representativos de la pluralidad literaria de la lengua extranjera.

⁷¹ Relacionados con esta pregunta que aconseja Breen, tenemos la significatividad lógica y la significatividad psicológica de Ausubel, según la cual para que se produzca el aprendizaje es necesario que se produzca una interacción entre lo que el estudiante ya sabe y lo nuevo.

- 3) Texto canónico en contraposición con el texto literario al margen del canon.
- 4) Selección regida por el programa de la asignatura *versus* elección por parte del docente dependiendo de lo que considere apropiado en cada momento.
- 5) Relacionado con la cultura del aprendiz o ajeno a la misma (haciéndose necesaria una introducción cultural).
- 6) Textos contemporáneos o textos clásicos (con o sin las dificultades lingüísticas que han evolucionado y ahora son elementos/estructuras obsoletos).
- 7) Textos simples desde el punto de vista conceptual o textos complicados conceptualmente.
- 8) Textos largos o cortos.
- 9) Textos completos o extractos.
- 10) El texto literario como elemento de disfrute y entretenimiento o como excusa para un estudio del contexto en el que se produjo el texto.

Tal y como se deja entrever en los criterios mencionados en las líneas precedentes, la selección del corpus literario es esencial a la hora de aplicar un programa de lectura extensiva con textos literarios. A continuación pasamos a plantear un modelo práctico que nos permita analizar los textos antes de introducirlos en el aula de idiomas. Los criterios que se fomentan y que sustentan nuestro punto de vista se encaminan hacia el desarrollo de facetas

estéticas, creativas, receptivas e interpretativas e indirectamente hacia una formación integral en valores.

- 1) Elegir un texto que no responda sólo y exclusivamente al canon establecido, sino que recoja una realidad mucho más amplia y plural. En el caso de la literatura inglesa, se debería trabajar con textos que no traten únicamente la literatura americana o del Reino Unido, sino que abarquen las literaturas inglesas en plural. La diversidad resultante podría resultar muy atrayente para nuestros alumnos y nuestras alumnas.
- 2) Tender hacia el equilibrio entre autores masculinos y femeninos.
- 3) Elegir el texto en función de las necesidades de mis estudiantes. La motivación emerge como eje sobre el que construir y desarrollar el modelo de trabajo. El texto presentará ciertos rasgos que se puedan relacionar con sus experiencias y con un contexto significativo.
- 4) Evitar la selección de textos que transmitan estereotipos.
- 5) Variedad de textos con respecto al género. Conocer los intereses de los/las estudiantes para buscar aquellos géneros literarios que mejor se adaptan a sus intereses individuales y sociales (ciencia ficción, misterio, aventuras, poesía, teatro, novela...).
- 6) Atender al nivel de dificultad lingüística, conceptual y cultural e instruir previamente al estudiante para que pueda abordarlos sin problemas.⁷² Recurrir a lecturas graduadas si el contexto así lo requiere.
- 7) Fomentar el desarrollo de la competencia lectora.

⁷² Análisis del procesamiento (ascendente o descendente) implicado en la lectura.

- 8) Seleccionar textos cuya temática se preste al debate o a la confrontación de opiniones en pequeño o gran grupo.
- 9) Provocar respuestas individuales en la persona lectora y guiarla para que enriquezca el texto a partir de las experiencias que se almacenan en su intertexto.

Una vez se ha seleccionado el texto (partiendo de una aproximación didáctica centrada en el alumnado), se necesita de un marco general en el cual integrarlo. A continuación mencionaremos algunos de ellos.

Collie y Slater diseñan los puntos siguientes como ejes vertebradores de su modelo de enseñanza literaria (1997: 8 –10).

- 1) Debe mantener el interés e involucrar a los alumnos y a las alumnas mediante el uso de actividades centradas en el/la estudiante.
- 2) Promover tantas facultades de los/las estudiantes como sea posible. Prestar especial atención a la dimensión emocional.
- 3) Promover el trabajo en grupo para que los discentes intercambien experiencias y conocimientos. La experiencia grupal también les ayudará a desarrollar su propia experiencia personal y privada. Asimismo, el grupo desinhibe al estudiante y ayuda a aminorar las dificultades que pudiera presentar el texto escrito.
- 4) Ayudar a los/las estudiantes a que desarrollen sus propias respuestas hacia la literatura.
- 5) Utilizar la lengua objeto.

6) Integrar la lengua y la literatura.

Brumfit y Carter (1991:31) presentan un programa de literatura bifásico basado en la teoría estética de Robert Jauss propuesta a finales de la década de los 60 (experiencia primaria y acto de reflexión).

- 1) Se capacitaría a los/las estudiantes para que experimenten la literatura.
- 2) Se capacitaría a los/las estudiantes para describir, explicar o dar cuenta de su experiencia.

El problema de la enseñanza de la literatura radica, según estos estudiosos, en la inversión que el modelo experimenta en la puesta en práctica. En vez de familiarizarlos primero para que “vivan” la literatura, se pasa directamente a la descripción, explicación... (modelo que ha primado durante tantos años y que poco a poco tiende a ser desbancado por aproximaciones basadas en las experiencias de los lectores -y lectoras- y en la respuesta personal hacia los mismos).

Según Burke y Brumfit (1991: 174), un buen curso de literatura debería medir cuidadosamente el progreso de los discentes en relación a la lengua que se esté usando; las ideas que se transmiten en el fragmento; y la forma que presenta el texto literario. En esta línea, Jennifer Hill (1994: 15) aconseja tener en cuenta, aparte de las demandas lingüísticas y estilísticas del texto, las necesidades de los/las estudiantes y la cantidad de información extratextual que se necesita para que se produzca una verdadera apreciación del material. Burke y Brumfit (1991: 175–176) nos proponen un modelo que tenga en cuenta estos criterios:

- a) Tratar la tradición literaria como tal, y no sólo como una tradición lingüística o nacional. Ser consciente de que la tradición es parte necesaria para una comprensión completa de la literatura.

- b) Asumir la discusión de los libros y las ideas que contienen, como necesarias y valiosas. La discusión se hará tanto a nivel individual como grupal y se resaltarán el hecho de que la respuesta se deriva de las relaciones entre los libros (intertextualidad y concepto de intertexto explicados anteriormente).
- c) Graduar las destrezas necesarias para el logro de estos objetivos, de tal manera que los niños y las niñas puedan responder en un orden apropiado a los trabajos de literatura. De esta forma se les dará la oportunidad de captar principios importantes de la forma literaria sin tener que dedicar horas y horas a los problemas relacionados con la traducción de términos arcaicos.
- d) Reconocer que la lectura de una obra literaria puede completarse y verse afectada por la experiencia lectora del sujeto lector.

CAPÍTULO V. ¿FRAGMENTOS, LECTURAS AUTÉNTICAS O LECTURAS GRADUADAS?

La acertada elección del corpus sobre el que van a trabajar nuestros alumnos y nuestras alumnas será uno de los índices de éxito más predecibles. En este punto dejaremos a un lado los aspectos referidos al contenido para centrarnos en la macroestructura del texto y algunos aspectos formales asociados a ésta. Es decir: ¿cómo tienen que ser los textos con los que trabajemos en clase de LE: fragmentos (o extractos), lecturas completas originales (sin abreviar) o lecturas graduadas? Cada una de estas opciones presenta una serie de ventajas e inconvenientes que pasaremos a analizar a continuación.

El factor más importante para desarrollar la destreza lectora en estudiantes de LE es que el texto se adecue a los intereses de los receptores. Es decir, el contenido conceptual y el contenido estructural tienen que ser lo suficientemente significativos como para que el sujeto lector despierte su motivación y opte libremente por compartir las aventuras que se ofertan en los libros. La presentación del abanico de lecturas apropiadas depende

íntegramente del docente y será éste el que tendrá que investigar la oferta del mercado para después transmitirla en clase atendiendo, siempre, a la idiosincrasia del grupo-clase.

5.1. FRAGMENTOS

Un texto, en palabras de Cook (1991: 152) es “a number of sentences bound together by cohesive ties, and giving meaning to each other”. Es decir, un texto es una sucesión de frases cuya relación se establece a partir de elementos cohesivos. Por otro lado, un extracto lo define como aquella parte de un texto que se ha segmentado del mismo con fines diferentes.

Los extractos literarios normalmente constan de dos o tres páginas y presentan un capítulo o sección de la historia que se considera sobresaliente ya sea por su temática, su estructura, sus características estilísticas o su estilo. Cuando se extraen de su contexto, en cierto sentido, estamos rompiendo su estructura cohesiva y el contenido queda aislado de su contexto natural. Cada frase cobra significado a partir de su interacción con las restantes que constituyen su contexto. Unas veces será por medio de referencias anafóricas (en el texto precedente) o catafóricas (en lo que sigue de texto). En otras palabras, se estaría rompiendo lo que autores como Cook llaman *texture*. Este autor en su artículo “Texts, Extracts, and Stylistic Texture” define *texture* como:

Texture, or the quality which binds sentences into a text, depends firstly on register, the necessity to combine linguistic features with situational features to create meaning, and secondly upon cohesion, the semantic [...] ties between one sentence and another. (Cook, 1991: 152).

En un texto literario, la *texture* se crea más por cohesión interna que por referencia a la situación en la que se desarrolla el mensaje. Esta cohesión se verá más o menos afectada, dependiendo de la cantidad de lazos cohesivos que aparezcan en el extracto:

The degree to which meaning is destroyed will depend upon the density of cohesive ties referring to parts of the text not included in the extract. (Cook, 1991: 152).

Cook agrupa los extractos en tres tipos: *introductory*, *continuing*, *conclusive*. El menos “destrutivo” parece ser que es el que se extrae del principio de la obra o es el inicio de una nueva parte dentro de la obra:

the least destructive form of extraction is that which takes either the beginning of a text or a part which represents a new introductory departure in the narrative. (*Ibíd.*: 152)

El lector o la lectora puede caer en lo que este autor llama *false texture*, es decir, que se trate el extracto como si fuera un texto completo, con significado en sí mismo y se olvide el hecho de que pertenece a un marco mucho más amplio en el que representa tan sólo una mínima parte. (*Ibíd.*: 153)

Las ventajas que se desprenden del empleo de fragmentos (o extractos) en el aula de idiomas son:

- Si la selección es lo suficientemente interesante y significativa para el discente, puede que su curiosidad le induzca a leer la obra completa.
- Al tener una extensión razonable, puede servir de material para trabajar dentro del aula. Normalmente se enfocaría hacia la lectura intensiva, primando la comprensión detallada y el estudio de estructuras morfosintácticas.
- Si el fragmento no es interesante, el/la estudiante no tendrá la sensación de pérdida de tiempo puesto que lo puede leer en un espacio temporal corto.
- Se pueden trabajar gran variedad de textos (en términos de género literario y temática).

Algunas desventajas, ya esbozadas tímidamente en las líneas que preceden, serían:

- Se rompe la unidad del texto (siguiendo la definición de texto que ofrece Cook).
- Existe el riesgo de tomar la parte por el todo (sinécdoque).
- La falta de unidad, cohíbe al sujeto lector de involucrarse en los acontecimientos de la historia.
- Cualquier práctica de lectura intensiva queda totalmente descontextualizada.

5.2. LECTURAS GRADUADAS (*READERS*)

Las lecturas graduadas han presenciado en las últimas dos décadas un incipiente crecimiento y desarrollo. Ello ha conducido a un amplísimo abanico de lecturas especialmente adaptadas para el aprendiz de inglés como lengua extranjera. Su nacimiento se vio motivado por la necesidad de introducir lecturas “completas” (en contraposición con lecturas “fragmentadas”) para desarrollar la destreza escrita-receptiva de los discentes. El material auténtico, entendido éste como el que adquieren los nativos, se tornaba demasiado complejo desde un punto de vista principalmente estructural y conceptual.

Dentro de las lecturas graduadas, podemos diferenciar dos tipos. Aquel que se dirige hacia la adaptación de obras ya existentes en el acervo literario-cultural de la LE (por ejemplo, *Wuthering Heights* de Emily Brönte en Oxford Bookworms). También nos encontramos aquel otro especializado en la creación de material nuevo (por lo tanto, no adaptado) para ser utilizado por los/as estudiantes de inglés como lengua extranjera. Este último tipo de lecturas graduadas se denomina “lecturas pedagógicas”.

El acto de simplificación se puede definir como el proceso mediante el cual un texto se acerca a las posibilidades del lector o de la lectora para que

éste pueda interactuar con el mismo. Partiendo de este concepto como eje vertebrador de las lecturas graduadas, pasaremos a analizar los distintos campos que se ven afectados por el mismo. Hedge (1987) señaló tres aspectos: el léxico, el estructural y el conceptual.

El **control léxico** es uno de los principios básicos de las lecturas graduadas. Las editoriales intentan adaptar el vocabulario del texto al campo léxico compartido por el grupo de lectores/as al que esté dirigido el libro. Las series de lecturas graduadas se subdividen, mayoritariamente, según el número de palabras que contienen. Cada grupo editorial adopta criterios diferentes con lo que la línea divisoria entre niveles no siempre coincide entre las mismas si se realiza un análisis comparativo.

Oxford, por ejemplo, en su colección de lecturas graduadas *Oxford Bookworms* establece 7 niveles: *Starters* (250 palabras), *stage 1* (400 palabras), *stage 2* (700 palabras), *stage 3* (1000 palabras), *stage 4* (1400 palabras), *stage 5* (1800 palabras) y *stage 6* (2500 palabras).

Longman ha clasificado su serie de lecturas graduadas en cinco niveles. El primero lo sitúa en *Lower Intermediate* con un vocabulario de 1200 palabras; el segundo, *Intermediate*, asciende hasta las 1600 palabras; un vocabulario de 2000 palabras lo estima oportuno para *Upper Intermediate*; mientras que el *advanced* lo estipula en 3000 palabras. Finalmente, el último estadio expone a los lectores y las lectoras en lengua extranjera a *input* original, es decir, presenta la obra íntegra.

Penguin, por otro lado, articula las lecturas graduadas en siete estadios: *easystarts* (200 palabras), *beginner* (300), *elementary* (600), *preintermediate* (1200), *upper intermediate* (2300) y *advanced* (3000). Asimismo, hace otra subclasificación para indicar si se trata de un texto contemporáneo, un clásico o una lectura original (ésta última englobaría las lecturas pedagógicas creadas

específicamente para la clase de LE y que no han sido adaptadas de una obra ya existente).

Cambridge University Press señala hasta seis niveles en la graduación de lecturas aunque no especifica el número de palabras de cada uno de ellos. El conjunto de obras que componen sus series graduadas son adaptaciones de obras originales de ficción.

Macmillan, finalmente, divide las lecturas graduadas en: originales, clásicas y contemporáneas. Cada una de estas clasificaciones las subdivide en cuatro niveles: *starter*, *beginner*, *intermediate* y *upper*. Al igual que Cambridge University Press, no incluye el número aproximado de palabras que se contiene en los citados niveles.

Por otro lado, el control léxico también se suele complementar con la ayuda de ilustraciones. Éstas clarifican, ilustran y pretenden contribuir a la interiorización del vocabulario.

El **control estructural** es otro de los pilares fundamentales para la obtención de lecturas graduadas. A la hora de emprender tal acción es importante prestar atención a factores como la frecuencia de la palabra, la longitud de la oración y la complejidad de la misma. No obstante, cuando se lleva a cabo este tipo de simplificación hay que ser muy cautos pues tan perjudicial es una complejidad sintáctica exacerbada como una simplicidad llevada a términos ínfimos.

A passage can be difficult if it is very complex in structure because it puts too great a load on short term memory and information processing capacity. However, it can also be difficult if it is too compressed, and the reader has too few clues to allow him reconstruct the intended message quickly and correctly. (Harrison, 1980: 22).

El problema estriba, por lo tanto, en la *sobreadaptación* puesto que a veces se fuerzan las estructuras y se genera un cierto tono de artificialidad en la historia. La contraposición de tiempos verbales, por ejemplo, a lo largo de todo el texto no ofrecen una visión realista de cómo éstos se suceden en situaciones comunicativas reales. Hedge (2002: 192) señala el hecho de que no presentan escenarios naturales pues las historias aparecen más como listas de frases que como historias. Son frases simples unidas por yuxtaposición sin que guarden mucha relación unas con otras.

The absence of connecting devices can sometimes create ambiguity and two simple sentences may be more difficult to follow than a two-clause sentence linked by 'so'. (Hedge 2002: 192).

McKay subraya que la eliminación de los elementos cohesivos del texto afectará negativamente al desarrollo de las habilidades especialmente cuando tengamos ante nosotros a un grupo de estudiantes de LE en nivel avanzado:

[...] the simplification of syntax may reduce cohesion and readability. Since proficient readers rely heavily on localized information and cohesive devices, deleting these elements will contribute little to the development of reading skills. (McKay, 1991: 193).

No obstante, también hay simpatizantes de la postura contraria. La simplificación, o mejor dicho la adecuación sintáctica, ayuda a los aprendices de LE a superar las barreras formales que se encuentran a lo largo del texto. De acuerdo con Devine (1998: 270)

[...] the lack of syntactic knowledge [...] prohibits readers from successfully comprehending L2 texts [...] the use of grammatically simplified texts, that would allow second language readers to overcome their syntactic deficiencies.

“Appropriateness” would undoubtedly result in part from syntactic simplification, but might also be related to such features as the amount of redundancy in a text. (Devine 1998: 271)

El **control conceptual** se establece a partir de la omisión o alteración de detalles descriptivos, hechos, personajes, partes dialogadas... (sólo se aplica a lecturas graduadas de obras ya existentes. En las lecturas pedagógicas no se omite ni se añade nada porque estamos ante una nueva creación). Para llevar a cabo este tipo de control, Hedge (1987) recurre a:

- a) Limitar el número de personajes o la profundidad psicológica de los mismos.
- b) Controlar la variedad y complejidad del conocimiento situacional o cultural. Esto puede conllevar a la eliminación de ciertos episodios de la historia. Normalmente, el estilo del autor queda totalmente desfragmentado y enajenado.

A simplified version of an original novel, however carefully constructed, cannot hope to keep the original individuality of style. Many of an author's intentions, attitudes, and opinions, normally conveyed through subtlety of style will not be communicated. (Hedge, 1987: 21).

- c) Evitar la técnica de flashback en la historia. Optar por un estilo cronológico y lineal.
- d) Escribir una introducción para la historia que clarifique el contexto y los personajes.

El conocimiento previo que posee el sujeto lector en el momento de enfrentarse al texto también debe ser considerado a la hora de aplicar el control conceptual sobre la lectura. Dentro de la amplitud de los conocimientos previos

que el lector o la lectora tienen almacenados, cabe resaltar los conocimientos de ámbito general (comprensión del funcionamiento del mundo), los conocimientos de ámbito específico (referentes a una determinada parcela del saber) y los conocimientos de ámbito cultural (que aluden a la concepción particular en la que cada grupo cultural ordena los elementos simbólicos que le rodean). Para salvar las lagunas conceptuales de corte específico, algunas lecturas graduadas suelen incluir notas aclaratorias o una especie de glosario que abordan directamente la parcela del saber que se cuestiona. Por otro lado, los conocimientos de gran arraigo cultural son aquellos compartidos por una sociedad concreta y que se traducen e impregnan en todos los componentes de la misma. Es un conocimiento presupuesto, normalizado y desapercibido dentro del contexto en el que ocurre pero que se torna un obstáculo cuando trasciende sus barreras culturales. Es por ello, que el sujeto lector de LE necesita formación al respecto para no erradicar al texto de su riqueza cultural. Los textos están tejidos con palabras que denotan un estilo de vida, una filosofía, unas costumbres, un pasado histórico, una evolución lingüística, un ritmo... Los textos representan una buena parte de la cultura que trasciende fronteras y choca, interactúa y dialoga con otras realidades culturales de nuestro planeta.

A continuación reformularemos los planteamientos de las lecturas graduadas en la dicotomía ventajas-inconvenientes. Las ventajas que se derivan son:

- Desempeñan un papel fundamental en la familiarización del estudiante con la literatura y con la lectura.
- La sencillez (graduada) hace que sean recomendables para los niveles iniciales.
- Las tramas simplificadas hacen que los sujetos lectores las comprendan mejor y más rápidamente.
- Pueden servir de base para empezar un programa de lectura extensiva a una edad temprana y fomentar la independencia lectora.

- La motivación del lector o de la lectora se ve favorecida por el sentimiento de logro que despierta en el mismo o en la misma. Este aspecto contribuirá a reafirmar la confianza del sujeto lectora antes de enfrentarse a lecturas auténticas.
- Pueden contribuir a mejorar la velocidad lectora.
- El vocabulario aparece dosificado de tal manera que el/la estudiante pueda superar cualquier barrera impuesta por éste y no llegue a la temida desmotivación.

Clearly authentic reading texts will provide an authentic reading challenge but graded material can also be useful. For example, a series of graded readers provides unfamiliar vocabulary at each level to practise inferencing strategies and dictionary skills, but not in such quantity as to cause demotivation. (Hedge 2002: 203)

- Ayuda a ver la practicidad de las estructuras léxicas, morfológicas y sintácticas que los discentes ya han estudiado. En otras palabras, el aprendiz se percató de que lo aprendido tiene una función y sirve para la expresión de ideas, opiniones e información.

Algunos de los inconvenientes son:

- La sobreadaptación de las estructuras impregna de un toque de artificialidad al texto.
- La alternancia de tiempos verbales no responde a un uso real del lenguaje. Normalmente, ni se alternan ni se combinan tal y como lo harían los nativos.
- La cohesión textual se ve afectada derivando algunas veces en lagunas intra e inter oraciones/párrafos.
- En la adaptación de obras originales (Hill, 1994: 25), desaparecen los efectos estilísticos (juegos de palabras, rimas, ironía...); los personajes secundarios se eliminan; se adultera (en algunos casos) la secuencia de

la historia. Es decir, se produce una desarticulación de la trama y de los personajes con respecto al texto inicial.

Esta exposición a nuevos tipos de textos amplía los horizontes de lectura de los sujetos lectores y se motivan ante el aprendizaje de nuevos temas (siempre y cuando reflejen algunos de sus intereses individuales y/o grupales). Poco a poco, todo este conglomerado de lecturas conforma y complementa el conocimiento previo de tal forma que lo aprendido en un texto sirva de base para futuras actuaciones⁷³.

5.3. LECTURAS AUTÉNTICAS (*AUTHENTIC READINGS*)

El último tipo de lecturas que se puede emplear en el aula de idiomas se engloba bajo el epígrafe lecturas auténticas. Éstas, dentro del ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras, se pueden definir como la introducción de obras literarias (y no literarias) en el aula de idiomas con el mismo formato al que tienen acceso los hablantes nativos del idioma en cuestión.

El concepto de autenticidad en el terreno de las lenguas extranjeras está rodeado de cierta problemática. Meinhof (1987, en Wallace 1993: 79) incluye sólo “original pieces of written or spoken language which occurred naturally between native speakers and could therefore be accepted as ‘genuine communicative acts’.” En el momento en que esos mismos textos se utilizan en la clase con fines pedagógicos, pierden su carácter de autenticidad. Se sugiere así la participación del alumno o de la alumna en el proceso de selección de textos. No obstante, Breen (1985: 61, en Wallace 1993: 81) desafía el concepto de autenticidad como una característica inherente al texto y propone cuatro tipos de autenticidad:

⁷³ [...] it is through reading that students gradually build up the understanding and background knowledge which allow them to read with greater comprehension in the future. (Hedge, 1987: 46).

- 1) El primer tipo se refiere a la autenticidad de los textos que utilizamos como corpus en la clase de idioma.
- 2) También se considera como criterio de autenticidad las propias interpretaciones que el lector o la lectora hace del texto.
- 3) La autenticidad de las tareas asociadas con el texto también es otro de los factores a considerar.
- 4) Por último, Breen apunta la autenticidad de la situación social real que se da en la clase de segunda lengua.

En los contextos educativos españoles, muy pocas veces los discentes se ven expuestos a este tipo de *input*. El prejuicio de la dificultad establecido *a priori* aleja del trabajo del aula cualquier acercamiento a textos originales y creados, inicialmente, sin fines pedagógicos. Bien es cierto que los/las estudiantes necesitan de un nivel mínimo de lengua, pero, desde nuestro punto de vista, un programa de lectura extensiva gradual y continuado de un curso/ciclo a otro, puede desarrollar en nuestros aprendices el nivel exigido.

Algunas de las ventajas que se extraen del uso de lecturas auténticas en ILE son:

- Familiarizan al sujeto que lee con el idioma extranjero tal y como lo recibirán los lectores y las lectoras nativos. Ambos están expuestos a la misma versión del texto.
- Los sujetos lectores pueden apreciar la función estética del texto.
- La oferta a la que pueden acceder es infinitamente más amplia, con lo cual cada lector o lectora puede encontrar un texto que responda a sus necesidades personales y capacidades lingüísticas.

Con respecto a los inconvenientes, cabe resaltar:

- La motivación y la sensación de logro pueden verse afectadas si el texto es demasiado opaco semántica y morfosintácticamente e impide o dificulta el acceso al mismo.
- Si el texto es muy extenso, puede que sea difícil para los/las estudiantes encajarlo en su devenir diario, ya que la lectura en lengua extranjera necesita de una mayor concentración y no se puede realizar en momentos donde el sujeto lector se encuentre cansado o estresado.
- El texto está cargado de matices culturales en su estado original con lo cual el conflicto cognitivo y cultural puede ser mayor.

Finalmente, mencionar la progresión que sugiere Hill (1994: 24) para la introducción de textos en la clase de idiomas y que articula algunas de las lecturas analizadas previamente. La base de la pirámide estaría constituida por las lecturas graduadas. El siguiente estadio lo conformarían los textos no literarios (textos auténticos escritos para los hablantes nativos). Posteriormente se pasaría a la lectura de textos literarios cortos (aquí tendría cabida la justificación de las historias cortas que hacemos en el bloque III), para desembocar en el vértice, con la exposición a lecturas literarias de mayor extensión.



Fig. 25

BLOQUE III:
HISTORIA CORTA Y LECTURA EXTENSIVA EN INGLÉS LENGUA
EXTRANJERA. RECEPCIÓN POR PARTE DEL ALUMNADO

Este último bloque viene conformado por la parte experimental de la tesis. En él se dan respuesta a los objetivos 5, 6 y 7 del presente trabajo de investigación. En un primer momento, nos centramos en la historia corta que será la producción literaria elegida para la explotación didáctica en el aula. Se exponen los criterios pertinentes para su justificación y se comentan las ventajas que pueden presentar las historias cortas para los/as alumnos/as de idioma extranjero. Del mismo modo se describe el género de misterio y se explica su justificación para la parte experimental del trabajo.

Otra sección recogerá los resultados obtenidos de la aplicación de una encuesta al alumnado de magisterio LE y el análisis de los relatos cortos se desde diferentes puntos de vista: lingüístico, cultural, conceptual, semántico. Finalmente, se incidirá en la recepción de las historias por parte de los investigandos. Este proceso de recepción lectora se abordará desde una perspectiva individual donde cada persona llegará a conclusiones diferentes dependiendo de su contexto socio-cultural, experiencias lectoras, nivel de maduración intelectual y aprendizajes significativos.

CAPÍTULO I. LA HISTORIA CORTA

En el contexto educativo español, los textos que se han utilizado en el aula de idiomas (primaria, secundaria y bachillerato) se articulan en torno a dos grandes ejes. Aquellos textos cortos (de uno a cinco párrafos en extensión) centrados en lectura intensiva, y aquellos otros (normalmente lecturas graduadas) destinados al fomento de la lectura extensiva. La historia corta, como variante del género novelesco, rara vez ha sido el centro de interés en la praxis del aula de idiomas. Este bloque pretende destacar el potencial de la historia corta como instrumento para mejorar las competencias estética, intercultural, lingüística, comunicativa e interactiva de los aprendices de LE.

Históricamente, y de acuerdo con Cuddon (1992, 864-876), se pueden encontrar numerosos ejemplos de historias cortas en la literatura mundial. Así,

en la Edad Media cabe destacar los *Canterbury Tales* de Chaucer o algunas historias del *Decayeron* de Boccaccio. Posteriormente, Cervantes publica sus *Novelas Ejemplares* y en Francia se desarrolla el cuento (considerado como un tipo de historia corta). La Fontaine presenta *Amours de Psyché et de Cupidon* y Perrault *Contes de ma Mère l'Oye*. El siglo XVIII fue muy productivo en este género gracias al desarrollo de la novela gótica centrada en fantasmas, elementos sobrenaturales y el horror. Otro de los pioneros fue Edgar Allan Poe con la publicación de *Murders in the Rue Morgue*. El siglo XX y los albores del siglo XXI han sido testigos de una prolífica producción de historias cortas.

La extensión de las mismas ha sido un punto de debate durante décadas. En el mercado, podemos encontrar historias muy, muy cortas (50 palabras – Margaret Atwood) y historias cortas de hasta 30000 palabras (*The Fox* de D.H. Lawrence). Por lo tanto, el número de palabras queda indeterminado pero el tiempo dedicado a la lectura de las mismas no debería exceder las 3 o 4 horas.

Desde un punto de vista didáctico, la historia corta proyecta las siguientes ventajas:

- 1) La historia corta está pensada para ser leída de una sola vez. Esta peculiaridad permite que la concentración del sujeto lector sea mucho mayor, percatándose de más detalles y facilitando la asimilación cognitiva.
- 2) La historia corta se ha convertido en un género muy productivo en las últimas décadas. Por ello, desde un punto de vista temático, abarca a un abanico amplio de géneros: ciencia ficción, fantasía, misterio, aventura, realista, romántico... Esta variedad temática permite encontrar historias que se amolden a los intereses individuales del sujeto lector en la clase de LE.

- 3) La historia corta ofrece ejemplos auténticos de la lengua en contextos educativos de LE.
- 4) La extensión es otro factor a considerar a la hora de exponer las ventajas que la historia corta presenta. Tal y como mencionamos en las líneas anteriores, no existe un claro consenso con respecto al número de palabras que separa una historia corta de una novela pero parece ser que normalmente no sobrepasa las 10 o 15 páginas (*Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*). Esta extensión permite que tanto el lector como la lectora jueguen con la recuperación de la información. Obviamente hay menos detalles para recordar y resulta más fácil recuperar la información almacenada en las estructuras cognitivas del sujeto.
- 5) El sujeto lector, si no se siente involucrado en la trama de la historia, puede cambiarla (incluso una vez concluida) sin que tenga la sensación de pérdida de tiempo puesto que, tal y como argumentamos en el punto anterior, no excede las 15 páginas.
- 6) El profesorado de LE debería incluir en la biblioteca de aula historias cortas que representen las literaturas inglesas en plural y no se restrinjan solamente al ámbito británico o estadounidense.
- 7) En el caso en que el discente de LE quiera volver a releer la historia para recordar algún detalle o para comprobar si una nueva hipótesis tiene cabida, lo pueden hacer rápidamente (tal y como venimos exponiendo en los puntos anteriores).
- 8) Muchas veces, el alumnado se queja de la falta de tiempo para leer a la hora de compatibilizarlo con las tareas escolares. La historia corta puede ser una alternativa ya que, en días de sobrecarga escolar, pueden optar libremente por una historia accesible y amena.

9) La historia corta se presta fácilmente para el diseño y puesta en práctica de tareas del corte de “transferencia informativa” (*information transfer*). Las tareas resultantes pueden llevarse a cabo en clase. Podríamos sugerir las siguientes:

- dramatización (destreza oral)
- cuenta cuentos (destreza oral y aural)
- transferencia de géneros (destreza escrita)
- apreciación de matices culturales y su proyección didáctica (destreza intercultural)

CAPÍTULO II. EL GÉNERO DE MISTERIO. CARACTERÍSTICAS

Llegar a un consenso sobre qué se entiende por género de misterio es tarea harto complicada. La heterogeneidad que se engloba bajo este “epígrafe” es demasiado amplia como para consensuar una serie de principios extensibles a todas las vertientes del género de misterio. Muchos críticos identifican este género exclusivamente con la novela policíaca, la novela detectivesca o la novela negra (sin duda, pertenecientes al género en cuestión). Esta visión, desde nuestro punto de vista, estereotipa al género de misterio e invisibiliza su riqueza. La aproximación que en este trabajo se hace parte de una acepción más amplia y libre del concepto. El género de misterio se percibe como el escenario donde potencialmente pueden interactuar elementos sobrenaturales, miedos psicológicos, entresijos inexplicables de la mente (o tramas psicológicas difícilmente articulables fuera de ese ámbito) y todo aquello que nos conduce inexorablemente hacia lo oscuro, lo inesperado y lo inconsciente. Esta redefinición del género engloba, desde nuestro punto de vista, las ya tradicionales novela policíaca, novela negra y novela detectivesca.

En las líneas que siguen, nos centraremos en la concepción más comúnmente asociada con el género de misterio: las novelas de detectives.

Éstas, concretamente, se articulan en torno a un misterio irresoluto (la mayoría de las veces un asesinato) que encuentra explicación tras un seguimiento detallado de las pistas contextuales y extra-contextuales por parte de un detective. Este detective aparece siempre caracterizado por personas de género masculino. Así nos encontramos, por ejemplo, con el prototípico LeChevalier C. Auguste Dupin, un joven brillante y excéntrico de familia ilustre, creado por Edgar Allan Poe; o el detective Serjeant Cuff que aparece en varias novelas de Wilkie Collins (*The Moonstone*); o los archiconocidos Sherlock Holmes y Dr. Watson resultado del ingenio de Sir Arthur Conan Doyle (según Cuddon 1992: 231, estos dos personajes originaron en los lectores y lectoras un “cult and legend to which there has been no equal”). Escritoras de novela detectivesca que desarrollaron su producción literaria en el siglo XX, tenemos a Agatha Christie (1890-1976), Dorothy L. Sayers (1893-1957), Ngaio Marsh (1899-1982) y Margery Allingham (1904-1966) (se conocen en los círculos literarios como “the Big Four” –Cuddon 1992: 233). Agatha Christie creó a dos personajes detectives que, aunque no coinciden en la misma obra, sí vertebran su producción literaria. Por un lado tenemos a Hercule Poirot, un detective belga que apareció por primera vez en *The Mysterious Affair at Styles* (1920) y que resurge ingeniosamente en obras posteriores (la última fue *Curtain* en 1975). Por otro lado ideó a uno de los pocos personajes femeninos que hacen las veces de detective en las historias de misterio: Miss Marple. No obstante los matices que definen a este personaje femenino se alejan de los que caracterizan al masculino. Poirot es un detective de reconocido prestigio y con una sólida formación reglada en asuntos de investigación detectivesca. Miss Marple, por el contrario, activa su ingenio observador en relación con el entretenimiento y el altruismo, lo que, consecuentemente, la aleja de los elementos formales de detective como profesión. Dorothy L. Sayers desarrolló este género durante el periodo entreguerras surgiendo el detective Lord Peter Wimsey como agente vertebrador en varias de sus historias. Ngaio Marsh, escritora nueva zelandesa, consolidó al superintendente Alleyn of the Yard en novelas como *Man Lay Dead* (1934). Por último, Margery Allingham articuló su obra de misterio en torno al aristocrático Albert Campion.

En el contexto contemporáneo español, Ricardo Blanco, un detective deconstruido, amante del jazz y de la poesía, aparece entre los amantes del género, como un valor emergente. Su autor, Jose Luis Correa, le concede todo el protagonismo investigador en dos de sus novelas: *Quince Días de Noviembre* (por la que recibió el premio “Ciudad del Teide”) y *Muerte en Abril* (2004).

De este modo, entre las características definitorias, consolidadas, para referirse al género de misterio, siempre se ha partido de un detective protagonista el cual ha filtrado las falsas pistas para desembocar en el esclarecimiento de la verdad. Gómez Izquierdo (2004: 2) las categoriza de la siguiente forma:

- El hecho delictivo (entendiendo por éste un crimen o asesinato) y la investigación que éste genera ocupan un papel protagónico dentro de la historia.
- Se acumulan una serie de hechos que conducen la investigación policial.
- Aparecen dos elementos antagónicos: el delito y la justicia.
- El narrador suele estar en primera persona con el fin de otorgar mayor realismo a la obra.
- El tiempo de la historia suele ser el presente.
- El espacio suele ser urbano, con múltiples personajes y situaciones.
- Con respecto a la acción, suele haber un problema, un misterio a resolver y, finalmente, la resolución del misterio.
- Entre los personajes tenemos a un detective (la mayoría de las veces el protagonista de la historia) y al delincuente (en la mayor parte de las narraciones aparece como el antagonista).

No obstante, si pretendemos que este género resurja en su esplendor, deberíamos considerar otra serie de características que amplíen los límites.

Primero de todo ¿dónde se encuadra el género de misterio? Desde nuestro punto de vista, en la clasificación de géneros literarios, cabe distinguir dos posturas: una centrada en la estructura y otra en el contenido. La clasificación estructural divide la literatura en poesía, prosa y drama. Sin embargo, si adoptamos una perspectiva centrada en el contenido, tenemos una pluralidad aún mayor de géneros: género romántico, género biográfico, género de misterio, género de ciencia ficción, género de aventuras... Será en esta última clasificación donde nos centraremos para caracterizar el género que nos ocupa.

De este modo, las características serían:

- La atmósfera donde acaecen los hechos tiene que verse inmersa con un cierto aire de suspense y misterio.
- La acción principal no tiene por qué relegarse a un asesinato.
- El elemento sorpresivo suele ser un protagonista más en el género de misterio.
- La inclusión de elementos sobrenaturales pueden considerarse en la descripción de este género originando, a veces, una explicación no racional de los acontecimientos.
- Los procesos psicológicos del protagonista y antagonista ayudan a entender el desenlace de la historia.
- Pasado, presente y futuro pueden aparecer íntimamente ligados. En la interacción de éstos se encuentra explicación a ciertas tramas conceptuales de la historia.
- El sujeto lector necesita formular y reformular hipótesis constantemente a lo largo de la lectura para albergar la nueva información.

- Suele haber una historia oculta detrás de la manera de actuar del antagonista.

CAPÍTULO III. EL DIARIO DE LECTURA⁷⁴. JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Cualquier curso de lengua extranjera que se lleve a cabo en la actualidad recurre con toda seguridad a la lectura de textos. Tal y como argumentamos anteriormente, la mayoría de estos textos (o fragmentos) se han trabajado bajo la filosofía de la lectura intensiva. La extrema atención a la forma, a la comprensión léxica y conceptual detallada ha relegado a un segundo plano el papel activo del sujeto lector en el proceso de lectura. En la última década, han sido numerosos los estudios que se han llevado a cabo centrados en la lectura extensiva como eje vertebrador para el desarrollo de la “literacy” del alumnado de lengua extranjera. Una de las herramientas más útiles que fomenta la lectura extensiva y que refleja la percepción individual del lector o lectora es el diario de lectura (Krashen 1993; Jiménez Jiménez y Ruiz Cecilia, 2004). El diario de lectura, desde nuestro punto de vista, se concibe como un recurso totalmente desprovisto de prescriptivismo y orientado más bien a la libre expresión de lo experimentado durante el proceso de lectura.

Partiendo de nuestra concepción del diario de lectura, destacaremos algunos de los puntos fuertes que articulan el planteamiento. Primeramente, destacar el potencial motivador que ejerce sobre el alumnado. Éste puede palpar el sentido de libertad proyectado en la lectura y pasar a convertir la lectura en un hábito. Por otro lado, es un instrumento de gran valor a la hora de hacer un seguimiento individualizado de las lecturas que nuestros discentes han realizado o están realizando. Asimismo, la información plasmada transmite importante *input* al docente con respecto a las dificultades del proceso lector, aportaciones de la lectura... En este sentido, el diario de lectura cumple una doble función: informar al docente sobre el desarrollo del programa de lectura

⁷⁴ El diario de lectura completo se encuentra en el anexo iii.

extensiva y conocer un poco mejor a sus discentes. Igualmente, el diario de lectura contribuye al realce del pensamiento crítico y metacognitivo de los lectores y de las lectoras. Los/las estudiantes transfieren su percepción individual del diario de lectura al medio escrito, convirtiendo así el proceso de lectura mental en un documento recurrente. Finalmente, se ha de destacar el carácter emocional y personal que impregna plenamente el proceso de redacción y creación de este diario de lectura. Se trata de un modelo totalmente abierto que da la oportunidad al sujeto lector de expresar tanto las emociones que engloban su persona en el momento de emprender el proceso de lectura, así como interpretaciones más directamente basadas en el contenido mismo de la historia.

Antes de implementar e integrar el diario de lectura en un programa de lectura extensiva, el docente debe tomar una serie de decisiones. Una de ellas estriba en la elección del idioma en el que tendrá que completarse. Tanto una postura (en la lengua materna) como la otra (en la lengua extranjera) presentan una serie de ventajas e inconvenientes. Utilizar la propia lengua del discente permite que las reflexiones sean más profundas y que la riqueza léxica que matiza las percepciones personales durante el proceso de lectura sea más precisa. No obstante, la utilización de la lengua materna significa que el alumnado pierde una oportunidad de expresarse en la lengua extranjera y de desarrollar la destreza escrita íntimamente ligada a la lectora (fundándose en la "literacy"). Redactar el diario de lectura en la lengua objeto actuará en un doble sentido: reflejando el nivel de competencia del estudiante en el idioma extranjero y motivando al mismo para que sepa valorar su capacidad de expresión en otro idioma (autorreflexión acerca de la dificultad que entraña la expresión de emociones, sensaciones y percepciones en otra lengua). Otra de las decisiones que se deben tomar *a priori* es el número y el tipo de lecturas que van a conformar el programa de lectura extensiva para registrarlas seguidamente en el diario de lectura. Se puede fijar un número concreto o dejar la opción abierta para que cada cual la personalice. Por último, el docente tiene que especificar el fin último de la herramienta de lectura, es decir, ¿la utilizará

con fines evaluativos? o, por el contrario, ¿la enfocará hacia el enriquecimiento personal? Nuestro planteamiento defiende fehacientemente la segunda postura. Si se orienta hacia la evaluación, la presión que ésta ejerce sobre el individuo se materializa y el sujeto lector lee para satisfacer las expectativas del docente, trivializando sus intereses.

En las líneas que siguen, explicaremos el diario de lectura que hemos diseñado para la parte experimental de este trabajo de investigación. En él, se pueden apreciar cuatro momentos fundamentales en la descripción. El primero sería la fase contextual; el segundo la fase pre-textual; el tercero la fase textual y por último la fase post-textual.

En la fase contextual, el objetivo que se persigue es que el sujeto lector haga significativo el momento en que empieza la lectura. Este contexto lo hemos abordado desde tres perspectivas: una meramente espacio-temporal; otra centrada en el estado de ánimo del lector o de la lectora; y una tercera donde se plasma la referencia bibliográfica de la lectura.

FASE CONTEXTUAL

FECHA:

MOMENTO DEL DÍA:

CIRCUNSTANCIAS ANÍMICAS:

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:

Fig.26

Tal y como apuntamos anteriormente, nuestro diario de lectura está enfocado desde una óptica exclusivamente personal. No es un elemento de evaluación sino de autorreflexión y auto-enriquecimiento. Por ello, el día, el momento del día y las circunstancias anímicas que rodearon una lectura concreta cobran un significado individual, en medida alguna extrapolable y que

se re-significativizan cada vez que un sujeto lector concreto relea su diario de lectura. Digamos que, en futuras lecturas de la misma historia, la fase contextual aporta los elementos necesarios para que la mente del lector o de la lectora se desplace temporalmente y dote de sentido la interpretación del texto en aquel momento. Asimismo, hemos considerado oportuno incluir la referencia bibliográfica de la lectura en cuestión para que en todo momento el lector o la lectora recuerden fácilmente el libro con el que se corresponde el diario en cuestión.

La fase pretextual persigue despertar el interés por el texto que se disponen a leer. El sujeto lector explicita lo que cree va a ser su enriquecimiento después de completar la lectura y, por otro lado, las expectativas que se originan a partir de la lectura del texto. El lector y la lectora no son una *tabula rasa* sino que parten de una serie de conocimientos, experiencias, juicios y prejuicios. El juego de palabras que encierra el título suele sugerir ciertas asociaciones semánticas que se integran en las estructuras cognitivas del sujeto lector y que se irán modificando a lo largo del proceso de lectura.

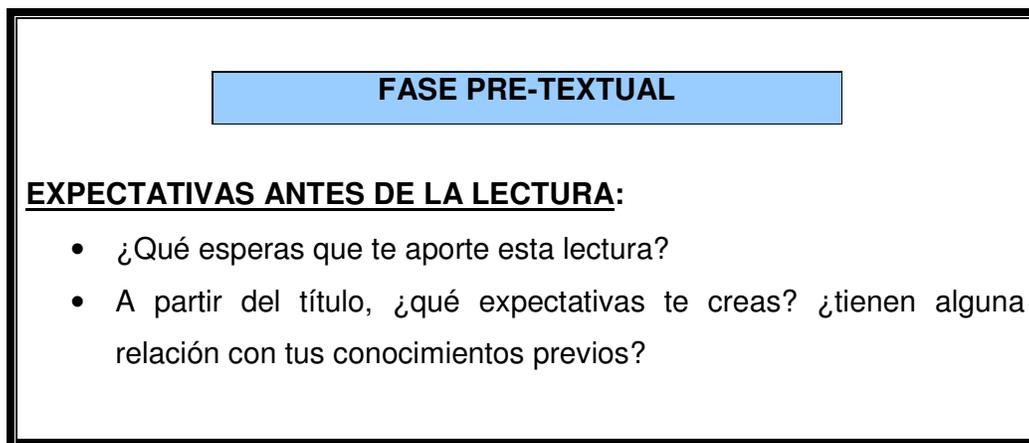


Fig. 27

Sin duda alguna, la fase textual es la más compleja de todas las que comprende nuestro diario de lectura. El texto es un marco de interacción multifacético donde confluyen intenciones, realidad cultural, intertexto del sujeto

lector con las intenciones, realidad cultural e intertexto del escritor o escritora. En la fase textual, el interés principal subyace en la dotación de significado al texto impreso de tal forma que interaccione activamente con las estructuras cognitivas del sujeto lector.

Los campos de contenido que comprende esta fase del diario de lectura son:

- Barreras formales (gramaticales, pragmáticas, morfológicas, semánticas...)
- Barreras conceptuales
- Implicación, experimentación y significativización personal
- Elementos que determinan el género de la historia
- Interpretación

Con respecto a las barreras formales, el diario de lectura delega la responsabilidad a cada sujeto lector de diagnosticar sus propias necesidades (individuales e intransferibles). No obstante, las limitaciones formales son relevantes siempre y cuando interfieran con alguno de los estadios que comprende el proceso de lectura descrito en capítulos anteriores. Un auto-análisis final de lo plasmado en el diario de lectura conduce a la autorreflexión con respecto a su competencia en la lengua extranjera.

Las cuestiones formales se centran en aspectos léxicos, morfológicos, sintácticos y descodificación del idioma extranjero (traducción o ausencia de la misma).

Las barreras conceptuales también son otro elemento necesario para completar la línea integral del diario de lectura que proponemos. Algunas veces no es que nuestros/as estudiantes no alcancen un nivel de competencia adecuado sino que la temática es demasiado compleja para los potenciales entes lectores.

La fase textual continúa con cuestiones de implicación, experimentación y significativización personal. El sujeto lector recoge todos aquellos elementos de la historia que se muestran relevantes para completar los diferentes estadios del proceso de lectura. En esta parte del diario de lectura, interactúan sentimientos, conocimientos y experiencias previos.

Dado que este diario de lectura estaba pensado para ser completado después de la lectura de historias cortas de misterio, la siguiente pregunta se formuló teniendo en cuenta este espacio contextual. Se pide a los lectores y lectoras que señalen los elementos de la historia que ellos consideran contribuyen a crear la atmósfera de suspense/misterio en el texto. Los resultados están condicionados por la experiencia previa del lector con el género en cuestión.

Finalmente, para completar la fase textual, necesitamos de una interpretación. El hecho de recoger la interpretación de una historia por escrito es un documento valiosísimo para valorar la evolución interpretativa que el sujeto lector experimentará a lo largo de su vida. En una potencial segunda lectura del texto por el mismo sujeto lector, la interpretación es susceptible de ser modificada y/o complementada con las nuevas experiencias.

FASE TEXTUAL

PROCESO DE LECTURA:

- ¿Cómo has solucionado los problemas de vocabulario que te has encontrado?
- ¿Has tenido muchos problemas gramaticales? ¿Han interferido en la comprensión?
- Mientras lees, ¿traduces mentalmente a tu idioma materno para comprender mejor el texto?

- El contenido conceptual (tema), ¿ha sido fácil de comprender?
¿hay alguna idea que te haya quedado un poco difusa?
- ¿Qué experimentas mientras lees?
 - o ¿Te sientes identificado con algún personaje?
 - o ¿Qué sentimientos despierta el contenido?
- Tus conocimientos previos, ¿han facilitado tu comprensión/interpretación de la historia?
- ¿Te sientes involucrado/a en la trama?
- ¿Qué elementos contribuyen a crear el ambiente de misterio/suspense de la historia?
- ¿Cuál es tu interpretación de la historia?

Fig. 28

La última fase de este diario de lectura es la denominada fase post-textual. La filosofía subyacente es la de explicitar el enriquecimiento o no de la lectura que acaban de realizar. El lector o la lectora la recomiendan (a veces con una clara idea de un potencial grupo lector) o no. Seguidamente, exponen cuáles han sido las aportaciones y reacciones desde el plano personal. Los sujetos lectores tienen que sentirse libres para responder con más o menos detalle estas preguntas. Hay veces en las que han disfrutado de la lectura pero encuentran muy difícil materializar en palabras lo que han experimentado. Cabe volver a reiterar la idea de no obligatoriedad que envuelve este diario de lectura.

<p style="text-align: center;">FASE POST-TEXTUAL</p> <p><u>EXPECTATIVAS CUMPLIDAS/NO CUMPLIDAS TRAS LA LECTURA:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Se la recomendarías a alguien? ¿Por qué?- ¿Te ha aportado algo la lectura?- ¿Qué reacciones ha despertado esta lectura en ti?
--

Fig. 29

CAPÍTULO IV. EL ALUMNADO DE MAGISTERIO. EXPERIENCIAS Y PREFERENCIAS LECTORAS

La muestra de nuestro estudio la conforman un grupo de ocho estudiantes de Magisterio Lengua Extranjera de la Universidad de Granada. El objetivo primordial estriba en conocer el proceso de lectura y la recepción del texto de cada uno de ellos tal y como lo reflejan en los diarios de lectura. No obstante, antes de adentrarnos en el análisis cualitativo de los diarios de lectura, estimamos necesario contextualizar la muestra dentro del grupo al que pertenece. Para tal efecto, diseñamos un cuestionario con quince ítems que fue rellenado por 150 estudiantes de magisterio Lengua Extranjera (Inglés).

De todas las herramientas cualitativas de recogida de datos, consideramos que el cuestionario se adaptaba satisfactoriamente a nuestro objetivo central: conocer el proceso de lectura (en términos generales) y las preferencias lectoras de estos y estas estudiantes.

En el momento de diseñarlo, seguimos el planteamiento de Cohen y Manion (1990) los cuales establecen tres consideraciones a tener en cuenta: el propósito (conocer las experiencias lectoras previas que nuestros/as estudiantes tienen en lengua extranjera; conocer el proceso de lectura que siguen a la hora de leer en lengua extranjera y conocer las preferencias

lectoras de los sujetos), la población (todos los estudiantes de magisterio lengua extranjera de cuya población hemos seleccionado una muestra de 150 sujetos) y los recursos (humanos, de infraestructura...).

Cuestionario:

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Sexo	
Edad	
Curso	

1. Tu actitud ante la lectura es	
	Positiva Negativa Indiferente
2. Lees libros de ficción y literatura (novela, poesía, teatro, relato corto)	
	leo nunca o casi nunca una vez por semana una vez por mes una vez al trimestre
3. Para empezar a leer un libro, te dejas llevar por:	
	El autor o la autora El título de la obra Recomendaciones Otras (especifica, por favor)
4. Géneros literarios preferidos. Ordénalos según preferencia del 1 (el que más te gusta) al 9 (el que te gusta menos).	
	Realista Romántico Fantástico Aventuras Ciencia Ficción Misterio Cuentos de Hadas Cuentos populares y leyendas Otros (especificar)
5. Tus lecturas previas en inglés son del tipo: (si eliges más de una, ordénalas por orden de preferencia)	
	Lecturas graduadas

Fragmentos
Lecturas auténticas

6. Libros en Lengua Extranjera que lees al año: 5 o más 4 3 2 1 0

7. Las lecturas que realiza en Lengua Extranjera las haces. (Si eliges varios por favor numera por orden de preferencia).

Por placer
Por obligación
Por recomendación
Para mejorar el inglés

8. Las principales dificultades que encuentras al leer en inglés son del tipo (si señalas varios ítems indica el orden).

Dificultades de vocabulario
Dificultades gramaticales
Dificultades culturales
Dificultades conceptuales

9. Cuando aparece una palabra desconocida en el texto, normalmente

La ignoras y sigues leyendo
La buscas en el diccionario
Intentas sacar su significado por el contexto
Preguntas a tu profesor/a, amigos/as...

10. Crees que leer en inglés te ayuda a (si señalas varios ítems indica el orden de preferencia).

Ampliar vocabulario
Desarrollar la competencia escrita
Mejorar competencia gramatical
Desarrollar la competencia cultural
Otros (especifica)

11. Responde (sí/no) a las siguientes cuestiones:

En tus experiencias de lectura en inglés

te has limitado a comprender el sentido literal del texto
leías para contestar preguntas de comprensión acerca del mismo
leías por el mero gusto de leer
intentabas relacionar lo que leías con tus experiencias previas y tu propio mundo
otras (especifique, por favor)

12. Cuando lees un texto en inglés, la experiencia de tu lectura e interpretación del texto (si eliges varios, indica el orden de preferencia).

la sueles comentar con tu profesor/a

la suele comentar con tus amigos/as
no la suele comentar
otros (especifica)

13. ¿Crees que tus experiencias previas intervienen en la interpretación del texto?

La mayoría de las veces
Algunas veces
Casi nunca
Nunca
No sabe/No contesta

14. Cuando vas leyendo, ¿relacionas lo que lees con tu conocimiento del mundo y experiencia personal?

La mayoría de las veces
Algunas veces
Casi nunca
Nunca
No sabe/No contesta

15. Actitud hacia el aprendizaje del inglés

Muy positiva
Positiva
Indiferente
Negativa

Fig. 30

4.1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Los datos recogidos en este apartado son meramente contextualizadores. Arrojan información sobre el sexo de los encuestados, sobre su edad y sobre el curso en el que se encontraban en el momento de rellenar la encuesta.

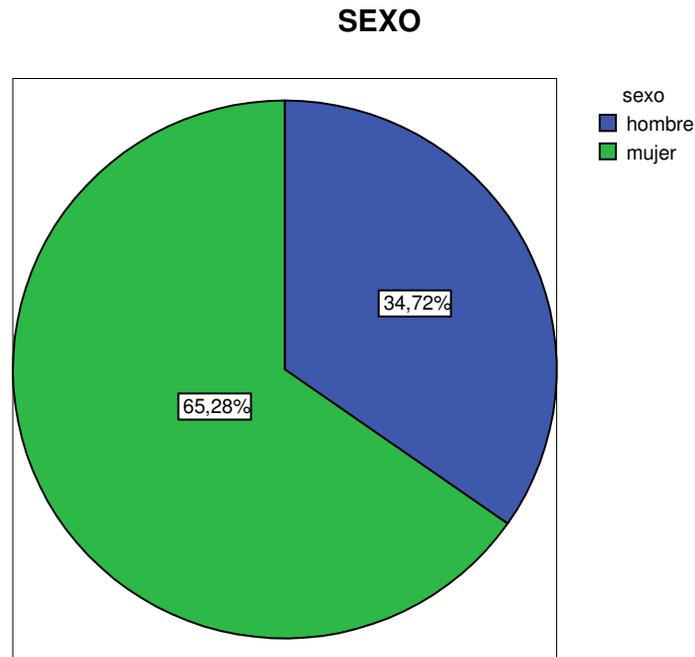


Fig. 31

La feminización que experimentan algunas de las carreras de magisterio es un dato bien conocido por todos. En la especialidad de Lengua Extranjera (Inglés) el alumnado está conformado, en su mayoría, por mujeres. La gráfica anterior corrobora una vez más una realidad patente y creciente (65,28% mujeres y 34,72% hombres). Este dato lo hemos tenido en cuenta a la hora de seleccionar los sujetos voluntarios para el diario de lectura. Por ello, de los ocho, cinco son mujeres y tres son hombres.

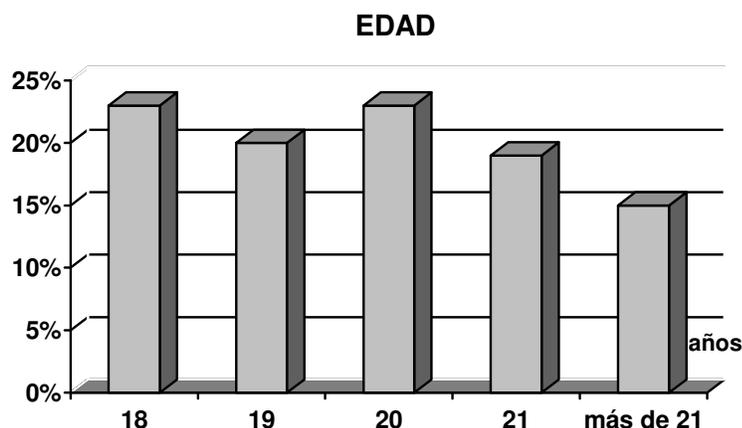


Fig. 32

La amplia mayoría del alumnado de magisterio se encuentran entre los 18 y 21 años. Tan sólo nos encontramos con un 15% cuya edad supera los 21 años, siendo la máxima 31 años.

4.2. ÍTEMS

En el cuestionario se distinguen dos grandes bloques: el primero se centra en la obtención de datos referidos a la lectura en general (tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera). La segunda está orientada a conocer las experiencias lectoras de los estudiantes de magisterio en la lengua extranjera.

Las cinco primeras cuestiones corresponderían a la percepción de la destreza lectora en general. Así, el primer ítem indaga, de forma muy general, sobre la actitud que mantienen ante la lectura. La gran mayoría (81,94%) manifiesta una actitud positiva hacia la lectura. Tal vez, lo más preocupante sea ese 5,56% que reconocen tener una actitud negativa ante la lectura. Las razones pueden ser muy variadas, pero posiblemente su origen se remonte a malas experiencias que el sujeto ha sufrido en su trayectoria vital relacionadas con la lectura (lecturas obligatorias cuya temática no ha motivado al alumnado

y que se han convertido en arduas tareas; lecturas sometidas a una continua evaluación sesgando así la faceta estética del la actividad lectora...).

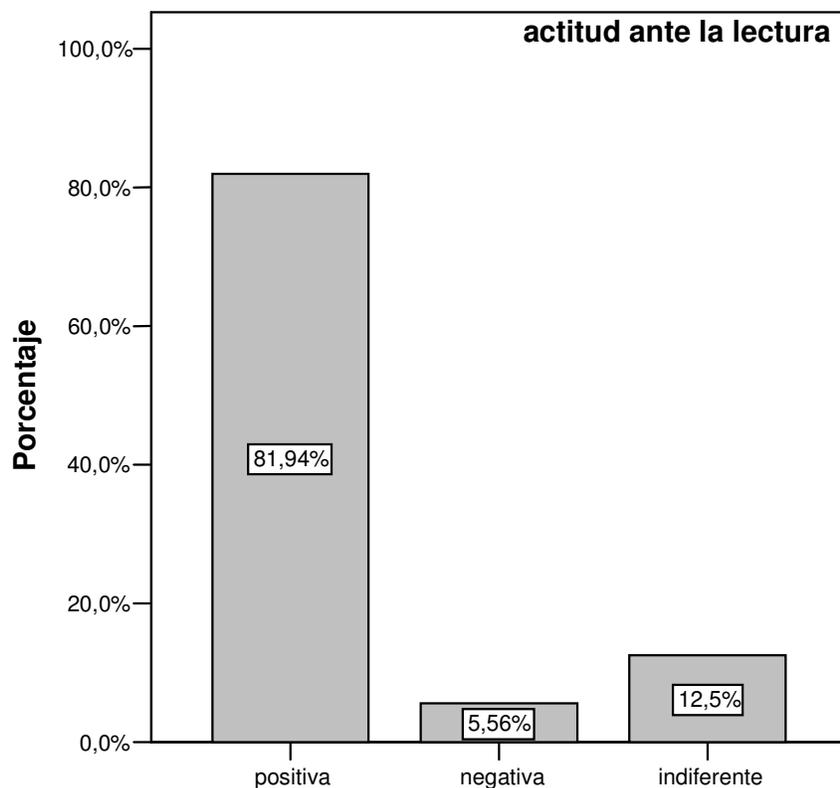
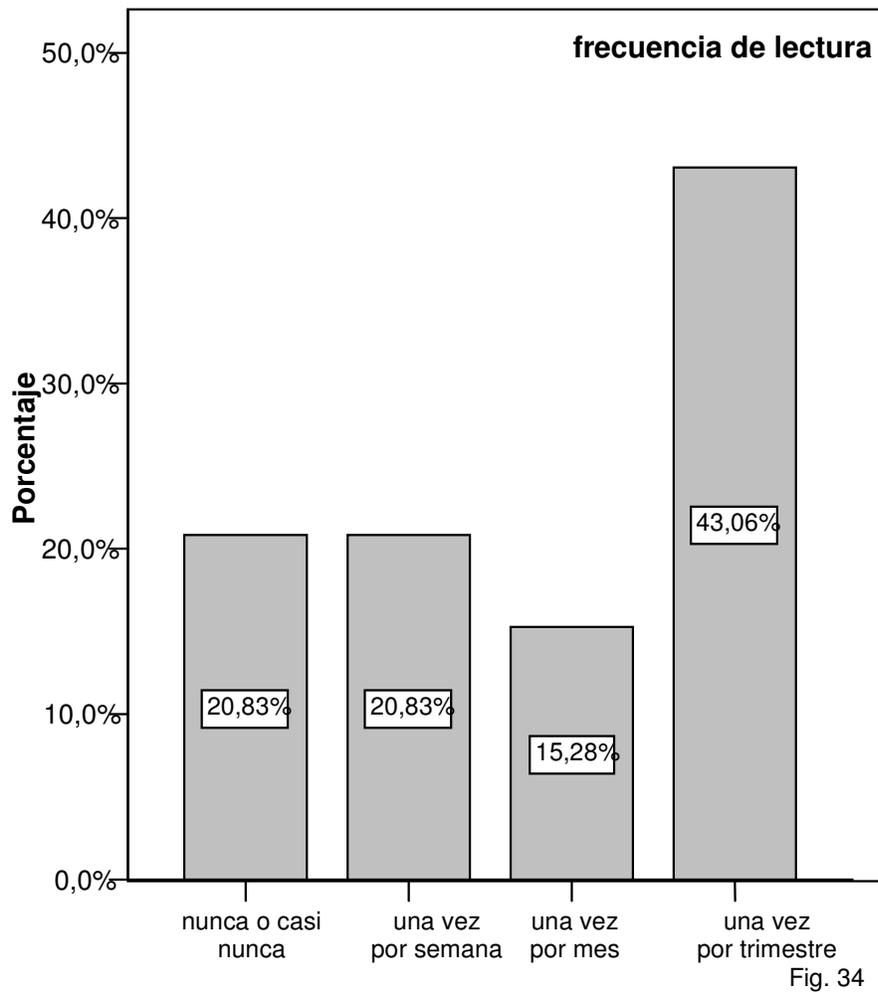


Fig. 33

Esa actitud mayoritariamente positiva manifestada en la gráfica anterior, no significa que todos ellos sean lectores habituales. El segundo ítem del cuestionario (*¿Lees libros de ficción y literatura (novela, poesía, teatro, relato corto?)*) así lo corrobora. Del total de encuestados, sólo el 20,83% leen, al menos, una vez por semana. Un número considerable (43,06%) son lectores ocasionales (leen una vez al trimestre). El porcentaje de sujetos lectores que no leen nunca o casi nunca asciende al 20,83% (aproximadamente se corresponde con la suma de sujetos cuya actitud hacia la lectura es negativa o indiferente – 18,06%).



La siguiente cuestión pretende conocer cual es la principal motivación que les lleva a leer un libro (*el autor o la autora; recomendaciones; el título de la obra*). Parece ser que las “recomendaciones” priman sobre el resto de opciones (43,06%). De este modo, la muestra seleccionada prefiere prescindir de matices canónicos y aventurarse en la lectura guiados por percepciones individualizadas.

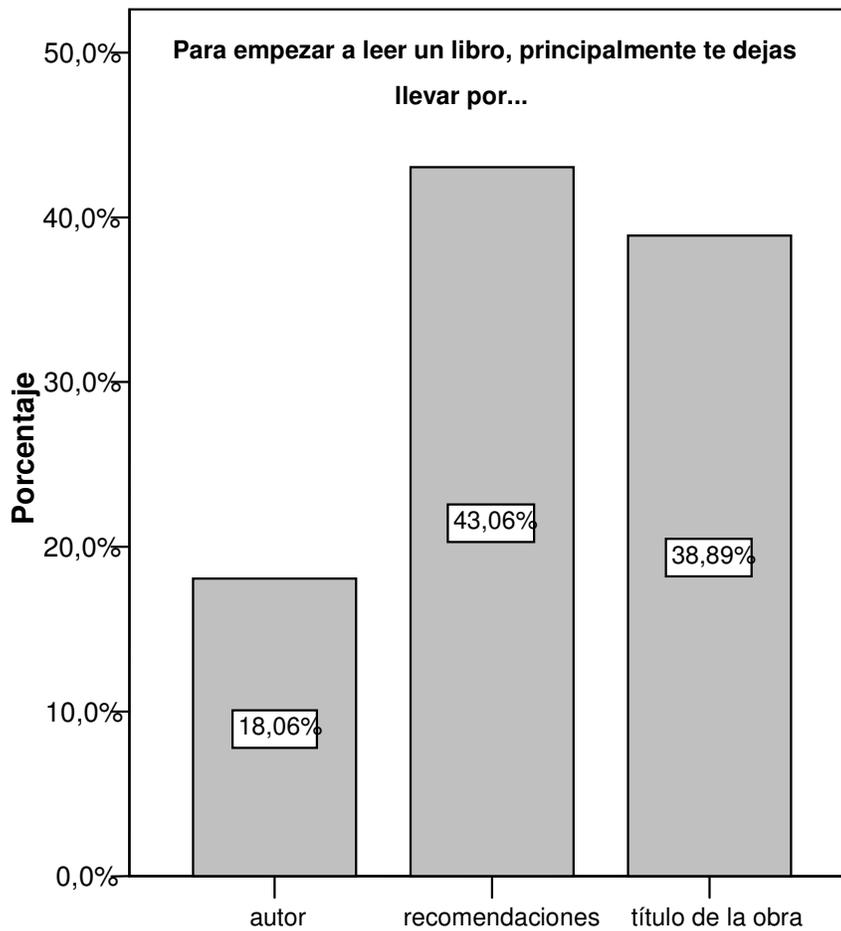


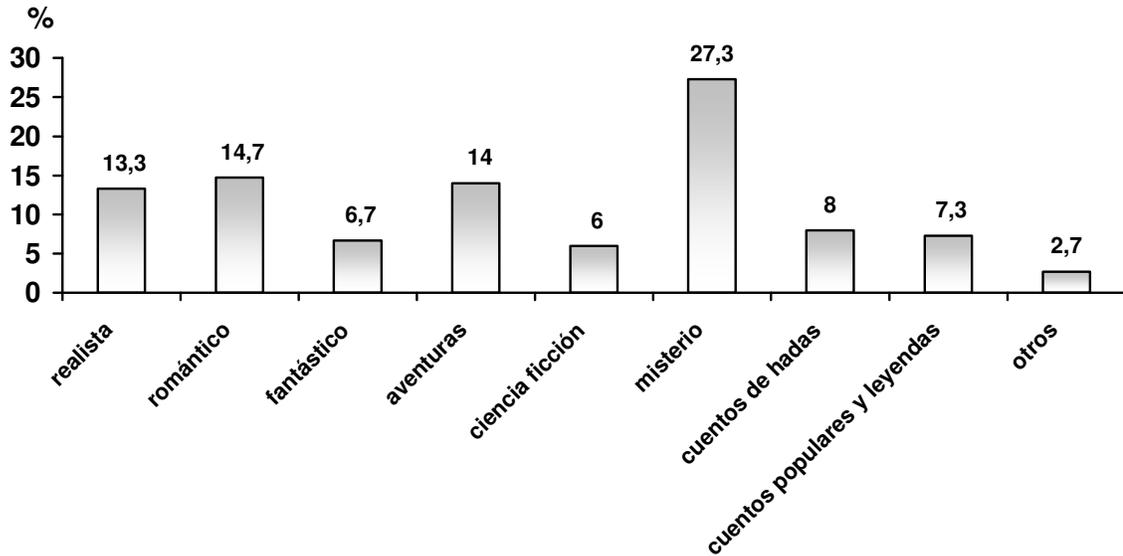
Fig. 35

El cuarto ítem de corte general aborda los géneros literarios preferidos de nuestros/as estudiantes. Se les ofrecieron nueve posibles respuestas y se les indicó en el enunciado que las ordenaran (en caso de elegir varios) por orden de preferencia. Para realizar la siguiente gráfica, tan sólo hemos utilizado la primera opción indicada por los ciento cincuenta sujetos. Tal y como podemos apreciar, el género preferido es el de misterio (27,3%), seguido por el género romántico (14,7%), el de aventuras (14%) y el realista (13,3%). El resto de géneros se sitúa en torno al 6/7% (fantástico 6,7%; ciencia ficción 6%; cuentos de hadas 8%; cuentos populares y leyendas 7,3%). En la categoría de *otros* nos encontramos con un reducido porcentaje cuyo géneros favoritos son el biográfico y el histórico. Los datos que se han obtenido en esta pregunta nos

han sido de gran utilidad a la hora de seleccionar nuestro corpus de historias cortas del apartado que sigue.

géneros literarios preferidos

Fig.36



La siguiente cuestión sirve de introducción para el segundo gran bloque de contenido de este cuestionario. Su objetivo es saber cuál es su actitud con respecto al aprendizaje del inglés como LE. Dado que todos los sujetos están matriculados en esta especialidad, se esperaba que la motivación fuera del 100% de los encuestados. No obstante, encontramos un pequeño porcentaje (1,39%) que reconocen tener una actitud negativa hacia el aprendizaje del inglés. Es esta mínima representación la que puede resultar preocupante ya que si los propios agentes no están motivados, difícilmente podrán llevar y transmitir el entusiasmo en el aula de idiomas. De todas formas, para establecer las razones que conducen a esa potencial desmotivación sería necesario realizar una investigación centrada en el grado de satisfacción del alumnado con los estudios que realizan.

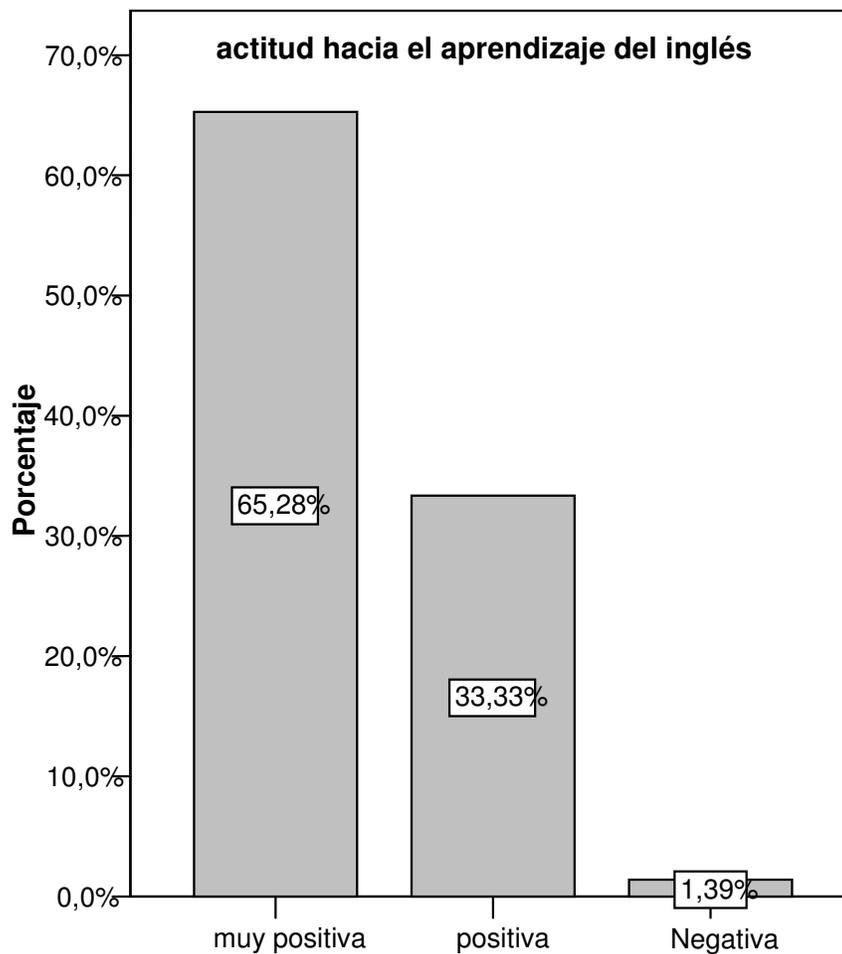


Fig. 37

El resto de ítems que componen el cuestionario se refiere específicamente a aspectos de la lectura en lengua extranjera inglés. El primero de ellos se centra en el tipo de lecturas que los estudiantes de lengua extranjera han realizado con más frecuencia. Tal y como expusimos en el marco teórico del presente trabajo de investigación, tres son las posibles lecturas que se pueden llevar a cabo: lecturas auténticas, lecturas graduadas y extractos. Con una amplia mayoría absoluta (62,5%), los diferentes sujetos reconocen como primera opción que su experiencia lectora previa se relega a lecturas graduadas. Existe la creencia generalizada de que los aprendices de lenguas extranjeras no pueden enfrentarse a lecturas auténticas en el idioma

pertinente. Ello conduce a un uso masivo de lecturas graduadas en cualquier nivel educativo previo al universitario. Desde nuestro punto de vista, la historia corta, considerada en su amplio espectro temático y geográfico, puede ser un material de lectura auténtico, interesante y con una dificultad lingüística salvable en niveles pre-universitarios.

El otro gran porcentaje (29,17%) de lecturas en LE está conformado por extractos/fragmentos. Estos son los numerosos ejemplos que encontramos habitualmente en los diferentes libros de texto.

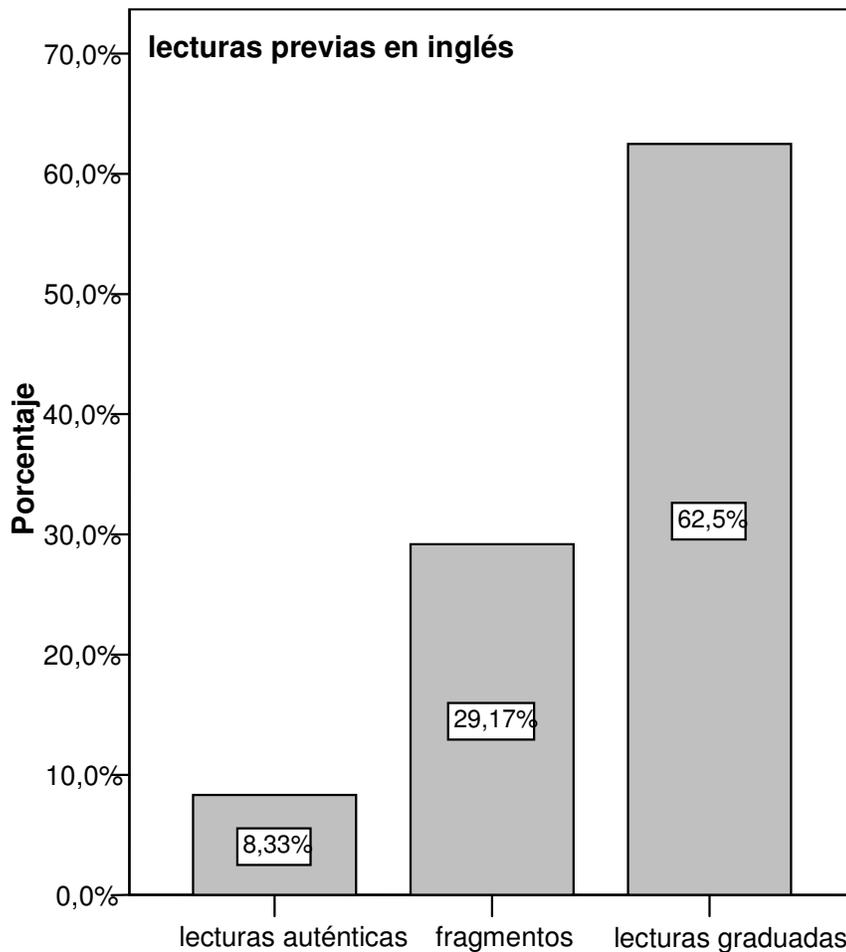


Fig. 38

A continuación indagamos sobre el número de libros que suelen leer al año en inglés. Sorprendentemente, el 34,72% reconocen leer tan sólo un libro al año (a pesar de estar preparándose académicamente para ejercer como docentes de inglés). El dato más alarmante lo materializa el que el 19,44% no lee ningún libro en lengua extranjera. De esta gráfica, podríamos establecer igualmente conclusiones referentes a la frecuencia de lectura en lengua extranjera. Un 2,78% se considerarían sujetos lectores muy frecuentes en LE (dato que contrasta con el 20,83% de sujetos lectores frecuentes de la tercera pregunta).

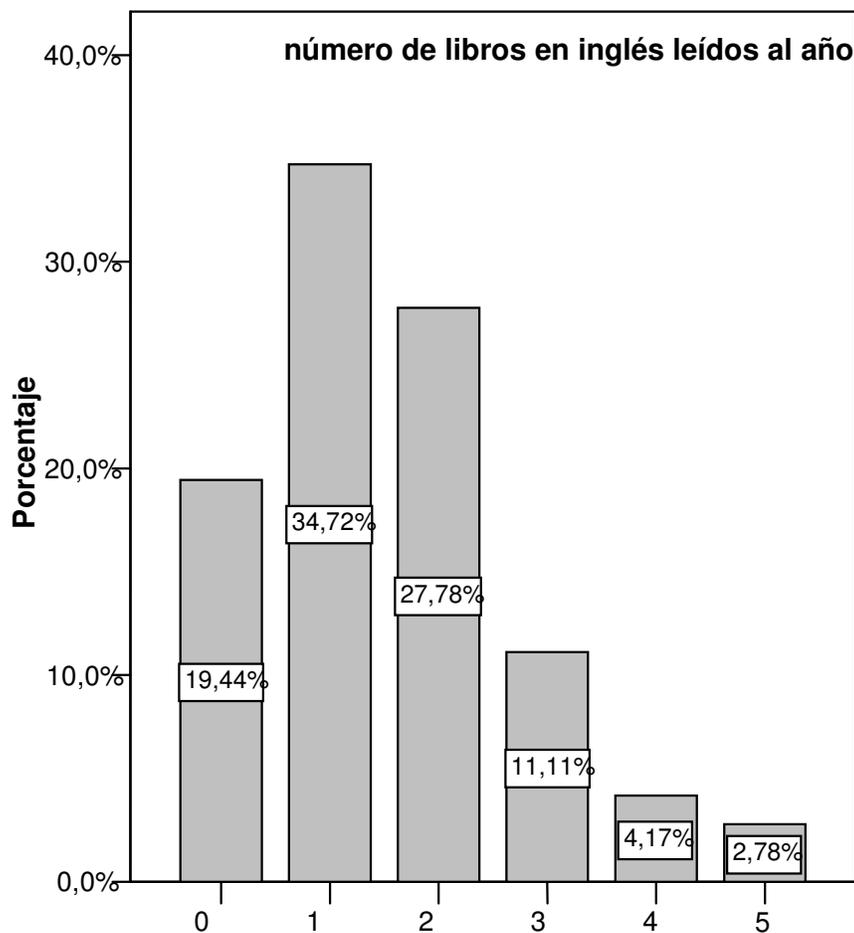


Fig. 39

El siguiente ítem reúne datos acerca de los motivos que conducen a los sujetos a leer en inglés. En caso de que fueran más de una las razones, los

encuestados graduaron las opciones por orden de preferencia. El 48,61% lo hace para mejorar su nivel de inglés (es decir, por razones estructurales/lingüísticas). Otro porcentaje considerable (36,11%), reconoce que lo hace por obligación (con lo cual, la motivación se ve severamente afectada y la actitud hacia la lectura se carga de negativismo). Entre los encuestados, hay un pequeño porcentaje (9,72%) que se aproxima al texto desde una perspectiva estética y anteponiendo el goce a la obligatoriedad.

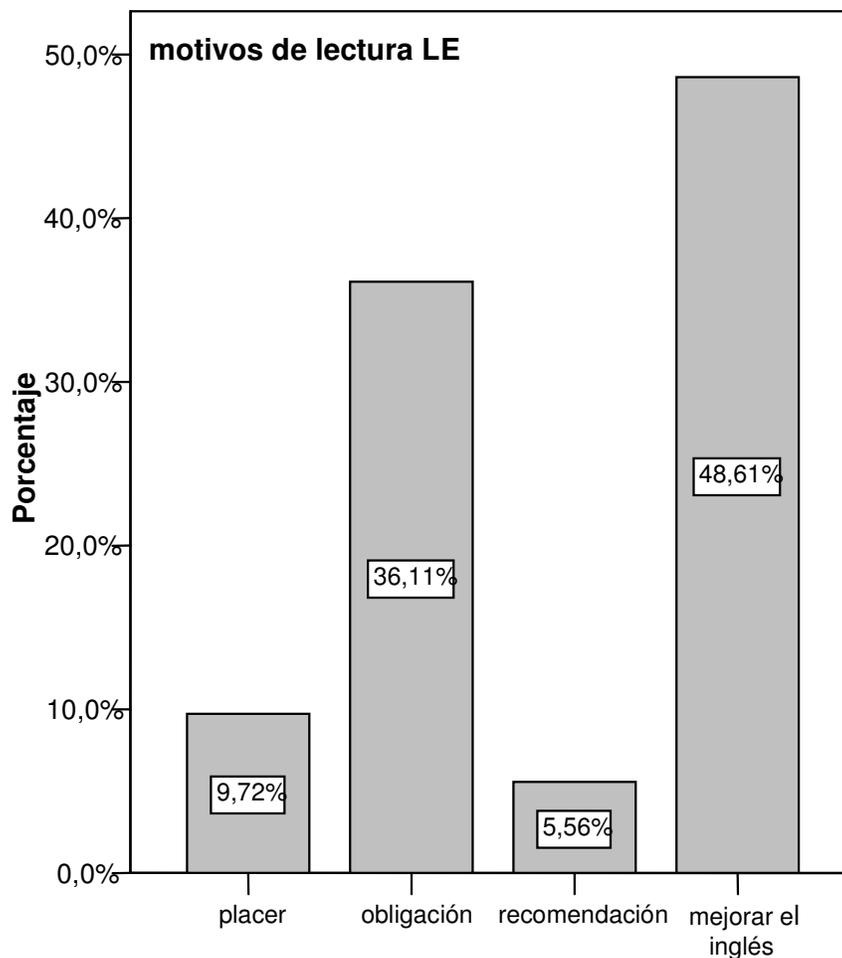


Fig. 40

Abordando los problemas intratextuales que los/las estudiantes pueden tener, podemos apreciar cómo los más acuciantes son de corte léxico (un

aplastante 76,39%) seguidos de los gramaticales (11,11%). Los aspectos de corte menos estructuralista (culturales y conceptuales) representan tan sólo un pequeño porcentaje de dificultad a la hora de enfrentarse a un texto en lengua extranjera (4,17% y 8,33% respectivamente). Esta cuestión ha sido planteada en varios de los estudios conducidos en relación con la lectura en lengua extranjera. Hay quienes abogan por una correspondencia paralela entre los procesos de lectura en lengua extranjera y los de la lengua materna. Otros, estiman que hay diferencias importantes entre ambos. Los datos recogidos anteponen la dificultad estructural a la conceptual.

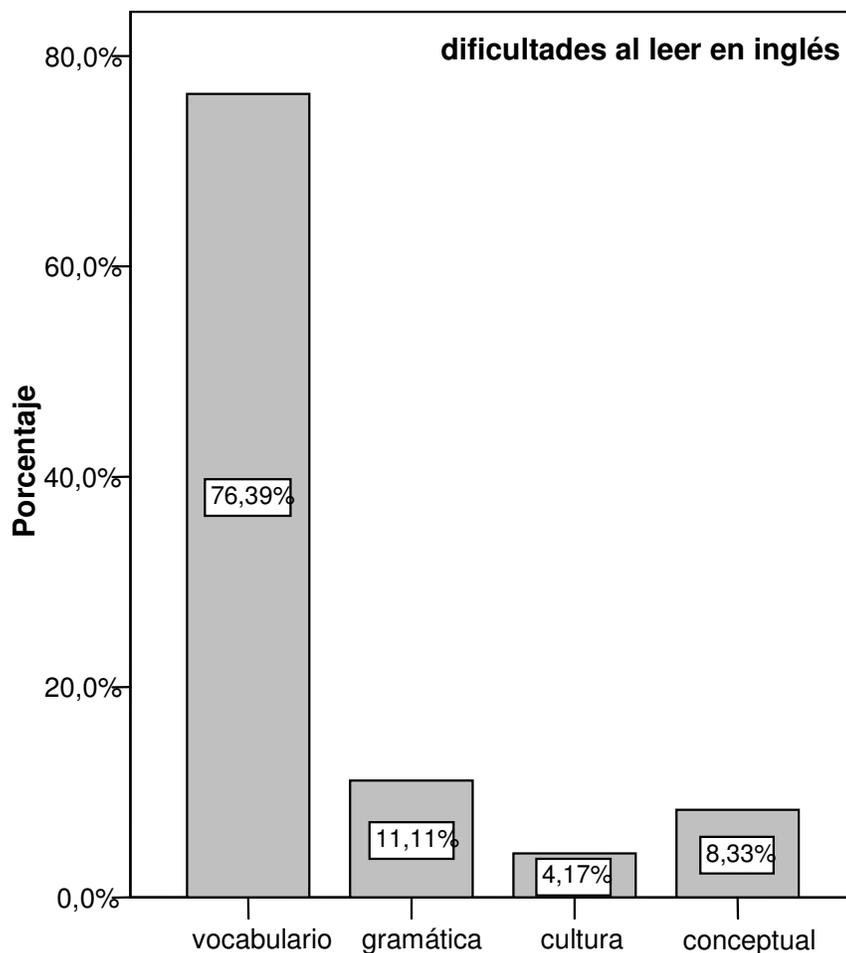


Fig. 41

El siguiente gráfico se centra especialmente en el aspecto léxico. El objetivo es saber cómo reacciona el sujeto ante un término nuevo. Una amplia mayoría (70,83%) recurre a la deducción por el contexto, es decir, estrategias del procesamiento descendente. Otra de las estrategias encuadrada dentro de este procesamiento (*ignorar y seguir leyendo*) es mucho menos utilizada por los sujetos lectores (6,94%). La búsqueda en el diccionario es otra de las estrategias que los estudiantes de lengua extranjera utilizan para decodificar léxicamente el texto (22,22%).

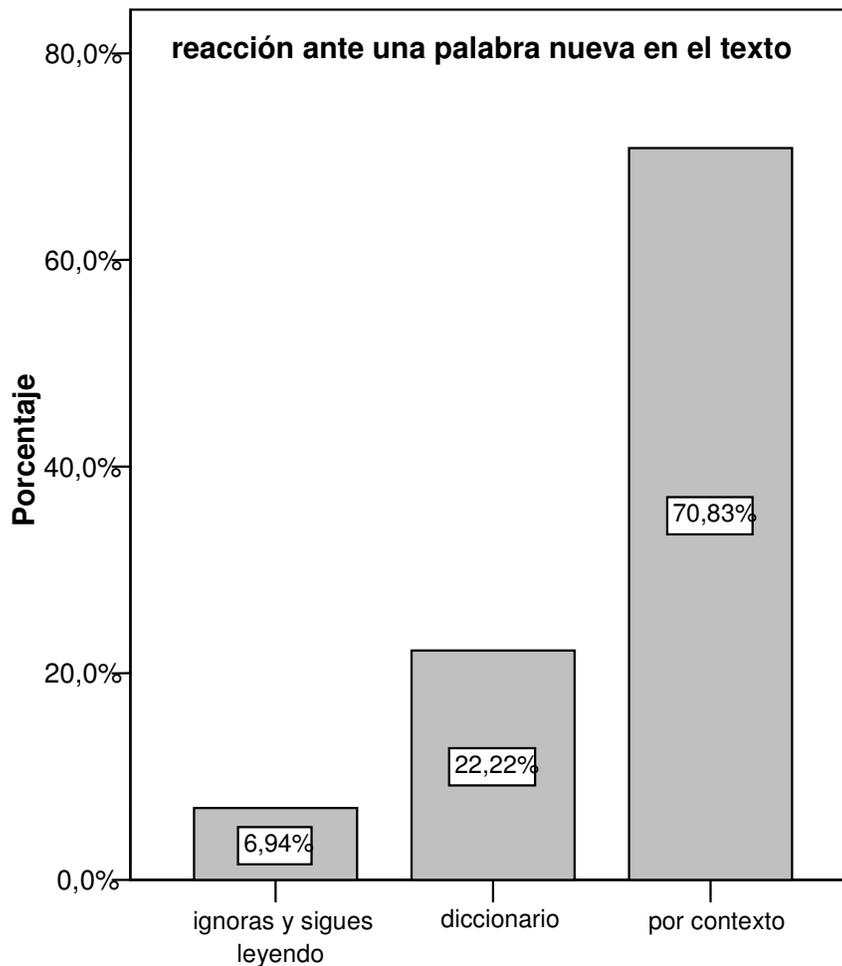


Fig. 42

Tal y como pudimos apreciar anteriormente, el vocabulario era la principal barrera a esquivar durante el proceso de lectura. No obstante, éste también tiene un papel protagónico a la hora de analizar los beneficios de leer en LE. El 65,28% de los encuestados señaló la ampliación de vocabulario como la primera opción. El resto de posibilidades (*desarrollar la competencia escrita; mejorar la competencia gramatical; mejorar la competencia cultural*) aparecen con unos porcentajes relativamente pequeños (15,28%, 12,5% y 6,94% respectivamente).

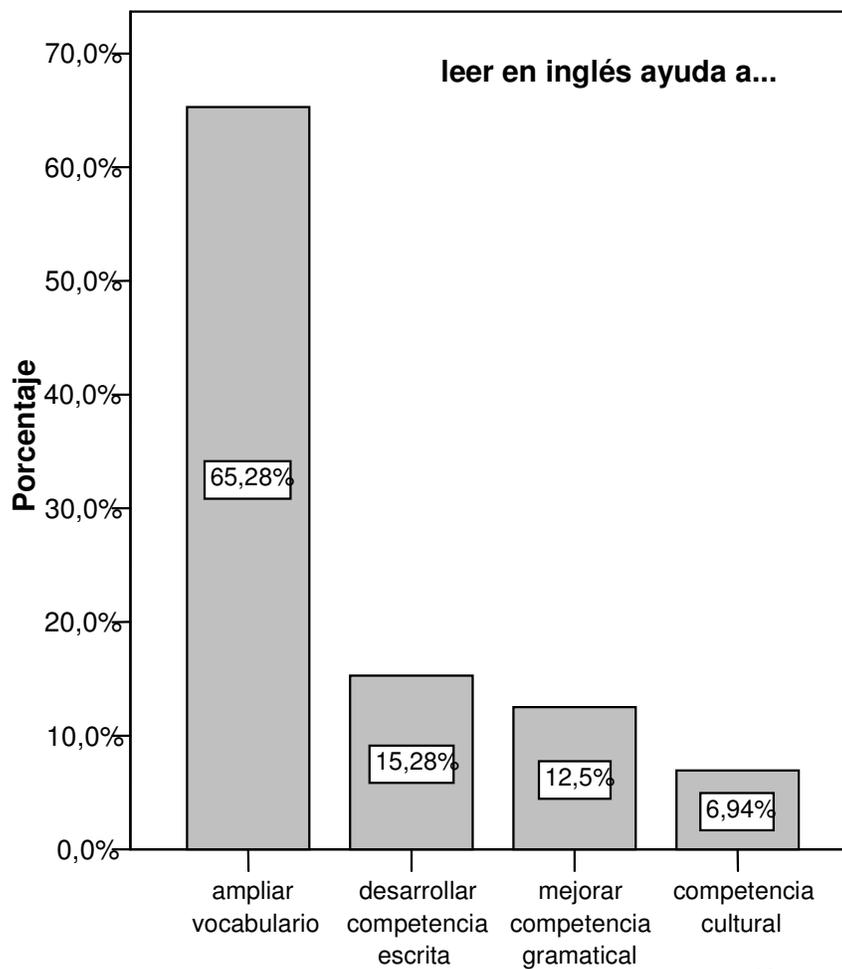


Fig. 43

El 37,5% de los sujetos se ha limitado a comprender el sentido literal del texto en sus distintas experiencias lectoras en la LE. Estos individuos

probablemente necesitaban un estudio exhaustivo del mismo para poder dar respuesta a cuestiones de corte evaluador. Por otro lado, el 44,44% no leyeron para comprender el significado literal del texto. El sujeto lector tendría que atravesar otra serie de fases del proceso de lectura como son la interpretación. Con respecto a las estrategias de lectura, aquel sujeto lector que no busca sólo el sentido literal del texto recurrirá casi con toda seguridad al contexto para la deducción léxica.

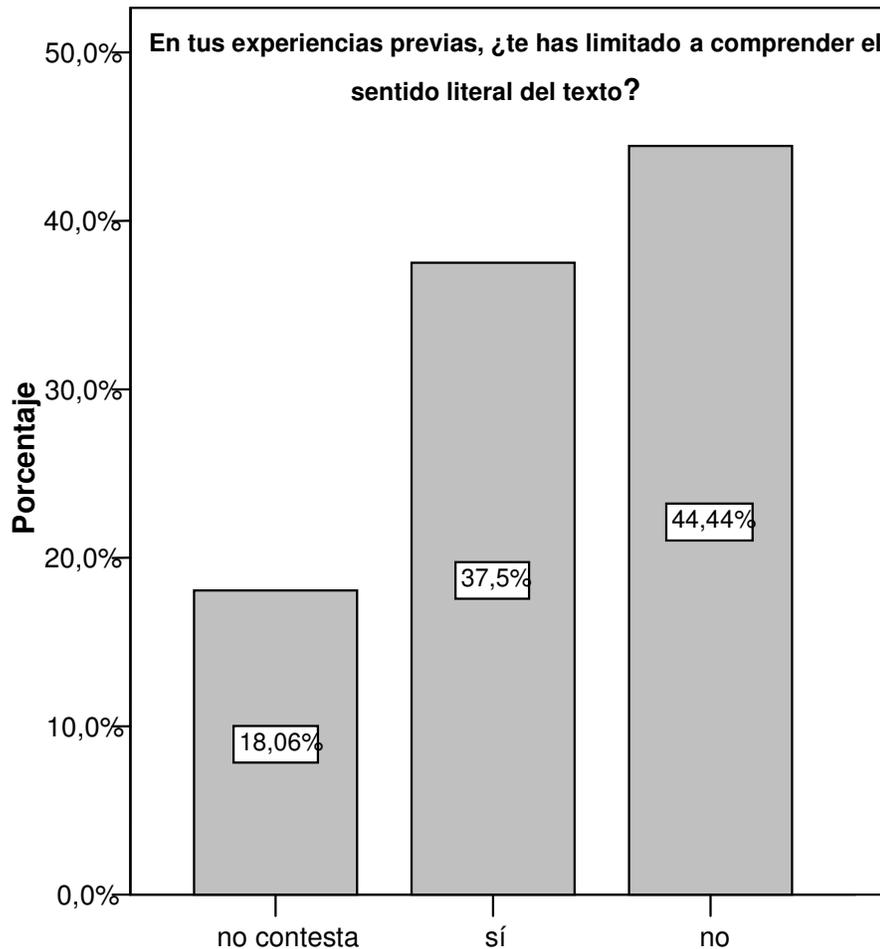


Fig. 44

Los resultados que se desprenden de la siguiente cuestión indican que un alto porcentaje (65,28%) ha leído en inglés para contestar a preguntas de comprensión. Esto puede indicar que la mayoría de las lecturas se encuentran

dentro del enfoque de lectura intensiva relegando a un muy segundo plano la riqueza motivadora de la lectura extensiva.

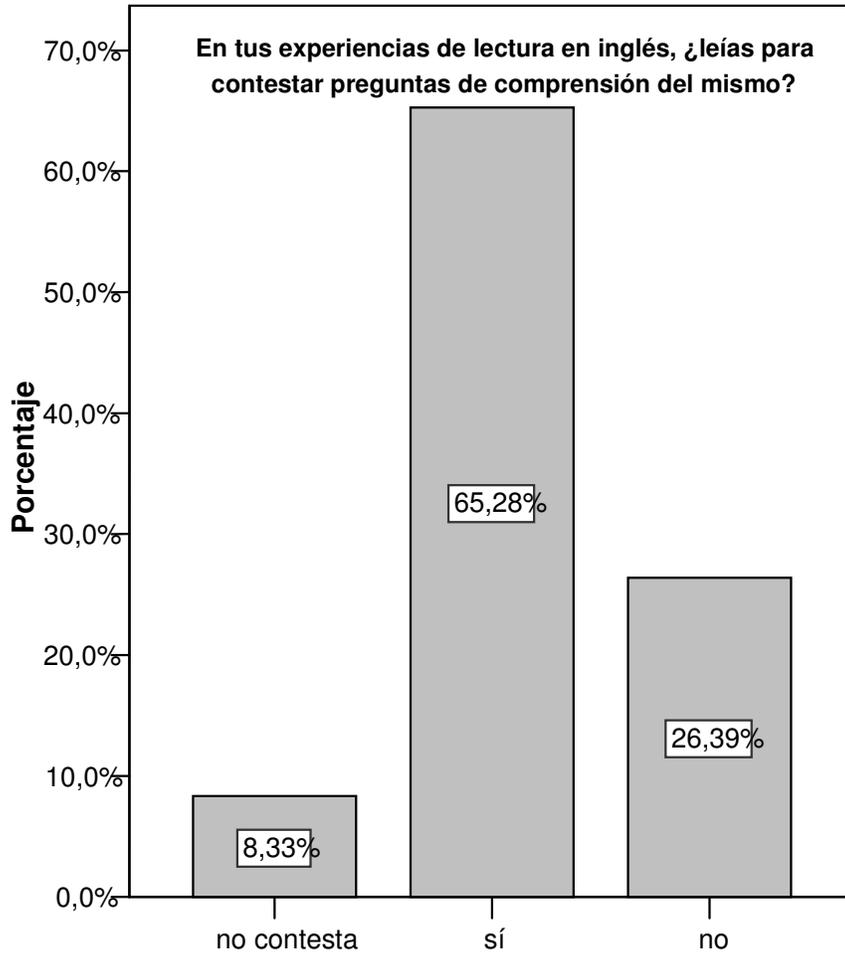


Fig. 45

Ante la cuestión *¿intentabas relacionar lo que leías con tus experiencias previas y tu propio mundo?*, las respuestas de los diferentes estudiantes se muestran muy homogéneas. Un 44,44% indica que sí relacionan la lectura con el conocimiento almacenado en su intertexto, mientras que el 45,83% no lo hacen.

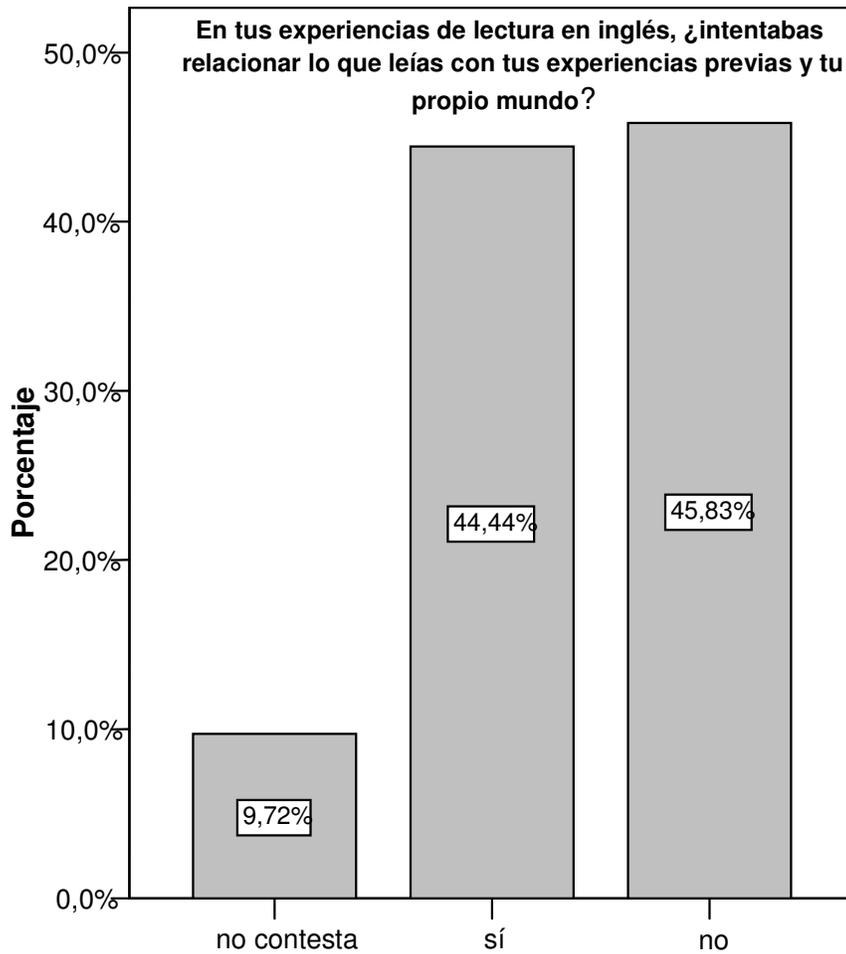


Fig. 46

Los datos representados en la siguiente gráfica complementan los obtenidos en anteriores. El objetivo de la cuestión era saber si la muestra leía guiada por el mero placer de hacerlo o no. El 63,89% respondió negativamente (lo cual indica que lo hacían más por obligación que por decisión propia). Sólo un 31,94% reconoce haberlo hecho para disfrutar con la actividad.

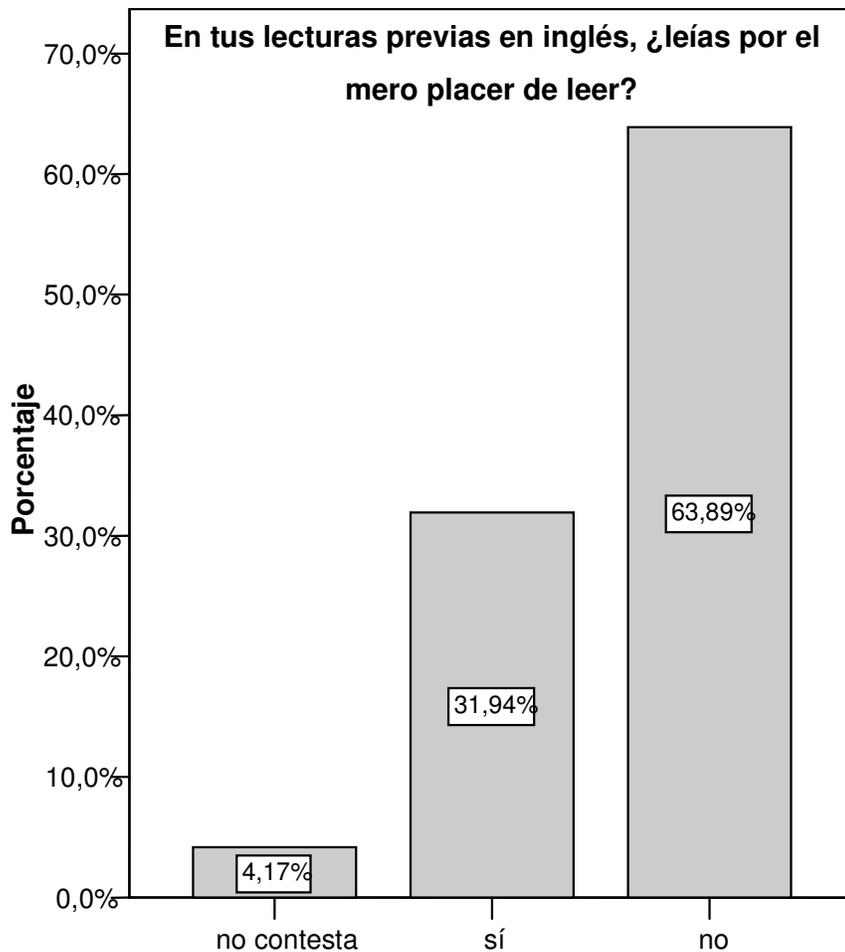


Fig. 47

La siguiente pregunta desplaza el interés desde la fase lectora a la post-lectora. El interés radica en conocer la reacción que sigue a la finalización de la lectura. Es decir, ¿la comentan con el profesor o la profesora? ¿la comentan con sus amistades? ¿no la suelen comentar? Como podemos apreciar en el diagrama de sectores, el 57,30% la comparte con amigos y/o amigas. Esta acción puede incitar a los receptores de la información a aproximarse a la lectura (anteriormente pudimos observar cómo los sujetos lectores se dejan influenciar mayoritariamente por recomendaciones a la hora de seleccionar un

libro). En el mismo gráfico, hay un 12,70% que no suele comentar la lectura bien porque no tenga la oportunidad, bien porque el contexto en el que se mueve no lo permita, o bien porque prefieren mantener en el plano de lo personal su experiencia lectora.

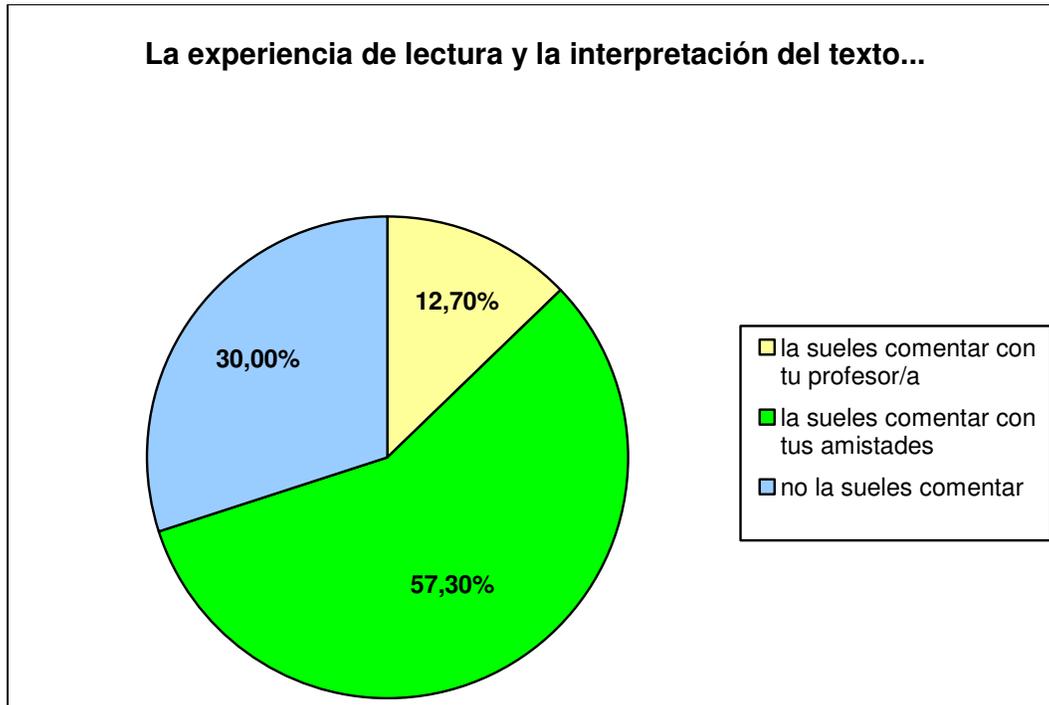


Fig. 48

Ante la pregunta *¿crees que tus experiencias previas intervienen en la interpretación?*, un 45,83% indicó que la mayoría de las veces, seguidos de un 41,67% (algunas veces). Por lo tanto, la práctica totalidad de los encuestados es consciente de que el conocimiento adquirido y almacenado (fruto de la experiencia) participa activamente en el proceso lector que llevan a cabo los lectores y lectoras.

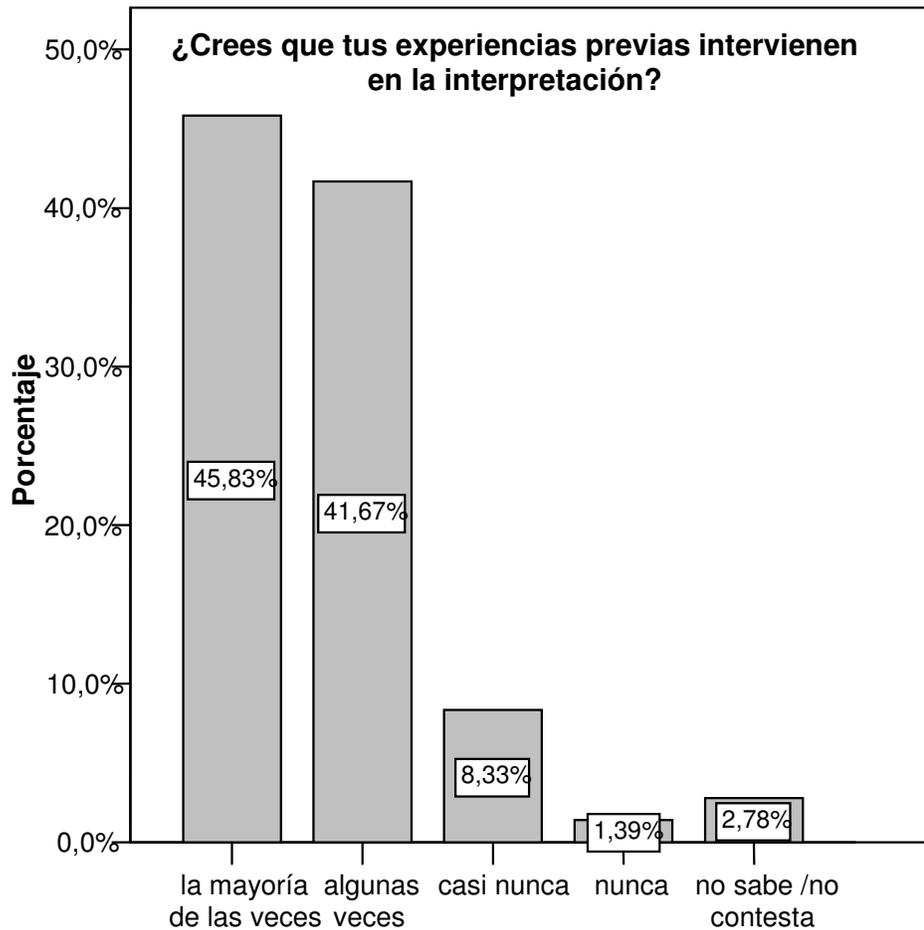


Fig. 49

El siguiente ítem es simplemente una explicitación del anterior. En el actual se pregunta directamente si durante el proceso de lectura relacionan el contenido con su conocimiento del mundo y/o experiencia personal. En la cuestión anterior se indagaba más sobre la creencia o no de esa proyección. No obstante, los resultados son muy similares. La mayoría (50,0%) sí relaciona lo que ya sabe con lo que le aporta el nuevo texto.

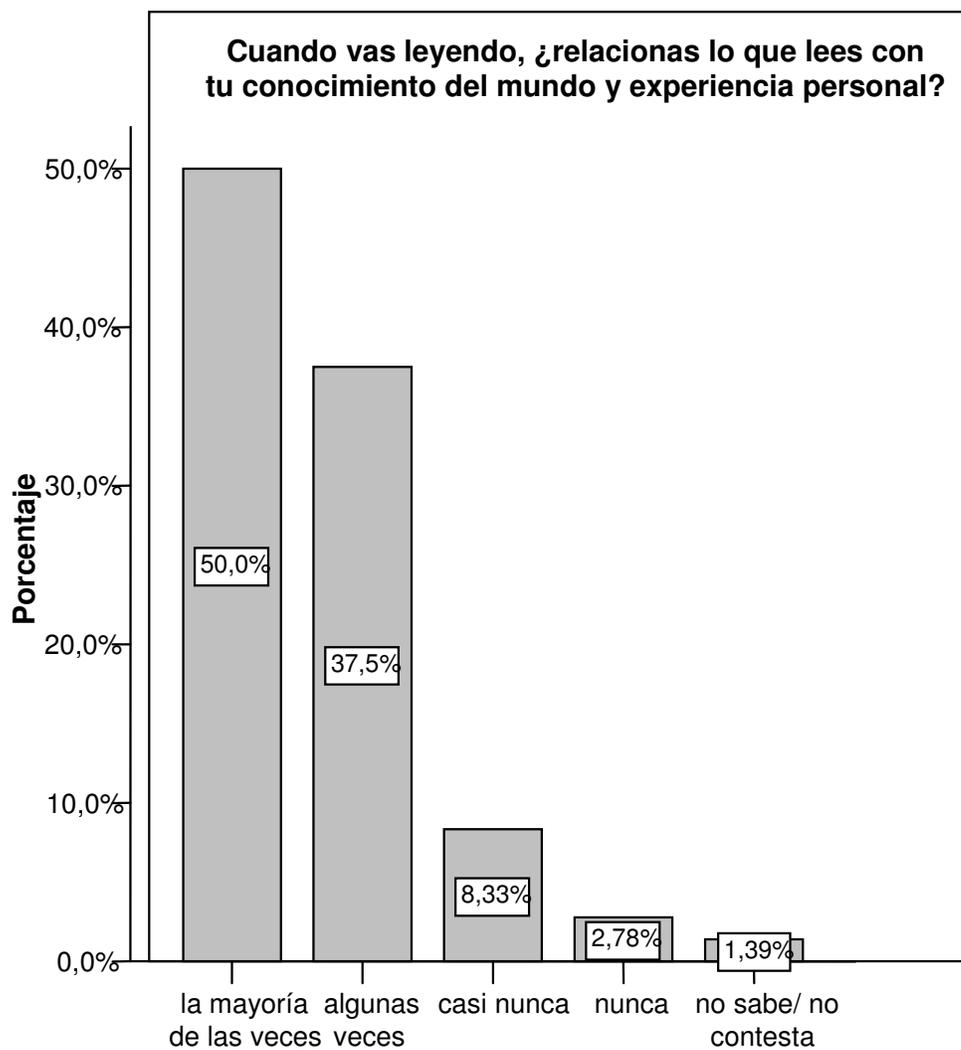


Fig. 50

CAPÍTULO V. HISTORIAS CORTAS DE MISTERIO COMO EJEMPLO DE LECTURA EXTENSIVA. RECEPCIÓN ENTRE EL ALUMNADO DE MAGISTERIO

5.1. INTRODUCCIÓN

Las tres historias cortas que se han seleccionado se encuadran dentro del denominado género de misterio. No obstante, las tres producciones se alejan de la visión estereotipada que sufre el género de misterio al ser asociado casi plenamente con lo detectivesco. Hemos intentado adoptar una visión temática mucho más plural y que abarque a un número mayor de lectores y de lectoras.

En la elección de las mismas, se han tenido en cuenta factores que atañen al grupo lector (edad, intereses, motivaciones y encuesta sobre los hábitos de lectura), y factores que atañen a la complejidad lingüística de los textos (léxico, morfológico, sintáctico...).

Con respecto a la temática, cada una de las historias presenta un núcleo informativo diferente. La primera historia, escrita por Evelyn Waugh, traslada el género de misterio al plano de lo mental, enfatizando las reacciones imprevisibles de la mente humana. La historia de Kenneth Ireland se adentra más en las fuerzas sobrenaturales mientras que el ejemplo literario de Philippa Pearce traslada al personaje a miedos no superados de la infancia.

5.2. MR LOVEDAY'S LITTLE OUTING

5.2.1. Autor

El autor de esta historia es el escritor londinense Evelyn Waugh. Su producción literaria se encuadra en la primera mitad del siglo XX y ya por 1930 era bien conocido en Gran Bretaña como novelista satírico. Su agudo ingenio,

toques de humor y estilo sofisticado lo convirtieron en una referencia clave entre los críticos de la época.

5.2.2. Resumen

La historia que aquí se presenta se articula en torno a cuatro personajes principales: Lord Moping, Lady Moping, Angela y Mr Loveday. Los acontecimientos se subdividen en cuatro momentos principales. En el primero, Lady Moping y Angela visitan a Lord Moping en el centro de salud mental donde está internado desde hace más de diez años por intento de suicidio. Para Angela esta es la primera vez que visita a su padre y su vida toma un nuevo rumbo no cuando ve a su padre, sino cuando descubre lo que cree es una injusticia: un residente sin síntoma alguno de locura. Mr Loveday es el sujeto en cuestión, sujeto que se beneficia de los esfuerzos indagadores de Angela para sacarlo del centro. Este punto de la historia constituye el segundo espacio temático de la historia. El tercero narra la despedida y posterior puesta en libertad de Mr Loveday. La última subdivisión plasma el inesperado regreso del *enfermo mental* libre al lugar donde lleva más de treinta años satisfecho de haber cumplido el sueño de su vida: repetir la historia que lo condujo al internado acusado de asesinato.

5.2.3. Análisis Lingüístico:

A continuación, se procederá a analizar las dificultades sintácticas, léxicas y culturales de la historia.

5.2.3.1. Dificultad sintáctica:

Las dificultades sintácticas que pueden interferir en el proceso de lectura, tal y como vimos anteriormente, están relacionadas con las estructuras de la lengua extranjera que, por una razón u otra, entran en conflicto con las ya interiorizadas de la lengua materna.

Las peculiaridades sintácticas del inglés no suelen presentar muchos problemas para los aprendices españoles, al menos en el plano receptivo. Teniendo en cuenta que los sujetos de nuestro estudio son estudiantes de magisterio de lengua extranjera (inglés), el reconocimiento pasivo de esas estructuras debe de estar bien asentado. No obstante, a continuación resaltaremos algunos de los rasgos morfo-sintácticos (estructurales) que aparecen en las historias y que, hipotéticamente, podrían interferir en la comprensión de la historia.

Orden de la oración:

El orden de la oración en inglés es más rígido que en español. Normalmente, se coloca el sujeto seguido del verbo y los complementos. En ciertas ocasiones, el adverbio puede anteponerse al sujeto u ocupar otras posiciones aunque la estructura básica (sujeto + verbo) no varía. Los/las estudiantes españoles no suelen tener ningún problema a la hora de procesar la información escrita organizada en esta estructura. El español es un idioma un poco más flexible y versátil donde el sujeto puede ocupar casi cualquier posición dentro del grupo oracional e incluso puede omitirse. Por lo tanto, la lectura en inglés (como proceso receptivo) no exige la adquisición de nuevos patrones oracionales sino la utilización reiterada de uno de los muchos que caracterizan al español. Sin embargo, en el plano productivo, el/la estudiante español sí que tiene problemas para formar oraciones principalmente cuando hacen una transposición léxico-morfosintáctica directa del español al inglés. La aparición del sujeto en inglés es obligatoria ya que, a diferencia del español, el verbo no tiene marca de persona (con excepción de la tercera persona singular del presente de indicativo) ni de género. Es necesario explicitarlo para evitar ambigüedades.

Ej. Lord Moping is quite ready to see you. (Waugh, 2003: 22)

S V C

They drove past the blank yellow brick façade to the doctor's private entrance... (Waugh, 2003: 21)

En este ejemplo, el sujeto es imprescindible dado que su ausencia deriva en ambigüedad léxica. Sin *they*, el agente podría ser cualquiera de los pronombres personales (*I, you, he, she, it, we, you*). En español, la desinencia verbal aporta la suficiente información como para prescindir, cuando el escritor o escritora lo considere oportuno, del pronombre personal.

Ej. [Ellos/ellas] pasaron la fachada lisa de ladrillos amarillos hacia la entrada privada del doctor.

Posición del adjetivo:

La posición del adjetivo en inglés es principalmente pre-nominal, es decir aparece delante del nombre. Esta pequeña diferencia, aparentemente, puede interferir en el proceso de lectura y ralentizarlo. El aprendiz español tiene que reorganizar la información en su mente para encontrarle un sentido en la lengua extranjera.

La enseñanza de esta peculiaridad adjetival del inglés se suele producir en los primeros años de exposición a la lengua extranjera primero de forma implícita y posteriormente, en los primeros años de secundaria, de forma explícita. No obstante, aunque los/las estudiantes son conscientes de que el adjetivo antecede al nombre, en el plano productivo no siempre realizan la inversión.

A continuación mostraremos algunos ejemplos que, por su complejidad estructural, pueden presentar dificultad para el/la estudiante de lengua extranjera:

Ej. He turned his **restless, quizzical eyes** upon Angela. (Waugh, 2003: 23).

He was attended by an **elderly little man** with full white hair and an expression of great kindness. (Waugh, 2003: 22).

En estos dos ejemplos, el nombre está acompañado por más de un adjetivo. Cuando esta aglutinación ocurre, el sujeto lector poco experimentado se detiene para ordenar mentalmente la modificación nominal motivada por los adjetivos.

Genitivo sajón:

El genitivo sajón es una estructura característica del inglés fácilmente reconocible dado que está marcada por un apóstrofo. De nuevo, en el nivel receptivo no suele ser conflictiva pero los problemas se acucian cuando se enfrentan a las destrezas productivas.

Ej. [...] her friend attempted to bring to **Lady Moping's notice** particulars of seaside nursing homes,... (Waugh, 2003: 21).

Auxiliares en oraciones negativas e interrogativas:

El sistema de auxiliares característico del inglés es otra de las peculiaridades sintácticas que lo distinguen del español. En el caso de las oraciones negativas, el español lo suele hacer con un adverbio de negación mientras que el inglés antepone un auxiliar (que indica futuro, condicional, probabilidad, sugerencia...) al adverbio. No obstante, en la lectura es fácilmente identificable y no es un motivo de incomprensión o de barrera conceptual. Lo más complicado, a veces, es captar el matiz connotado por el auxiliar pues normalmente transmite una actitud ante la situación que expresa difícil de percibir por los/las estudiantes de lengua extranjera.

Ej. You **will not** find your father greatly changed. (Waugh, 2003: 20).

I can't deny I should welcome a little outing once, before I get too old to enjoy it. (Waugh, 2003: 26).

Las oraciones interrogativas también recurren al uso de auxiliares para su formación. De todas formas, su reconocimiento no presenta problemas al ser una estructura marcada por el símbolo ortográfico de interrogación final (?). En el terreno productivo, los estudiantes tardan un tiempo considerable en interiorizarla y automatizarla.

Ej. Mums, what **does** one have to do to get people out of the bin? (Waugh, 2003: 25).

What would you do if you get out? (Waugh, 2003: 26).

5.2.3.2. Elementos cohesivos:

La cohesión, utilizando la terminología acuñada por Halliday en 1976, es una parte integral del componente textual que expresa la continuidad existente entre las partes del texto. Es por ello que los elementos cohesivos proporcionan valiosa información al lector y a la lectora a la hora de comprender las relaciones intratextuales (inter-párrafos e intra-oraciones), avanzar en el proceso lector y concluir en la interpretación del texto.

La cohesión puede realizarse con elementos léxicos, gramaticales o con conjunciones. La cohesión léxica hace referencia a la elección que el escritor o la escritora hace de las palabras para transmitir la idea que se propone. Ésta se puede llevar a cabo a través de la repetición léxica o por medio de relaciones referenciales (principalmente con la utilización de vocablos con significado parecido evitando así la aparición reiterada de la misma palabra).

El siguiente ejemplo tomado de *Mr Loveday's Little Outing* sirve para ejemplificar este tipo de cohesión:

Ten years had passed since the **showery** day in late summer when Lord Moping had been taken away; a **day** of **confused** but bitter memories for her; the **day** of Lady Moping's annual garden party, always bitter, **confused** that **day** by the caprice of the weather which, remaining clear and **brilliant** with promise until the arrival of the first guests, had suddenly blackened into a **squall**. There had been a scuttle for cover; the marquee had capsized; a frantic carrying of cushions and chairs, a tablecloth lofted to the boughs of the monkey-puzzler, fluttering in the **rain**; a **bright** period and the cautious emergence of guests on to the **soggy** lawns; another **squall**; another twenty minutes of **sunshine**. It had been an abominable afternoon, culminating at about six o'clock in her father's attempted suicide. (Waugh, 2003: 20).

En este fragmento se reflejan perfectamente las variedades de cohesión léxica descritas anteriormente. En las primeras líneas del fragmento nos encontramos con la triple repetición del término 'day'. Por circunstancias que se narran en párrafos sucesivos de la historia, ese día es determinante para los hechos. El autor nos ilumina por medio de la cohesión léxica la importancia de los hechos que ahí se cuentan. En cierto modo es una llamada a las estructuras cognitivas para que activen la atención. Por otro lado, nos encontramos con un campo léxico relacionado con la lluvia (showery, squall, rain y soggy). El autor quiere transmitir al sujeto lector la importancia que ésta tuvo en el acaecimiento de los hechos. Así, los términos relacionados con la lluvia están estratégicamente dispuestos y se repiten a lo largo del párrafo guiando y orientando al sujeto lector. Del mismo modo, Evelyn Waugh recurre a un campo léxico que evoca a la luz (brilliant, bright, sunshine) y que se contrapone claramente con la oscuridad de la tarde. El autor juega con elementos de luz y de sombra que contribuyen a formar en la mente de los

lectores y lectoras el sentimiento de confusión (también materializado con la repetición de la palabra 'confused') en el que están inmersos los personajes de la historia y concretamente el que atañe a Mr Moping y su intento de suicidio.

La cohesión gramatical se puede llevar a cabo a través de tres recursos: la referencia (anafórica⁷⁵ o catafórica⁷⁶), la sustitución⁷⁷ o la elipsis⁷⁸. A continuación expondremos algunos ejemplos de referencia anafórica que es el más predominante en los textos escritos.

La referencia anafórica es uno de los ejemplos de cohesión más frecuentemente utilizados tanto en las producciones escritas como en las producciones orales. Este recurso hace más fluido el discurso y, a la misma vez, exige del sujeto lector una colaboración continuada a lo largo del proceso lector ya que constantemente tiene que estar comprobando (consciente o inconscientemente) las referencias y los elementos referidos.

Lord Moping, with a few suitable expressions of regret, presented Mr Loveday on behalf of the wealthier lunatics with a gold cigarette case; **those** who supposed themselves to be emperors showered **him** with decorations and titles of honour. The warders gave **him** a silver watch and many of the non-paying inmates were in tears of the day of the presentation. (Waugh, 2003: 27).

⁷⁵ Referencia anafórica: cuando el término al que sustituye con el elemento deíctico aparece antes.

⁷⁶ Referencia catafórica: cuando el término al que se sustituye con el elemento deíctico aparece después.

⁷⁷ La cohesión gramatical por sustitución consiste en la utilización de un elemento gramatical por otro. Se puede sustituir una oración (con adverbios como 'so', verbos por medio de auxiliares,...)

⁷⁸ La elipsis es un tipo de sustitución donde se omiten o sobreentiende la referencia. El sujeto lector recibe la dosis de información necesaria para continuar leyendo y no perderse en el cúmulo de acontecimientos.

Por último, las conjunciones son uno de los elementos gramaticales que más contribuyen a la clarificación de ideas y al establecimiento de vínculos entre los párrafos del texto. Frecuentemente las conjunciones connotan causa, consecuencia, continuidad, similitud, contraposición, temporalidad, secuencia, adición...). Por otro lado, las conjunciones impregnan los elementos textuales de dosis de coherencia que facilitan la comprensión e interpretación del texto.

[...] a day of confused **but** bitter memories for her (Waugh, 2003: 20).

[...] **Since then** Lady Moping had paid seasonal calls at the asylum **and** returned in time for tea, rather reticent of the experience. (Waugh, 2003: 20-21).

Then the door was pushed open (...) **and** Lord Moping came into the room. (Waugh, 2003: 22).

In fact, the whole tone of his system is above reproach. (Waugh, 2003: 23).

After luncheon Angela disappeared to the library **and** was soon immersed in the lunacy laws **as** represented in the encyclopedia. (Waugh, 2003: 25).

But I do feel that if I had done it just for a day, an afternoon **even, then** I would die quiet. (Waugh, 2003: 25).

5.2.4. Análisis Conceptual:

Temas centrales:

Desde el punto de vista conceptual, esta historia presenta cuatro núcleos temáticos:

- a) la locura
- b) las relaciones sociales
- c) las relaciones padres-hijos
- d) la juventud y los ideales

La locura:

Los diferentes personajes y acontecimientos que se suceden en esta historia corta confluyen todos en este tema el cual actúa como eje vertebrador. Lady Moping ha encerrado a su marido, Lord Moping, en un centro para enfermos mentales ante su intento fallido de suicidio; Angela visita a su padre por vez primera en diez años pero su atención se desvía hacia otro residente: Mr Loveday; éste último, ingresado en el centro por cometer un asesinato, actúa como ayudante de los demás residentes y nadie duda ya de su cordura.

La definición de locura está sujeta a las convenciones sociales que caracterizan cada época. Del mismo modo, el campo léxico del término también refleja las actitudes de la gente hacia el tema social en cuestión. En la actualidad se ha sustituido “loco” por “enfermo mental”, “manicomio” por “centro para enfermos mentales” o “unidad de salud mental”. La historia, escrita a principios del siglo XX, muestra algunas de esas concepciones de la locura enmarcadas en un contexto socio-cultural diferente al nuestro. Por ejemplo, se les llama “mental defectives”, expresión que puede sonar peyorativa en los albores del siglo XXI.

En el texto, Evelyn Waugh compagina dos jergas distintas relacionadas con la locura. Por un lado, los términos coloquiales utilizados por personas ajenas al centro, y por otro los utilizados por los profesionales.

Término coloquial	Término científico
Lunatics, cuckoo,	Inmate

looney	
Bin, looney bin	Institution, asylum

A deducir por los sucesos de la historia, el intento de suicidio era un indicio de locura y de hecho, en cuestión de horas, Mrs Moping se encargó de internarlo en el centro para enfermos mentales:

Lord Moping habitually threatened suicide on the occasion of the garden party; that year he had been found black in the face, hanging by his braces in the orangery; some neighbours, who were sheltering there from the rain, set him on his feet again, and **before dinner a van had called for him**. Since then Lady Moping had paid seasonal calls at the asylum and returned in time for tea, rather reticent of her experience. (Waugh, 2003: 20).

Aun así, a lo largo de la historia, el escritor aporta varias pistas textuales que nos dejan entrever hasta qué punto Lord Moping estaba *loco* o, por el contrario, era la intención de su mujer hacerlo pasar por *loco* como venganza. El intento de suicidio de Lord Moping no fue un acto de preocupación anímica para su mujer sino un acto desafortunado, vergonzoso y reprochable al producirse en medio de una fiesta donde se concentra lo más granado de su grupo social.

[...] her husband had betrayed her basely on the one day in the year when she looked for loyal support, and was far better off than he deserved. (Waugh, 2003: 21).

'He attempted to hang himself in the orangery,' replied Lady Moping; '*in front of the Chester-Martins*.' (Waugh, 2003: 25).

Al mismo tiempo, sus visitas son poco frecuentes y más bien cortas o al menos es lo que Evelyn Waugh deja entrever en las siguientes citas:

Since then Lady Moping had paid seasonal calls at the asylum and returned in time for tea, rather reticent of her experience. (Waugh, 2003: 20-21).

He [Lord Moping] had rather a nasty cold some time ago, but apart from that his condition is excellent. He spends a lot of his time in writing. (Waugh, 2003: 22).

Las sugerencias de los vecinos para que Lord Moping sea realojado en otra residencia con mejores prestaciones tampoco interesan a Lady Moping.

From time to time, with less or more tact, her friends attempted to bring to Lady Moping's notice particulars of seaside nursing homes, of 'qualified practitioners with large private grounds suitable for the charge of nervous or difficult cases', but she accepted them lightly; when her son came of age he might make any changes that he thought fit; meanwhile she felt no inclination to relax her economical regime (Waugh, 2003: 21).

Desde el punto de vista de la mujer, la institución se adecua a su clase social alta y reúne todas las comodidades que se pueden esperar. En palabras de Lady Moping, Lord Moping "was far better than he deserved". La realidad, según se desprende del párrafo que se recoge a continuación, parece ser bastante distinta:

The fact remained, however, that it was far from being the most expensive kind of institution; the uncompromising address, 'County Home for Mental Defectives', stamped across the notepaper, worked on the uniforms of their attendants, painted, even, upon a prominent

hoarding at the main entrance, suggested the lowest associations. (Waugh, 2003: 21).

Otros de los temas que se tratan en la historia es el grado de demencia mental de los residentes. La actuación de Mr Loveday, el cual lleva allí treinta y cinco años, no manifiesta ningún síntoma de anormalidad. Mrs Moping lo confunde con uno de los celadores del centro; para el doctor es una gran ayuda; para Mr Moping es su secretario y para Angela una persona totalmente normal. Lo que está claro es que para nadie es un enfermo mental:

'That is Mr Loveday who acts as Lord Moping's attendant'.

'Secretary,' said Lord Moping. (Waugh, 2003: 22).

'What a nice man,' said Angela, when Loveday had gone back to his charge.

'Yes, I [the doctor] don't know what we should do without old Loveday. Everybody loves him, staff and patients alike.' (Waugh, 2003: 23).

'He [Mr Loveday] is far too useful for us [the doctors].' (Waugh, 2003: 24).

'I remember him well. It's a great comfort to know that you are able to get such good warders,' said Lady Moping; 'people who don't know, say such foolish things about asylums.' (Waugh, 2003: 24)

'But I've never seen anyone [Mr Loveday] saner,' said Angela. (Waugh, 2003: 24).

Todo el campo semántico recreado por el escritor para referirse a él está formado por palabras dulces, alabadoras y aduladoras:

He [Lord Moping] was attended by an elderly man with full white hair and an expression of great kindness. (Waugh, 2003: 22).

He is the life and soul of the place [...] An invaluable man about the place. (Waugh, 2003: 24).

Mr Loveday looked at her with gentle, blue-grey eyes. (Waugh, 2003: 26).

He was smiling whimsically, a gentle self-regarding smile of reminiscence. (Waugh, 2003: 28).

Un análisis léxico del nombre propio “Lord Moping” arroja alguna luz sobre el carácter del personaje en la historia. Lord Moping es descrito por Evelyn Waugh como un ser absorto en su propia demencia cuyo comportamiento vive anclado en la más absoluta ignorancia ética y anarquía de interacción social. Recurriendo a la definición que el *New Shorter Oxford English Dictionary* ofrece, podemos encontrar cierto paralelismo entre su nombre de ficción y su personalidad de ficción:

- 1) Mope (v_1): Be in an abstracted or stupefied state; act without conscious thought.
- 2) Mope (v_2): Remain in a listless, apathetic condition, without making any effort to rouse oneself; be gloomily dejected; behave sulkily.

Las dos definiciones que se ofrecen se aplican perfectamente a nuestro personaje. Lord Moping se encuentra en un estado de abstracción y aturdimiento actuando sin mucha conciencia. En el ejemplo que sigue a continuación, Lord Moping vive inmerso en su mundo habiendo olvidado hasta a su hija Angela.

He moved with a jogging gait and shook hands with his wife.

'This is Angela. You remember Angela, don't you?'

'No, I can't say that I do. What does she want?'

'We just came to see you.'

'Well, you have come at an exceedingly inconvenient time. I am very busy. (Waugh, 2003: 22).

El padre de Ángela permanece en una condición apática, lánguida, malhumorada... con el ánimo por los suelos.

Outside the door a high peevish voice, which Angela recognized as her father's, said: 'I haven't the time, I tell you. Let them come back later.' (Waugh, 2003: 22).

Las clases sociales

Evelyn Waugh introduce en las líneas de esta historia algunas alusiones, un tanto irónicas, dirigidas a la alta sociedad de la época. En el centro de salud mental los "ricos" están separados de los "pobres" o "resto de residentes". Los primeros gozan de unos privilegios directamente proporcionales a su nivel de riqueza. El autor de la historia, con el fin de trasladar las fiestas propias de la aristocracia a la residencia, señala que celebran los aniversarios de su internamiento. Irónicamente, su solvencia económica les permite estar orgullosos de pasar una vida encerrados en un centro para enfermos mentales. Cada año que pasa, en vez de representar la no evolución de su enfermedad, se convierte en un motivo más para continuar en el mismo sitio.

He lived in a separate wing of the asylum, specially devoted to the segregation of wealthier lunatics. They were given every consideration which their foibles permitted. They might choose their own clothes (many indulged in the liveliest fancies), smoke the most expensive brands of cigars, and, on the anniversaries of their certification, entertain any other

inmates for whom they had an attachment to private dinner parties. (Waugh, 2003: 21).

Lady Moping se refiere al “resto de residentes” como “locos de la clase baja”, una actitud que refleja su carácter frío y calculador. Queda patente la casi nula interacción entre las distintas clases sociales en el momento de escribir la historia. El cine nos ofrece obras donde se manifiestan estas distancias sociales. Buen ejemplo de ello es la película *Titanic* (dirigida por James Cameron en 1997) donde el amor une a dos jóvenes de clases sociales muy desiguales después de sortear miles de escollos.

‘Those are the lower-class lunatics,’ observed Lady Moping. ‘There is a very nice little flower garden for people like your father. (Waugh, 2003: 21).

Al final de la historia, cuando Mr Loveday consigue su libertad, los residentes ricos le obsequian con una pitillera de oro, una vez más jactándose de su poder económico. Sus homólogos menos afortunados económicamente lo hacen con el corazón y dejando aflorar sus sentimientos.

Lord Moping, with a few suitable expressions of regret, presented Mr Loveday on behalf of the wealthier lunatics with a gold cigarette case [...] many of the non-paying inmates were in tears of the day of the presentation. (Waugh, 2003: 27).

Relaciones entre padres e hijos

Las relaciones entre padres e hijos es otro de los temas que afecta a tres de los personajes de la historia: Lord Moping, Lady Moping y Angela. Todo parece apuntar a que Angela no tiene el mayor interés en mantener el contacto con su padre. En un principio, no lo ha visitado en diez años y cuando lo hace su interés se desvía hacia otros menesteres.

It was Angela's first visit and it was being made at the own sugestión (*after ten years*) (Waugh, 2003: 20).

'Think of being locked up in a looney bin all one's life.'... 'I don't mean Papa. I mean Mr Loveday.' (Waugh, 2003: 25).

'[...] I hope that you do not anticipate your father's return *here*.'
'No, no. Mr Loveday.' (Waugh, 2003: 25).

Del mismo modo, el discurso de Angela deja aflorar cierta ignorancia con respecto a los centros para enfermos mentales. Su pregunta acerca de si su padre llevará o no uniforme apunta hacia una confusión entre "*manicomio*" y algo similar a un "centro penitenciario", concibiendo al padre más como delincuente que como enfermo.

'Will he be wearing a uniform?' asked Angela. (Waugh, 2003: 20).

La juventud y los ideales

Este tema puede ser considerado como el motor que produce el avance de los hechos de la historia pues los momentos esenciales de la misma son el resultado de la ambiciosa empresa emprendida por Angela. Los ideales de juventud que mueven a miles de jóvenes en la lucha por un mundo más justo se concentran en la figura de este singular personaje. Desde el mismo momento en que detecta la injusticia (siempre analizada desde su propio punto de vista) su vida tiene un nuevo objetivo: luchar por la puesta en libertad de Mr Loveday que ha permanecido internado en el centro para enfermos mentales los últimos treinta y cinco años de su vida.

Angela left the asylum, oppressed by a sense of injustice. (Waugh, 2003: 25).

Si olvidamos por un momento el nombre propio de los personajes y los analizamos como nombres comunes obtendremos interesantes resultados que reflejan, en cierto modo, el carácter de ambos. El *New Shorter English Dictionary* define “ángel” como:

(4) A person regarded as a Messenger of God; a prophet, a preacher.

(5) A messenger.

Estas características son transferibles a la personalidad de Angela ya que actúa como una mensajera de los “dioses” cuya misión es la de luchar por un mundo más equitativo a la vez que su espíritu de juventud alumbra el camino hacia la luz.

El nombre “loveday” se significativiza a la luz de los acontecimientos que se plasman en el desenlace de la historia. Una traducción literal del término sería “amor al día”. Mr Loveday, a pesar de haber estado internado tanto tiempo, tan sólo tenía un deseo en mente el cual había rondado su mente frecuentemente.

[...] I can't deny I should welcome a little outing once, before I get too old to enjoy it. I expect we all have our secret ambitions, and there is one thing I often wish I could do. You mustn't ask me what ... I wouldn't take long. But I do feel that if I had done it just for a day, an afternoon even, then I would die quiet. (Waugh, 2003: 26).

El día soñado de este ser humano llega gracias a la ayuda proporcionada por su “mensajera” y, tal y como reflejan sus pensamientos en la cita anterior, su deseo, de hecho, no le tomó mucho tiempo. El problema es que Angela no estaba del todo bien documentada acerca del estado mental de nuestro protagonista y el “día soñado” para unos se convirtió en la mayor pesadilla para otros.

Half a mile up the road from the asylum gates, they later discovered an abandoned bicycle. It was a lady's machine of some antiquity. Quite near it in the ditch lay the strangled body of a young woman, who, riding home to her tea, had chanced to overtake Mr Loveday, as he strode along, musing on his opportunities. (Waugh, 2003: 28).

5.2.5. Análisis Cultural:

La historia no demanda al sujeto lector de un conocimiento cultural muy arraigado. Son pocas las referencias culturales explícitas a la sociedad de la lengua objeto (Reino Unido) así como las referencias culturales que demandan de un conocimiento cultural del mundo en general.

5.2.5.1. Cultura particular:

La primera referencia que aparece en la historia es la relativa al tiempo meteorológico inglés. El párrafo que a continuación recogemos ejemplifica su carácter cambiante. Un cielo despejado se torna en una rabiosa llovizna en cuestión de minutos y la alternancia entre luz y lluvia ocurre irregularmente varias veces a lo largo de una jornada. El sujeto lector cuya experiencia pasada (ya sea tomada de la vida real o del mundo de la ficción) se proyecta en el intertexto y llega a interactuar con el texto, obtendrá diferentes matices del párrafo y su comprensión e interpretación se verá afectada por su caudal de conocimiento.

[...] the caprice of the weather which, remaining clear and brilliant with promise until the arrival of the first guests, had suddenly blackened into a squall. (Waugh, 2003: 20).

En las subsiguientes líneas, tenemos la referencia a un acontecimiento cultural habitual en la sociedad británica: el té de las cinco. El lector o la lectora

que es consciente de este hecho, la siguiente oración es una dosis importante de información para formar el carácter de Lady Moping.

[...] and returned in time for tea. (Waugh, 2003: 20-21).

Sus visitas, tal y como expusimos anteriormente, son cortas y muy esporádicas. Esa brevedad rezuma con punzante ironía al estar de vuelta en casa a la hora del té, es decir a las cinco.

Una última referencia cultural a la sociedad británica cobra un carácter meramente geográfico. A lo largo de la historia se menciona dos veces el nombre de Plymouth, ciudad del sur de Inglaterra donde vive la hermana de Mr Loveday, y una vez London, capital del Reino Unido. La primera exige un conocimiento más profundo desde el punto de vista geográfico por lo que, cognitivamente, pasará desapercibida (a no ser que sea significativa por su experiencia pasada o llame la atención en el proceso de lectura actual). Londres, al contrario, forma parte de un conocimiento cultural universal y que las estructuras cognitivas del sujeto lector reconocerán con mucha menos dificultad. La profundidad de la interacción del término textual (“London”) con sus esquemas cognitivos va a estar determinada por el grado de familiaridad con el mismo.

[...] the general impression was that he would go to London and enjoy himself a little before visiting his step-sister in Plymouth. (Waugh, 2003: 28).

5.2.5.2. Cultura general

Asimismo en el texto se presentan otros datos geográficos que se engloban dentro de otros contextos culturales. Se hace referencia a grandes ríos (Danubio, Elba, Amazonas, Tigres) y la provincia de Newfoundland en el este de Canadá. Con respecto a los ríos, Evelyn Waugh tímidamente alumbra

la imprecisión cultural de Lord Moping cuando se refiere a la longitud de los ríos. Desde su perspectiva, el Danubio no es más que un riachuelo y da a entender que es más corto que Elba y el Tigris, cuando de los citados ocupa la segunda posición⁷⁹. El sujeto lector que posea este conocimiento geográfico podrá percibir la incongruencia de Lord Moping.

There is the Elbe and the Amazon and the Tigris to be dealt with first, eh, Loveday? ... Danube indeed. Nasty little river. I'd only call it a stream myself. (Waugh, 2003: 23).

'No, my lord. If you remember, you asked me to look up the figures about the Newfoundland fisheries first?' (Waugh, 2003: 22).

5.2.6. Elementos textuales para encuadrar la historia dentro del género de misterio

La primera historia corta que leyeron los componentes de nuestro grupo lector se encuadra dentro de lo que llamaremos misterio psicológico. Apenas aparecen elementos textuales explícitos relacionados con el misterio. Sin embargo, los acontecimientos que suceden envuelven la historia en un misterio impalpable pero psicológicamente efectivo.

A diferencia de otras historias cortas de misterio, esta tonalidad reflexivo-misteriosa que adopta nuestra historia en las últimas líneas, no es la suma de acontecimientos que autodefinen el género de misterio, sino el efecto de un hecho puntual.

La lucha, aparentemente justa y lógica, de Angela por reinsertar a Mr Loveday en la sociedad, se desmonta al final de la historia ante la reincidencia de asesinato del mismo. De este modo, el sujeto lector queda atrapado en lo

⁷⁹ En orden decreciente sería: Amazonas (7025 Km.), Danubio (2850 Km.), Tigris (1950 Km.) y Elba (1100 Km.).

sorpresivo y se recuerda a sí mismo la célebre frase “nada es lo que parece”, que sin duda podría ser el logo de cualquier relato de misterio.

It was to the surprise of all that he returned within two hours of his liberation. He was smiling whimsically, a gentle self-regarding smile of reminiscence.

‘I have come back,’ he informed the doctor. ‘I think that now I shall be here for good.’

‘But, Loveday, what a short holiday. I’m afraid that you have hardly enjoyed yourself at all.’

‘Oh yes, sir, thank you, I’ve enjoyed myself very much. I’d been promising myself one little treat, all these years. It was short, sir, but most enjoyable. Now I shall be able to settle down again to my work here without any regrets.’

Half a mile up the road from the asylum gates, they later discovered an abandoned bicycle. It was a lady’s machine of some antiquity. Quite near it in the ditch lay the strangled body of a young woman, who, riding home to her tea, had chanced to overtake Mr Loveday, as he strode along, musing on his opportunities. (Waugh, 2003: 28).

Concluyendo, *Mr Loveday’s Little Outing* nos familiariza con un género de misterio alejado de la ortodoxia del mismo. Lo impredecible, lo inesperado, lo sorpresivo, lo misterioso de esta historia se centra en el propio comportamiento del ser humano íntimamente ligado a los mecanismos inexplicables de la mente humana.

5.2.3.7. Tareas para activar los esquemas:

La activación de los esquemas es un paso previo importante en el proceso de lectura. A continuación se recogen algunas preguntas o campos de conocimiento para preparar las estructuras cognitivas de los sujetos lectores.

- ¿Conoces a alguien que haya estado en tratamiento psicológico o internado en un centro de salud mental?
- ¿Has leído algún libro, artículo, nota de prensa, página web... que trate el tema de los enfermos mentales? Si la respuesta es afirmativa, comparte la experiencia con tus compañeros y compañeras.
- ¿Cuáles son tus ideales de juventud?
- ¿Has asistido o participado en alguna reivindicación organizada por jóvenes? ¿Cómo ha sido tu experiencia?
- La hora del té inglés.
- El carácter cambiante del tiempo inglés.
- ¿Cómo son las relaciones entre clases sociales en la actualidad? ¿Cómo crees que eran a principios del siglo XX?
- ¿Qué problemas generacionales tienen que afrontar los adolescentes de la actualidad?
- ¿Las apariencias engañan? ¿Conoces algún caso? En caso afirmativo compártelo con tus compañeros y compañeras.
- ¿Qué sugiere el título de la historia?
- ¿Conoces a Evelyn Waugh? Si la respuesta es afirmativa, comparte la información con el resto de compañeros y compañeras.
- ¿Puedes aventurar el tema general de esta historia corta?

5.3. THE STATUETTE

5.3.1. Autor

El autor de esta historia corta es Kenneth Ireland. Está especializado en el género de misterio y ha publicado numerosas colecciones que recogen gran parte de su trayectoria literaria.

5.3.2. Resumen

The Statuette es la historia de la interacción entre una estatuilla de bronce y la familia que la ha adquirido en una subasta. Hay tres momentos claves en torno a los cuáles se enmarcan los sucesos más importantes de esta historia. El primero recoge la introducción de la estatuilla en el hogar de Wayne. El padre la consigue en una subasta de la policía de objetos no reclamados. Tanto el padre como la madre de Wayne se sienten orgullosos de la nueva adquisición y la colocan en la repisa de la chimenea en la posición que consideran más pertinente. El segundo cúmulo de hechos se deriva a partir del cambio de posición de la estatuilla. La madre de Wayne lo señala a él como el promotor de los hechos y él lo niega rotundamente. Son varias las situaciones que se describen en las que la estatuilla aparece constantemente en una posición diferente a la preferida por la madre, y siempre señalando hacia la ventana. La tercera y última parte narra la explosión de la curiosidad de Wayne por averiguar qué es lo que ocurre. Una noche, cuando todos duermen, lo prepara todo para observar a la estatuilla y descubrir quien la mueve. Estupefacto queda cuando se percata de que es el mismo ser decorativo el que gira sobre su eje hasta adoptar la postura deseada. Tras un momento de duda, Wayne coge la figurilla y esta se aferra a su dedo conduciéndolo contra su voluntad hacia la ventana. Una vez llegan a este punto, el ser animado rompe el cristal y libera a Wayne. No obstante, el espíritu compasivo del niño le lleva a poner en posición erguida a la estatuilla ya que yacía boca abajo tras la rotura del cristal. Acto seguido, Wayne se dirige hacia el lugar del jardín donde la

estatuilla se ha detenido y una vez alcanza este punto, la tierra se abre y cae en un pozo lleno de agua. La figurilla, orgullosa de haber cumplido con su trabajo, emprende su vuelta a la casa. El futuro del niño queda incierto.

5.3.3. Análisis Lingüístico

Las dificultades lingüísticas más acuciantes para estudiantes de inglés LE han sido señaladas en la historia corta anterior. Dado que *The Statuette* y la siguiente historia *Her Father's Attic* redundan en el mismo tipo de estructuras formales sin presentar ninguna dificultad para el sujeto lector, se obviará la dificultad sintáctica dentro del análisis lingüístico pasándose directamente a la cohesión.

5.3.3.1. Elementos cohesivos:

Desde el punto de vista de la cohesión léxica, en el corpus encontramos diversos ejemplos de repetición y de relación referencial. Teniendo en mente el núcleo temático de la historia, buscaremos ejemplos que lo apoyen.

El objeto central en torno al cual se desarrolla la historia es la estatuilla. Kenneth Ireland emplea un rico y variado léxico para referirse a la misma. En algunas ocasiones, la intención puede encontrarse ligada a la duda que rodea el carácter inanimado de la misma (objeto vs. ente animado).

He had the same feeling now about the **little bronze statuette**. (Ireland, 2001: 79).

It was a little model of an **imp** or a **devil** or **something**. (Ireland, 2001: 79).

[...] it was a **little figure** of a man with horns... (Ireland, 2001: 79).

[...] the **little imp** was pointing towards the window again. (Ireland, 2001: 81).

And his mother poured his tea, then moved the **imp** back to its correct position. (Ireland, 2001: 81).

[...] the **thing** had turned the other way again. (Ireland, 2001: 81).

It was a bit frightening, just sitting there staring at this **evil-looking piece of sculpture**. (Ireland, 2001: 83).

[...] just a **chunk of metal**, with no life in it at all. (Ireland, 2001: 84).

The **devil-statue** was quite motionless now [...] (Ireland, 2001: 84).

[...] got his finger stuck in the outstretched hand of this **little monstrosity**[...] (Ireland, 2001: 86).

[...] a **tiny ballet dancer** moving,[...] (Ireland, 2001: 87).

The last thing he saw in the faint light from the broken opening in the ground was the **little bronze imp** sneering down at him. (Ireland, 2001: 88).

Estos mismos ejemplos son también representativos de la repetición léxica. El término “little” aparece varias veces acompañado de la referencia nominal a la estatuilla. El autor reitera el tamaño diminuto del objeto para que resulte más sorprendente el gran poder que ejerce en un ser humano.

Otro de los vocablos que se repiten en el transcurso de la historia es la palabra “window”. Este término, que desde el principio aparece íntimamente ligado a la estatuilla, cobra relevancia cuando niño y ésta interactúan. Kenneth

Ireland sutilmente lo introduce desde las primeras frases para que, llegado el momento, el sujeto lector comprenda la intención de la figura diabólica.

But when Wayne came home from school, and happened the little imp was **pointing towards the window** again. (Ireland, 2001: 81).

The only thing was, when he went downstairs the next morning, it was turned round again – **pointing straight out of the window**. (Ireland, 2001: 81).

The arm which had been upraised towards the pattern on the wallpaper was now beginning to **point towards the window**. (Ireland, 2001: 83).

And it finished up, as before, **pointing towards the window**. (Ireland, 2001: 84).

Por otro lado, el texto ejemplifica numerosos casos de cohesión gramatical (referencia anafórica, sustitución y elipsis).

El caso más evidente de cohesión gramatical es la referencia anafórica. El autor o autora de cualquier texto escrito combina referentes y referencias con el objetivo de hacer más fluido el relato o conseguir ciertos efectos estéticos y/o estilísticos.

Wayne remembered how, when he was little, **he** had been scared of his **teddy bear**. If **he** had stared at **it**, **it** seemed to be staring back angrily from its button eyes, as if ready to reach out and grab **him**. (Ireland, 2001: 79).

La cohesión gramatical por sustitución es otro de los recursos lingüísticos empleados. En este caso, una partícula gramatical sustituye a una

oración completa siendo obligatorio recurrir al contexto para comprender su significado.

‘Well, I don’t suppose your father **did** [*cambiar la estatuilla de posición*]. (Ireland, 2001: 80).

‘I **didn’t** [*mover la estatuilla*],’ protested Wayne. ‘I haven’t touched it.’ (Ireland, 2001: 80).

They would not hear it when it went off, but he **would** [*Oír la alarma del despertador*]. (Ireland, 2001: 82).

A continuación se incluyen algunos ejemplos de elipsis (nominal).

Or could it be the other way round, that the statuette already had some powers and so [it] had infected the worshippers? (Ireland, 2001: 82).

He approached the fallen statuette, but [he] kept at a safe distance. (Ireland, 2001: 87).

Finalmente, cerramos esta sección de elementos cohesivos con las conjunciones. Éstas, junto a la cohesión léxica, conforman el núcleo de mayor interés para el análisis de nuestras historias cortas. Su relevancia estriba en el hecho de su potencial proyección semántica en el proceso lector. Tal y como apuntamos anteriormente, las conjunciones anuncian momentos claves, un cambio de actitud, una enumeración de elementos relevantes o irrelevantes, una aclaración...

Well, it was nonsense; it had to be, either way. **But** Wayne decided that he was going to find out, one way or the other. (Ireland, 2001: 82).

Then it occurred to him that he would not need to explain anything. Nobody knew that he was down there, **so** he could not be blamed. It could be burglars for all anyone would know. **And** in the mean-time the statuette was writhing on the stone slabs of the patio. (Ireland, 2001: 86).

5.3.4. Análisis Conceptual:

Temas centrales:

En la historia corta *The Statuette* se distinguen tres temas centrales: los miedos de la infancia y su proyección en edades posteriores; las relaciones entre padres e hijos y los poderes sobrenaturales de la estatua (transferidos por sesiones de magia negra).

Los miedos de la infancia están presentes desde las primeras líneas de la historia. Cuando Wayne, el niño protagonista de la historia, era pequeño tenía miedo de su osito de peluche (hecho que nos trae a la mente películas como *El muñeco diabólico* dirigida por Tom Holland en 1988, donde el niño también siente miedo de su muñeco).

Wayne remembered how, when he was little, he had been scared of his teddy bear. If he had stared at it, it seemed to be staring back angrily from its button eyes, as if ready to reach out and grab him. (Ireland, 2001: 79)

En las líneas que siguen, Wayne transfiere esos miedos de la infancia a una nueva estatua que su padre acaba de adquirir en una subasta (“He had the same feeling now about the little bronze statuette which his father had bought at the police auction”, Ireland, 2001: 79). La apariencia física de la estatua denota cierta similitud diabólica:

It was a little model of an imp or a devil or something – anyway, it was a little figure of a man with horns, with one of its bronze arms down by its side and the other raised as if pointing at something. The bearded face was looking towards the direction that the right arm was pointing. (Ireland, 2001: 79).

Muchos de los potenciales sujetos lectores que se aventuren en esta historia retrocederán hasta su infancia y recordarán aquellos elementos, situaciones, historias... con los que sentían miedo. Conforme avanzan en el proceso de lectura, sus hipótesis (fundamentadas en su experiencia previa) se verán confirmadas (si coinciden con el comportamiento de Wayne) o refutadas (en caso contrario).

Para vencer sus miedos, Wayne opta por enfrentarse a la estatuilla y comprobar por sí mismo la naturaleza de los misteriosos cambios de posición de la figura. Lo planea todo para dejar la cama cuando el resto de la familia duerme y observar de cerca a su potencial enemigo. Sin duda, esta situación tiene numerosas réplicas en el mundo del cine así como en el literario y televisivo. Cada lector o lectora activará de forma diferente el conocimiento almacenado en su intertexto dependiendo del grado de significatividad de los acontecimientos y de las experiencias vividas.

Otro de los temas que se deducen a la luz de los acontecimientos aborda las relaciones entre padres e hijos. Aunque es difícil extraer un modelo de familia generalizable (dado que se trata de una historia corta donde todo ocurre en un breve periodo de tiempo), sí podemos ver que la madre se muestra incrédula y atribuye los continuos cambios de posición de la estatua a la imprudencia de su hijo.

‘Well, I don’t suppose your father did. You must have picked it up without thinking, before you had your breakfast, then put it down the wrong way.’
‘I didn’t,’ protested Wayne. ‘I haven’t touched it.’

'There's no need to make a song and dance out of it,' said his mother, frowning. 'It doesn't matter.' (Ireland, 2001: 80-81).

'This statue's turned round again,' he called.

His mother came in with the tea pot. 'Yes, and pigs have wings,' she retorted. (Ireland, 2001: 81).

En otro momento de la historia, cuando el miedo asola la mente de Wayne en medio de la noche, surge la duda de llamar a los padres para que lo socorran o no. Al final desiste puesto que no confía en la rápida asistencia de sus progenitores. Resulta difícil creer que después de todo el ruido originado en la planta baja de la casa alguien sea capaz de mantener el sueño.

Wayne didn't know what to do. He could yell for help and perhaps his father could find his hacksaw and cut the hand off for him. But his parents were heavy sleepers. It might be a long time before they would wake to his shouts and come down to rescue him, and in that time anything might happen. Still the cold, bronze hand was urging him forward, squeezing harder into his flesh. (Ireland, 2001: 85).

Normalmente, cuando los niños o las niñas sienten miedo en mitad de la noche lo primero que hacen es recurrir a sus seres queridos para sufragar, con su cariño, los temores que les asolan.

Por último, Kenneth Ireland aborda en esta historia corta el tema de los poderes sobrenaturales de la estatua (implícitamente producidos por la magia negra). La mera descripción de la estatua a principios de la historia es una fiel reproducción del estereotipado demonio: un hombre con cuernos, barbudo, en bronce (material de color rojizo), un brazo pegado al cuerpo y el otro señalando hacia arriba.

Cuando el padre adquirió la estatuilla, sorprendentemente era consciente de su macabro origen. Según se le informó en la subasta había sido una prueba clave en una investigación policial relacionada con sectas satánicas.

'It was confiscated – as evidence. Something to do with devil-worship, they said at the auction. And nobody else wanted it, so I bought it.' (Ireland, 2001: 80).

La madre de Wayne está satisfecha de que nadie la reclamase y que de este modo pase a formar parte de la colección artística privada de su hogar. Parece ser que el origen primario nada importa siendo lo verdaderamente relevante para esta familia su valor estético.

En la parte de la historia donde Wayne corrobora que la estatua se gira por sí sola, un sentimiento de desconcierto surge en la mente de nuestro niño protagonista. Hace hipótesis sobre los poderes de la estatuilla: le fueron transferidos por alguno de los miembros de la secta satánica o eran inherentes a la estatuilla y ésta los traspasó a sus fieles seguidores.

He did not like the feeling he was getting. It was the thought of devil-worship, no doubt, which was causing him to feel shivery down his back. Was it possible, he was wondering, that somehow the worshippers had endowed this horrible little statuette with a power of its own? Or could it be the other way round, that the statuette already had some powers and so had infected the worshippers? (Ireland, 2001: 82).

De nuevo, aquellos sujetos lectores que hayan visto la primera parte de *El Muñeco Diabólico* recordarán aquella escena donde un asesino transfiere su mentalidad asesina y vengativa a un tierno muñeco popular en aquella época navideña representada en la película.

5.3.5. Análisis Cultural

5.3.5.1. Cultura particular

No son muchas las referencias culturales que Kenneth Ireland incluye en esta historia. No obstante comentaremos en algunas referencias que se hacen al sistema de medida vigente en el Reino Unido.

El sistema de medida inglés presenta ciertas diferencias con el sistema métrico decimal utilizado en España. Aunque en el Reino Unido se implantó oficialmente en 1971, aún hoy en día se sigue utilizando el sistema imperial en muchas facetas de la vida diaria: la cerveza se mide en pintas (**pints**), las distancias en millas (**miles**) y la longitud, la altura o la profundidad en pies (**feet**) y pulgadas (**inches**). En Estados Unidos el sistema imperial también se usa para todas las medidas y pesos, aunque la capacidad de la onza (**ounce**), del galón (**gallon**) y de la pinta (**pint**) es ligeramente inferior a la del Reino Unido. Por otro lado, en EE.UU. la gente mide su peso sólo en libras (**pounds**) y no en **stones**. En “The Statuette” hay algunas referencias a este sistema:

It was only about **six inches** high, and there was no base but the legs were so positioned that the statuette stood upright on them. (Ireland, 2001: 80).

He was just in time to see the ground open up as the wooden board over the old, disused well finally gave way and he fell **twenty feet** down the shaft. (Ireland, 2001: 88).

Para contribuir a la comprensión, sería útil que el sujeto lector dispusiera de la información necesaria para compararlo con el sistema métrico utilizado en nuestro contexto. En el último ejemplo que acabamos de mencionar, la gravedad de la situación del protagonista se capta mejor si somos conscientes de que 20 pies equivalen a 6,096 metros. La traducción instantánea de un

sistema de medida a otro es un fenómeno raramente mecánico (máxime cuando se da el caso de ser una realidad cultural no compartida). El sujeto lector necesita tiempo procesar la información expresada en un determinado sistema (ya sea monetario, de medida...) y hacerla significativa en su contexto cultural.

1 pulgada = 2,54 cm.

1 pie = 0,3048 m.

1 pie = 12 pulgadas

5.3.6. Elementos textuales para encuadrar la historia dentro del género de misterio

En las líneas que componen la historia corta *The Statuette* son numerosas las pistas textuales que nos ayudan a encuadrarla dentro del género de misterio. De las tres historias cortas que hemos seleccionado, tal vez ésta sea la que presente el escenario donde más claramente se manifiestan elementos recursivos del género anticipándolo desde el principio.

Los indicios que contribuyen a incluir esta historia dentro del género de misterio se pueden ordenar en cuatro categorías:

- 1) Miedos de Wayne
- 2) Descripción de la estatua
- 3) Elementos supernaturales
- 4) Descripción de la luz

Con respecto a los miedos de Wayne, podemos observar como el escritor los deja entrever desde la apertura de la historia. Los miedos que le han acompañado desde su infancia vuelven a cobrar vida con la estatuilla que ha comprado su padre.

Wayne remembered how, when he was little, he had been scared of his teddy bear. If he had stared at it, it seemed to be staring back angrily from its button eyes, as if ready to reach out and grab him. (Ireland, 2001: 79).

He had the same feeling now about the little bronze statuette which his father had bought at the police auction, and which his mother had cleaned up and placed on the mantelpiece. (Ireland, 2001: 79).

Y se reviven a lo largo de la historia cuando su mirada observa a la estatuilla en el silencio de la noche.

It was a bit frightening, just sitting there staring at this evil-looking piece of sculpture. It reminded him again of when he had once stared at his teddy bear. (Ireland, 2001: 83).

La descripción de la estatuilla contribuye a la creación de la atmósfera de misterio. Tal y como nos la presenta Kenneth Ireland, la estatuilla es la versión inanimada del mismo diablo y así lo reitera en las sucesivas referencias que de la misma se hacen durante la historia.

It was a little model of an imp or a devil or something – anyway, it was a little figure of a man with horns, with one of its bronze arms down by its side and the other raised as if pointing at something. The bearded face was looking towards the direction that the right arm was pointing. (Ireland, 2001: 79).

El pasado de la estatuilla relacionado con la magia negra y sectas satánicas es otro elemento a tener en cuenta. El sujeto lector, gracias a las numerosas referencias que acabamos de mencionar, estructura su mente y orienta sus expectativas a la resolución de un misterio derivado de la interacción de Wayne y la estatuilla.

'It was confiscated – as evidence. Something to do with devil-worship, they said at the auction. And nobody else wanted it, so I bought it.' (Ireland, 2001: 80).

La tercera categoría se centra en los elementos supernaturales que se suceden en la casa de Wayne y que son objeto de riñas entre el niño y su madre. Para la racionalidad de la madre de Wayne, lo más plausible es cuestionar la palabra de su hijo. Para Wayne, que conoce su inocencia, lo más factible es averiguarlo por sí mismo mediante la observación directa. Antes de que su interacción con la estatuilla sea directa, su mente se divide entre lo racional y lo supernatural:

Something was very odd, he was certain of that now.

Neither his father nor his mother had been in that room since he had come out to watch the television. He had been the last one, therefore nobody in the house could have moved it. So either something had caused the imp to move, some kind of vibration perhaps – or the imp had moved all by itself. (Ireland, 2001: 82).

Su curiosidad no tarda mucho en resolver el misterio. La estatuilla empieza a girarse lentamente sin ayuda animada aparente.

He blinked. The scraping was of the bronze feet on the wooden shelf, turning slowly. In the light of the torch, there was no doubt about it at all. The imp, or devil, or whatever it was, was caught in the act of turning round to face the opposite way! The arm which had been upraised towards the pattern on the wallpaper was now beginning to point towards the window. In a matter of seconds it had turned right round. (Ireland, 2001: 83).

El siguiente episodio con matices sobrenaturales se sucede cuando ambos agentes entran en contacto: la estatuilla agarra fuertemente el dedo de Wayne conduciéndolo inexorablemente hacia el jardín.

The outstretched hand, with its pointing fingers, suddenly closed round his finger, and stayed there. Wayne tried to shake it off, but the grip was too tight. What was more, the thing seemed to be trying to pull him towards the windows. It was beginning to walk across the carpet, taking him slowly with it. (Ireland, 2001: 85).

Finalmente, la descripción que se hace de la luz durante la historia, es otro de los elementos a tener en cuenta para encuadrarla dentro del género de misterio. Algunas descripciones de la luz incluyen términos como “cutting” y “stabbed” contribuyendo a un mayor dramatismo metafórico.

It looked eerie with just a beam of light cutting through the dark to it, shining like a spotlight. (Ireland, 2001: 82).

The torch flickered a little in his hand,... (Ireland, 2001: 83).

[...] he switched on the torch and the beam stabbed through the darkness towards the imp. (Ireland, 2001: 83).

Just the blackness of the night, with the light from the room shining on to the paving slabs outside but barely illuminating the edge of the lawn beyond them. (Ireland, 2001: 86).

The last thing he saw in the faint light from the broken opening in the ground was the little bronze imp sneering down at him. (Ireland, 2001: 88).

5.3.7. Tareas para activar los esquemas

En las líneas que siguen proponemos varias tareas a las que el docente puede recurrir para activar los esquemas cognitivos de los lectores y lectoras.

- ¿Recuerdas algún personaje de la infancia que te transmitiera miedo?
- ¿Hay alguna fobia que aún no hayas superado y cuyas raíces se remonten a la infancia?
- ¿Los padres siempre llevan la razón? ¿Puedes compartir con tus compañeros y compañeras situaciones donde la responsabilidad de un hecho haya recaído sobre ti sin darte tiempo a defenderte?
- ¿Tienes miedo de algún objeto de tu casa?
- ¿Hay alguna pesadilla que no te haya dejado dormir alguna vez?
- ¿Recuerdas alguna película o libro que aborde temas de misterio donde el protagonista sea un niño o una niña? En caso afirmativo, comparte la experiencia con tus compañeros y compañeras.
- ¿Qué información te aporta el título de la historia y la ilustración?
- ¿Sabes lo que es una secta satánica? Discute tus ideas con tus compañeros y compañeras.

5.4. HER FATHER'S ATTIC

5.4.1. Autora

Philippa Pearce es una escritora contemporánea nacida en Cambridge. Es considerada como una de las escritoras más destacadas en el mundo de la literatura infantil. Títulos como *Tom's Midnight Garden* (1958), *Minnow on the Say* (1972) y *The Battle of Bubble and Squeak* (1978) son ya unos clásicos en el terreno que nos compete. Sus dos primeras publicaciones se centran en sus propias experiencias de la infancia. La tercera, por otro lado, están dedicadas a su hija Rally, una apasionada de la historia de animales. La crítica literaria elogia su genialidad a la hora de ver el mundo a través de los ojos de un niño y cuando explora el miedo, la soledad y las fuertes emociones de la infancia. Recientemente ha publicado varios libros de historias cortas donde lo inesperado y lo misterioso constituyen el núcleo central y conciliador de las historias.

La mayor parte de la producción literaria de esta escritora, así como la historia corta seleccionada para este trabajo, se enmarca dentro de lo que se conoce como *Ya Novels* (o *Young Adult Novels*). Se trata de un tipo de narrativa que se escribe específicamente para jóvenes y que se caracteriza por tratar temas de actualidad social, valores, y temática muy afín a éstos/as. Están escritas en un lenguaje sencillo, directo y muy motivador. Por lo tanto, en el terreno de las lenguas extranjeras, emergen con una gran proyección didáctica especialmente por su relevancia conceptual y su simplicidad estructural. Las *Ya Novels* invitan a los/las estudiantes a sumergirse en una lectura donde pueden encontrar a personajes que viven, sienten y se comportan como ellos/ellas. Esta identificación favorece la activación de esquemas cognitivos previos y, por ende, el enriquecimiento del proceso lector. Por otro lado, Guijarro Ojeda 2004a, Thompson 1996 y Schwarz 1996 destacan la idoneidad de las mismas para formar en valores a los discentes de LE.

5.4.2. Resumen

Her Father's Attic presenta tres momentos temáticos principales. El primero narra la cotidianidad de la granja y la vida de los tres personajes de la historia (Rosamund, Mr Brunning y Mrs Brunning). El segundo momento se centra en las aventuras que la niña corre en el prohibido desván. Finalmente, el tercer momento temático es el reencuentro de la hija con su padre.

Rosamund es una pequeña niña que vive con su madre y su padre en una granja herencia de sus abuelos paternos. Su vida diaria transcurre entre la soledad de no tener con quien jugar, la continua sobreprotección de su madre, el estado ausente de su padre y la necesidad imperante de satisfacer su curiosidad. Estas ganas por conocer la llevan a la parte de la casa que hasta el momento había sido sujeto de continuas prohibiciones: el desván. Fruto de la casualidad y de la diaria insistencia la puerta que conduce a esta parte de la casa cede y Rosamund tiene ante ella un mundo único donde saciar su curiosidad. El desván ofrece nuevos puntos de vista a la cotidiana realidad de la granja. Poco a poco la noche va cayendo y el sueño la confunde mientras piensa en las múltiples posibilidades que ofrece uno de los armarios (con la cerradura atrancada) que allí se ubican. Su padre, mientras tanto, siente una necesidad inexplicable de dejar su trabajo en el campo y regresar casi de inmediato al interior de la granja. Deambula de un habitáculo a otro sin saber muy bien lo que busca ni por qué necesita ver a su hija. Una fuerza interior lo conduce hasta la puerta del desván. El encontrarla abierta acelera sus ansias por penetrar el umbral y vencer uno a uno todos sus temores. Mr Brunning encuentra a Rosamund dormida en el suelo, fuera del armario donde inconscientemente la situaba. Absorto y confuso regresa a la parte habitable de la casa donde vuelven a su memoria recuerdos terribles de la infancia cuando sus hermanos lo encerraron en un armario del desván y donde se localiza el origen de su pánico claustrofóbico a la oscuridad.

5.4.3. Elementos cohesivos

A continuación analizaremos los elementos que contribuyen a cohesionar el texto desde el punto de vista del léxico, de la gramática y de las conjunciones.

Philippa Pearce se reitera en el empleo de la cohesión léxica a la hora de ceder protagonismo a un personaje u objeto de la historia. Tras una lectura detallada podremos apreciar que la autora bombardea metafóricamente la mente del lector con constantes referencias léxicas. Son ocho los momentos que hemos considerado a lo largo de la historia. El primero corresponde a Rosamund, seguido de su madre, su padre, la casa, la puerta de la buhardilla, la buhardilla, el armario y el padre. En cada uno de estos episodios, la cohesión léxica consiste en la repetición continua de los pronombres personales y posesivos. Philippa Pearce consigue de este modo que el lector y la lectora no duden en momento alguno de a quién o a qué se refieren los hechos. El ejemplo que sigue hace referencia al padre de Rosamund.

Outside in the field **Geoffrey Brunning** was still working in the afterlight. Now **he** stopped abruptly; **he** told himself **he** had forgotten that **he** must go in early today. **He** must go.

He had forgotten nothing, but it was as if something had remembered **him**. **He** did not know why **he** was going, why **he** was hurrying. As **he** neared the farmhouse, **he** broke into an awkward, anxious trot.

He went in by the back door as usual, leaving **his** boots there, and so into the kitchen. It was empty and almost dark except for the red glow from the old-fashioned stove that **his** wife was always complaining about.

“Ros!” **he** called. There was no answer.

He decided to have some common sense. **He** switched on the light, filled the kettle and put it on to boil, and began to cut bread for toast. (Pearce, 2002b: 229).

La autora no opta por la utilización de otros recursos lingüísticos como pueden ser el empleo del nombre propio o la matización del parentesco con algún personaje (Rosamund's father; her father...). Las estructuras se simplifican pero su reiteración en los distintos pasajes genera un efecto estilístico que incide directamente en la recepción de la historia por parte del sujeto lector.

En otro pasaje, la autora opta por articular la cohesión léxica en torno a la palabra "wood". Su intención es formar en la mente del sujeto lector la imagen de la puerta de madera en desuso, debilitada por el trabajo que la carcoma ha desarrollado durante décadas y prácticamente reducida a aserrín.

So the door was already locked before Rosamund was old enough to roam the house on her own, and soon after that the **woodworms** had begun their invisible banquet upon the framework. Rosamund used regularly to bang at the closed door as she passed it, but without real curiosity. Perhaps her knock interrupted the **woodworms'** gnawing for a moment; then they resumed. Neither she nor they, after the passage of years, were at all prepared for the day –this very day – when their world exploded in a flurry of **wood** dust, as her casual blow sent the metalwork of the lock right through the decayed **woodwork** of the frame. Abruptly the door swung open as if to open wide. Then its hinges creaked to a rusty standstill, and Rosamund was left with a sliced-off view of **wooden** stairs powdered with old plaster and new **wood** dust. (Pearce, 2002: 226-227).

Por lo significativo que tiene para entender la trama de la historia, merece la pena mencionar un pasaje donde la cohesión léxica ha sido lograda mediante relaciones referenciales, es decir, con palabras de significado similar. En el ejemplo que sigue a continuación, hemos resaltado aquellas palabras que contribuyen a crear el campo léxico de la palabra "oscuridad".

Having gazed for so long into the **last of the sun**, she was surprised at the **darkness** of the room when she turned back to it. **Shadows** had gathered thickly at the **fear** end, by the door, and **inky blackness** had settled in the **depth** of the one cupboard left open. (Pearce, 2002b: 228)

Un poco más adelante, Pearce juega con dos términos esenciales para comprender el carácter del padre de Rosamund: la “oscuridad” y el “miedo”. De este modo, logra darle un mayor dramatismo a la narración aclarando el por qué de la introversión de Mr. Brunning.

Darkness and fear flowed from the cupboard and filled the attic from doorway to window. (Pearce, 2002b: 229).

Darkness and fear flowed round him like a sea, rose round him to drown him. (Pearce, 2002b: 229).

That was all it had been, except for the **darkness** inside the cupboard, and his **fear**. The **darkness** and the **fear** had lasted forever... But the **darkness** had stayed behind in the cupboard, and his **fear**. (Pearce, 2002b: 230).

Centrándonos ahora en la cohesión gramatical, la más recursiva es la referencia anafórica (primero el referente y después la referencia) que en esta historia corta, desde nuestro punto de vista, tiene un significado especial tal y como quedó explicado anteriormente. Mucho menos frecuentes son las sustituciones y las elipsis con lo cual la tarea lectora se simplifica y agiliza para el sujeto lector de lengua extranjera.

[Referencia anafórica] **Rosamund** was an only child and the apple of her mother’s eye. **She** resembled her mother: pink-cheeked, golden-haired, blue-eyed. **She** was going to be like her mother: pretty. (Pearce, 2002b: 225).

[Elipsis] He cut one slice, then [*he*] laid the knife carefully down and [*he*] went to stand out in the hall. (Pearce, 2002b: 229).

[Sustitución] He went in by the back door as usual, leaving his boots there, and **so** [went] into the kitchen. (Pearce, 2002b: 229).

Tal y como pudimos observar en el análisis de los elementos cohesivos de las historias anteriores, las conjunciones desempeñan un papel fundamental en la comprensión y secuenciación de los acontecimientos. Las conjunciones actúan como entes gramaticales y léxicos capaces de reestructurar la información que tanto lectores como lectoras han almacenado en el proceso de lectura. Sirven de guía y consejero para todo tipo de sujeto lector.

So [*concretiza la información anterior*] the door was already locked before Rosamund was old enough to roam the house on her own, **and soon after** [*señala el principio de una acción trascendente*] that the woodworms had begun their invisible banquet upon the framework. (Pearce, 2002b: 226).

She took a deeper breath than usual and pushed firmly against the door. It offered surprising resistance **but finally** [*indica un cambio importante y concluyente*] opened wide enough to allow her body to pass through. (Pearce, 2002b: 227).

5.4.4. Análisis Conceptual

Temas centrales:

Esta tercera historia corta (al igual que las dos precedentes) vuelve a presentar el tema de las relaciones entre padres e hijos. En esta historia pasamos de la independiente Angela (*Mr Loveday's Little Outing*), el

incomprendido Wayne (*The Statuette*) a la sobreprotegida Rosamund. Ésta es la única hija de los Brunnings, a la cual consienten caprichos a doquier y privan de cualquier *riesgo* infantil (contacto con otros niños, juegos infantiles fuera la casa, lugares del hogar con un pasado oculto...).

There was no question of Rosamund's helping; she was the only child, spoiled, her mother's darling. Mrs. Brunning considered most of the local children unfit company for her, so as often before, Rosamund went off now to play alone indoors. Indoors, because her mother hated farm filth, as she called it, ever to be on her feet. (Pearce, 2002b: 226).

La madre, por otro lado, muestra su carácter dominante abiertamente a lo largo de toda la historia. Anula constantemente a su marido como ser humano y antepone su punto de vista a cualquier indicio de expresión de libertad de expresión de su cónyuge. Para Mrs Brunning su hija es su vivo retrato. Son como dos gotas de agua donde el padre no tiene ninguna representación física o psicológica. Las palabras preferidas de la madre parecen ser:

"Rosamund has more of me in her than she has of you, thank goodness," said Mrs Brunning. "She's all me, is Rosamund" (Pearce, 2002b: 226).

"Yes, more of me in her than you, thank goodness. All me." (*Ibíd.*: 231).

Al final de la historia, no deja a su marido expresarse y exteriorizar sus confusos sentimientos de la infancia que golpean constantemente el subconsciente y le han llevado a un estado de shock. Su comentario punzante connota un desamor acuciante y contribuye a ahondar la herida abierta en la personalidad de Mr Brunning.

“Don’t say you’re sickening for something, now! Mrs Brunning said sharply. “You are a sight!” (Pearce, 2002b: 230).

La vida de Mr Brunning son frecuentes fracasos. Siempre ha hecho lo que los demás han querido: heredó la granja de su padre porque ninguno de sus hermanos la querían; se casó sin saber muy bien si era eso lo que deseaba; asiente sin exponer su punto de vista; vive desde la óptica de su mujer y anula constantemente su personalidad.

This was a dig at her husband, who was a small farmer and an unsuccessful one; he worked hard on his land for very little return. He had inherited his father’s farm and farmhouse only because none of his four elder brothers had wanted to; they had had higher ambitions and achieved them. He had been the runt of the family, small, sallow, timid; he had been teased and persecuted all his childhood. He had married – so his wife considered – above him, and he would be teased and persecuted for the rest of his married life. (Pearce, 2002b: 225-226).

En esta encrucijada de relaciones familiares, se traslucen una serie de estereotipos de género donde el hombre se dedica al trabajo en el campo y la mujer se relega a las tareas domésticas.

Her father got up and went back to his work outside, and Mrs. Brunning began washing up. (Pearce, 2002b: 226).

El segundo gran bloque temático lo constituyen los miedos de la infancia en la formación de la personalidad. Aunque latente desde el principio, su manifestación explícita ocupa sólo unas líneas al final de la historia. Aún así, estos miedos de la infancia explican la actitud que el padre mantiene en el proceso educativo de su hija. Su obsesiva autoprotección se arraiga en su más tierna infancia cuando sus hermanos le encerraron en unos de los armarios de

la buhardilla (lugar que posteriormente estaría condenado a permanecer en el olvido).

Long ago, when he was a child, he had felt like this, once. His brothers had shut him into one of the nursery cupboards, just for their fun, and the cupboard door had jammed. That was all it had been, except for the darkness inside the cupboard, and his fear. The darkness and the fear had lasted forever. They said afterward that his being shut in had all lasted only a short time and that he had been stupid to be so afraid. They'd been able to force the cupboard door open in the end, and then they'd dragged him out. But the darkness had stayed behind in the cupboard, and his fear. (Pearce, 2002b: 230).

La niña, Rosamund, no entiende el por qué de esa prohibición y experimenta un conflicto cognitivo cuando comprueba que la buhardilla no presenta ninguna inseguridad. Ella había crecido con la convicción de un lugar peligroso, en ruinas, inaccesible... pero la realidad se torna bien distinta.

She was not afraid now. Being a practical child, she first considered the floor, which her father had said was unsafe. The bare boards looked firm, and she began to test them, one after another. They bore her weight. She knew that she was not as heavy as a grown-up person, yet she felt beneath her feet the solid assurance of timber that would outlast generations. The floor was sound, when her father had said it was not; she felt puzzled. (Pearce, 2002b: 227).

She started off across the safe, safe floor toward the stairway that led back to the peopled part of the house. (Pearce, 2002b: 228).

En un afán de sobreprotección paternal la hija es privada de cierta información que, gradualmente explicada, evitaría la perpetuación de los miedos que incomodan a los adultos.

La acción *ilegal* de Rosamund hace que Mr Brunning se enfrente a lo que durante tantos años ha mantenido en secreto y que ha configurado su personalidad introvertida, reservada y un tanto misteriosa. Aceptar los miedos resulta, cuando menos, turbador y demanda, la mayoría de las veces, la ayuda de profesionales. Los progenitores pueden contribuir a que sus retoños lo tengan un poco más fácil dotando al tema de naturalidad y evitando proyectar (directa o indirectamente) aquello que nos turba.

Cualquier lector o lectora que se enfrente a este texto podrá experimentar un cúmulo de recuerdos infantiles que se reviven conforme se alcanza el desenlace de la historia. Aquellos, cuyos esquemas previos guarden relación con alguno de los hechos descritos, podrán rellenar las lagunas informativas que se presentan y ver los hechos desde el prisma de la experiencia personal.

5.4.5. Análisis Cultural

5.4.5.1. Cultura particular

Los elementos culturales incluidos en esta historia corta no presentan lagunas informativas insalvables para un lector de lengua extranjera cuyo conocimiento del mundo anglosajón se encuentra en un estado embrionario. No obstante, a continuación nos centraremos en uno que podría llamar la atención del sujeto lector.

La siguiente cita recoge un aspecto cultural importante: la hora de la cena en el contexto británico.

Rosamund, above whose head her mother wrangled, yawned insider her mouth and was glad that dinner was over. Her father got up and went

back to his work outside, and Mrs. Brunning began washing up. (Pearce, 2002b: 226).

Como podemos extraer de esta cita, la cena acaba lo relativamente pronto como para permitir que el padre de Rosamund, Mr Brunning, pueda continuar con sus labores en el campo. Los discentes españoles que se enfrenten al aprendizaje de la lengua extranjera, suelen extrañarse ante el hecho de una hora para cenar tan temprana (alrededor de las seis de la tarde en comparación con la hora habitual española que ronda las nueve de la noche). Son hechos culturales que van implícitos al proceso de enseñanza-aprendizaje y que pueden interferir en el entendimiento y tolerancia intercultural.

5.4.5.2. Cultura general

La cita anterior también nos permite comprobar cierto conocimiento que se engloba dentro de la cultura general. Si nuestros/as estudiantes activan aquellos esquemas cognitivos que nos permiten diferenciar las distintas estaciones del año, podrán concluir que se debe tratar del estío puesto que el ocaso tarda en llegar (permitiendo que se desarrollen varias actividades más en el transcurso de la tarde).

5.4.6. Elementos textuales para encuadrar la historia dentro del género de misterio

Son tres los elementos textuales de la historia que contribuyen a la creación de la atmósfera de misterio: la existencia de un lugar prohibido en la casa, la descripción de la oscuridad en el desván y la corazonada del padre.

El sujeto lector puede obtener numerosos ejemplos del mundo del cine, series televisivas, lecturas... donde existe un lugar prohibido (una casa, un bosque, una parte concreta de una casa...). La activación de esta serie de

conocimientos previos facilita la ubicación mental del sujeto lector dentro de la lectura y agiliza la comprensión de los detalles descriptivos y de la misteriosa atmósfera.

Nowadays there were shut rooms and unused passageways, away from the central, lived-in part of the house; such outlying parts suffered the erosions of neglect and time. Since Geoffrey Brunning's childhood, for instance, the highest attic, once a nursery, had been closed. Mr. Brunning said the floor was unsafe and, particularly to safeguard Rosamund, had locked the door that opened to the attic stairway. (Pearce, 2002b: 226).

El segundo elemento que contribuye a la creación de la atmósfera de misterio es la descripción de la oscuridad cuando la niña entra en la buhardilla. La oscuridad y el avance de las sombras cuando cae la noche suelen estar ligados a escenas de misterio.

For the first time, with darkness round her, and the unbroken silence of years, she nearly felt afraid but would not allow the feeling to grow upon her. She pressed very softly at the door. At once, with a kind of overeagerness, the door swung right back.

She stood on the threshold of her father's attic nursery. Its bare length stretched uninterruptedly from her feet to a small window at the far end, where the afternoon sunlight shone weakly through dusty glass, greenish yellow where the last leaves of a creeper encroached upon the panes. (Pearce, 2002b: 227).

Having gazed for so long into the last of the sun, she was surprised at the darkness of the room when she turned back to it. Shadows had gathered thickly at the far end, by the door, and inky blackness had settled in the depth of the one cupboard left open. She decided suddenly that it was time to leave the attic. (Pearce, 2002b: 228).

The sun had gone, and the shadows of the room moved up toward the window. They lapped round Rosamund like a sea, and she began to sink into them like a drowning person. She sank to the floor and lay along it, quite still. Her eyes were wide open, fixed upon the darkness in the cupboards. Darkness and fear flowed from the cupboard and filled the attic from doorway to window. (Pearce, 2002b: 229).

La corazonada del padre mientras está trabajando en el campo es otro indicio que añade tintes sobrenaturales a la historia.

He had forgotten nothing, but it was as if something had remembered him. He did not know why he was going, why he was hurrying. As he neared the farmhouse, he broke into an awkward, anxious trot. (Pearce, 2002b: 229).

He gave a cry and turned quickly back to the light of the kitchen. Then, at the very door, he swerved aside and set off at a rush, but not firmly, stumbling and feeling like a blind man up the stairs, along walls, round corners. His course was directly up and toward the disused attic. (Pearce, 20002b: 229).

5.4.7. Tareas para activar los esquemas

A continuación se recogen algunas tareas que pueden contribuir a la activación de esquemas útiles para la posterior comprensión e interpretación del texto.

- ¿Tienes muchos recuerdos de tu infancia? Pregunta a tus padres cómo eras, qué te gustaba hacer, qué era lo que más detestabas... Comparte tu experiencia con tus compañeros y compañeras de clase.

- ¿Hay algo que te produzca mucho miedo? ¿Recuerdas algo o alguien que tus padres te advirtieran como peligroso cuando eras pequeño?
- En cuestión de carácter, ¿te sientes más identificado con tu padre o con tu madre?
- ¿Hay alguna parte de tu casa (o de alguien conocido) cuyo acceso esté restringido o que no soláis visitar con frecuencia? ¿Cuáles son los motivos?
- Comparte con tus compañeros y compañeras momentos que recuerdes donde la satisfacción de tu curiosidad desembocara en aventuras interesantes e inolvidables.
- ¿Conoces alguna casa de campo? Descríbela e intenta realizar un bosquejo de su estructura.

5.5. DIFICULTAD LÉXICA EN LAS HISTORIAS CORTAS

Para analizar la dificultad léxica de las tres historias cortas se han tenido en cuenta varias variables. Nos centramos, primeramente, en la tasa de palabras desconocidas y su relación con la comprensión de la historia (ver bloque I, capítulo V, apartado 5.3). Por otro lado, se recoge el porcentaje de palabras desconocidas y el porcentaje de cobertura léxica (palabras conocidas) de cada uno de los sujetos. Finalmente, se menciona el nivel de dificultad atendiendo a criterios descritos por Carver (1994, en Nation 2001: 148). En otro nivel, se abordan las estrategias de resolución léxica que los sujetos lectores mencionan en sus respectivos diarios de lectura.

Para obtener los datos, se pidió a los lectores y a las lectoras que indicasen el número de palabras desconocidas de cada una de las historias

(tablas de frecuencias absolutas: fig. 50 y fig. 51). Todos los datos obtenidos han sido reformuladas en porcentajes y/o atendiendo a criterios descritos en el marco teórico.

El resumen de los datos obtenidos se recoge en la tabla que sigue:

SUJETOS	FRECUENCIAS ABSOLUTAS <i>Mr Loveday's Little Outing</i>			FRECUENCIAS ABSOLUTAS <i>The Statuette</i>			FRECUENCIAS ABSOLUTAS <i>Her Father's Attic</i>		
	Nº DE PALABRAS DESCONOCIDAS	Nº DE PALABRAS CONOCIDAS	Nº TOTAL DE PALABRAS	Nº DE PALABRAS DESCONOCIDAS	Nº DE PALABRAS CONOCIDAS	Nº TOTAL DE PALABRAS	Nº DE PALABRAS DESCONOCIDAS	Nº DE PALABRAS CONOCIDAS	Nº TOTAL DE PALABRAS
Suj. 1	87	2560	2647	80	2825	2905	70	2113	2183
Suj. 2	100	2547	2647	130	2775	2905	105	2078	2183
Suj. 3	60	2587	2647	93	2812	2905	64	2119	2183
Suj. 4	30	2617	2647	31	2874	2905	35	2148	2183
Suj. 5	40	2607	2647	20	2885	2905	18	2165	2183
Suj. 6	48	2599	2647	77	2828	2905	58	2125	2183
Suj. 7	20	2599	2647	31	2874	2905	25	2158	2183
Suj. 8	20	2627	2647	39	2866	2905	27	2156	2183

Fig. 51

SUJETO	<i>Mr Loveday's Little Outing</i>				<i>The Statuette</i>				<i>Her Father's Attic</i>			
	TASA DE PALABRAS DESCONOCIDAS	FRECUENCIAS RELATIVAS		NIVEL	TASA DE PALABRAS DESCONOCIDAS	FRECUENCIAS RELATIVAS		NIVEL	TASAS DE PALABRAS DESCONOCIDAS	FRECUENCIAS RELATIVAS		NIVEL
		% DE DESCONO- CIMIENTO	COBERTURA (COVERAGE) %			% DE DESCONO- CIMIENTO	COBERTURA (COVERAGE) %			% DE DESCONO- CIMIENTO	COBERTURA (COVERAGE) %	
Suj. 1	1/30	3,3	96,7	Difícil	1/36	2,8	97,2	Difícil	1/32	3,2	96,8	Difícil
Suj. 2	1/26	3,8	96,2	Difícil	1/21	4,5	95,5	Difícil	1/21	4,8	95,2	Difícil
Suj. 3	1/44	2,3	97,7	Difícil	1/31	3,2	96,8	Difícil	1/34	2,9	97,1	Difícil
Suj. 4	1/88	1,1	98,9	Apropiado	1/94	1,1	98,9	Apropiado	1/63	1,6	98,4	L+1
Suj. 5	1/66	1,5	98,5	Apropiado	1/145	0,7	99,3	Fácil	1/121	0,8	99,2	Fácil
Suj. 6	1/55	1,8	98,2	L+1	1/38	2,7	97,3	Difícil	1/38	2,7	97,3	Difícil
Suj. 7	1/132	0,8	99,2	Fácil	1/94	1,1	98,9	Apropiado	1/87	1,1	98,9	Apropiado
Suj. 8	1/132	0,8	99,2	Fácil	1/75	1,4	98,6	Apropiado	1/80	1,2	98,8	Apropiado
Media	1/59	1,7	98,3	L+1	1/46	2,2	97,8	Difícil	1/44	2,3	97,7	Difícil

Fig. 52

Para establecer conclusiones acerca de la idoneidad o no de las historias cortas que han configurado nuestro corpus, seguiremos los principios consensuados en varios de los estudios llevados a cabo (Nation 2001; Waring y Misako 2003; Nation y Coady 1988; Carver 1994; Pérez Basanta 2001; Grabe y Stoller 1997).

5.5.1. Interpretación de los datos

Tasa de palabras desconocidas:

Según podemos observar en el apartado 6.2., la comprensión de un texto en lengua extranjera se ve afectada cuando la tasa de desconocimiento supera $1/20$, es decir, una palabra desconocida en cada veinte. Teniendo en cuenta este dato, la comprensión de nuestros ocho sujetos no debería haberse visto afectada. De todos ellos, el único que se aproxima vertiginosamente al límite es el sujeto 2 ($1/26$; $1/21$; $1/21$). Tal vez por ello, su diario de lectura refleje una cierta pobreza en la matización de las ideas y en la interpretación de las historias. El resto de participantes, superan ampliamente el mínimo impuesto encontrándonos con algunos que llegan a $1/132$ (sujetos 7 y 8 en *Mr Loveday's Little Outing*). Si tomamos como referente la media de cada una de las historias, podemos apreciar como en todas las historias hay cuatro sujetos coincidentes que se sitúan por encima de la media (sujetos 4, 5, 7 y 8) y otros cuatro, también coincidentes, que se encuentran por debajo de la media (sujetos 1, 2, 3 y 6). Aunque todos ellos manifiesten un nivel aceptable de conocimiento léxico en la LE para proceder a la lectura de cada una de las historias cortas, sí que podemos afirmar que los sujetos 4, 5, 7 y 8 tienen una mayor competencia en la LE que se refleja en las reflexiones plasmadas en los diarios de lectura.

La media indica que el texto más fácil (léxicamente hablando) ha sido el primero ($1/59$) y el más complicado ha sido *The Statuette* ($1/46$).

Cobertura del léxico

La cobertura hace referencia al porcentaje de términos léxicos que el sujeto lector conoce. Tal y como veremos a continuación, no existe un paralelismo entre la tasa de palabras desconocidas y un mismo porcentaje que se repita en varias historias. Esta aparente asimetría se debe a que los datos están calculados sobre el total de palabras de cada una de las historias. Por lo tanto, el 98,9% que el sujeto 7 tiene en *Her Father's Attic* (es decir 1/87) difiere con el 98,9% que el mismo sujeto manifiesta en *The Statuette* (es decir 1/94). Los cálculos se deben realizar con las peculiaridades léxicas de cada una de las historias. No obstante, los distintos porcentajes (indistintamente si las historias tienen más o menos palabras) sí son comparables con el 96% consensuado por los diferentes investigadores del área (aún así hay algunos que establecen el límite en el 95%. Personalmente, abogaría más por el 96% de cobertura léxica).

Los datos han sido re-expresados en un gráfico de columnas apiladas dónde el color azul indica la cobertura y el rojo el porcentaje de desconocimiento. La última columna (guía) marca los porcentajes estándares.

% conocimiento de vocabulario en *Mr Loveday's Little Outing*

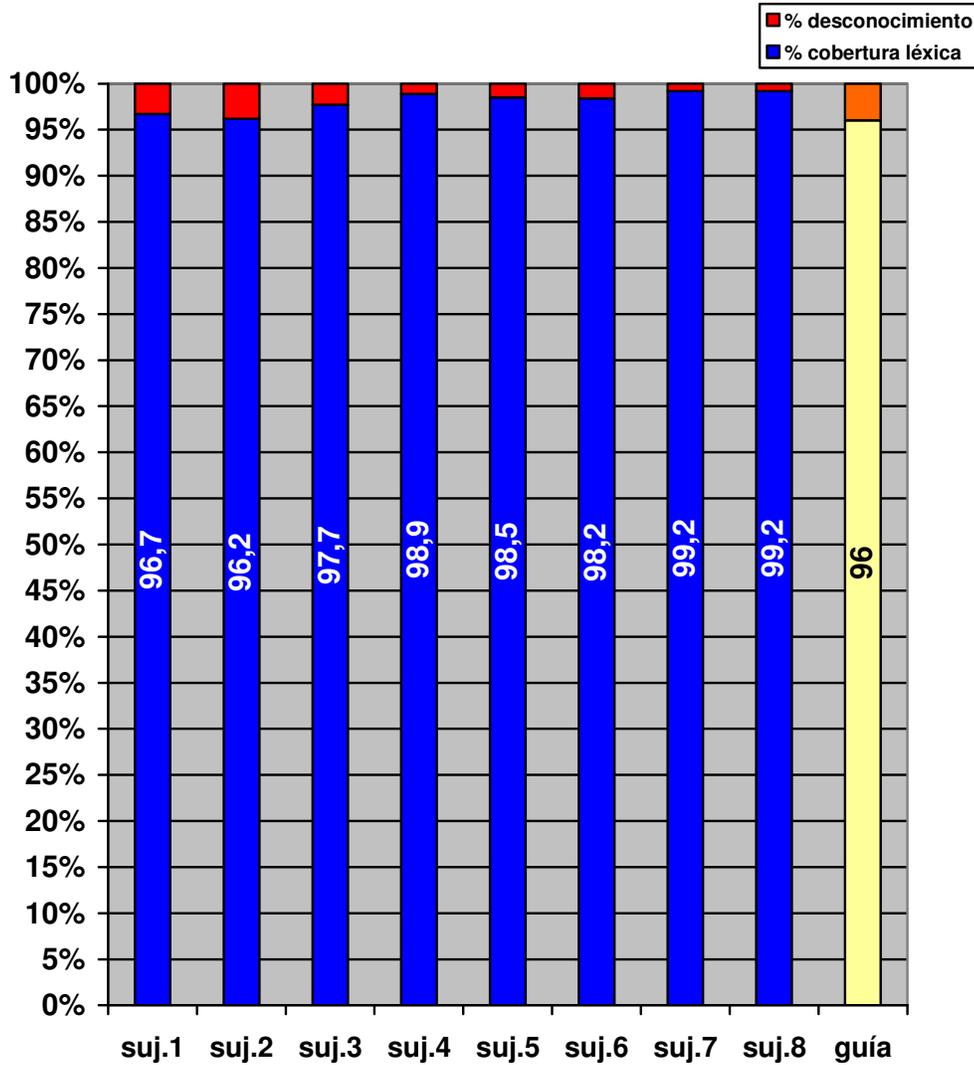


Fig. 53

% conocimiento de vocabulario en *The Statuette*

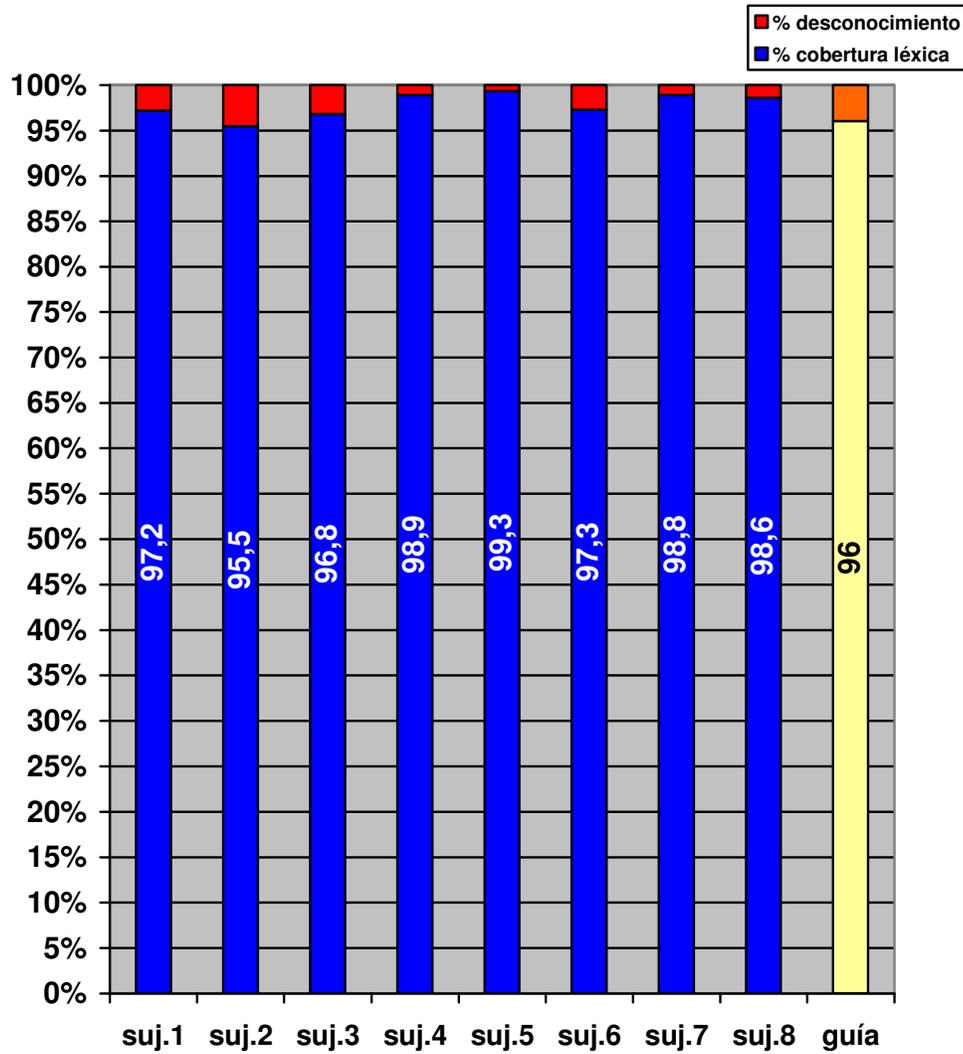


Fig. 54

% conocimiento de vocabulario en *Her Father's Attic*

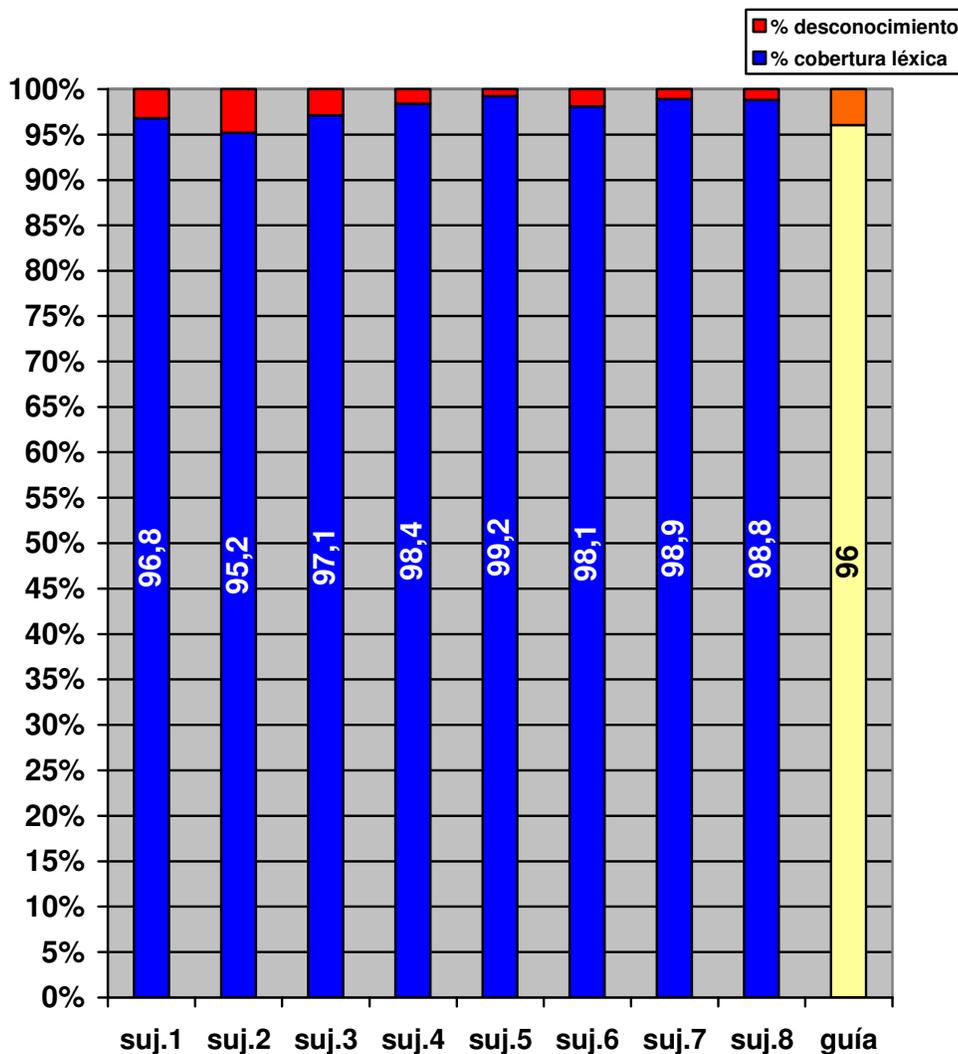


Fig. 55

Observando las columnas apiladas de las gráficas anteriores, podemos observar cómo la mayoría de los sujetos se sitúan por encima del 96% de cobertura léxica. La única excepción la representa el segundo sujeto que en *The Statuette* y en *Her Father's Attic* alcanza el 95,5% y el 95,2% respectivamente. Tal y como vimos en el apartado 6.2., la comprensión se ve seriamente afectada cuando la cobertura se sitúa en torno al 80% (= 1/5). El sujeto en cuestión

puede acceder al contenido conceptual del texto (incluso reconoce en su diario de lectura no tener problemas de comprensión de ideas) pero con un mayor esfuerzo (materializado en el número de palabras por minuto y en el tiempo dedicado a la lectura).

5.5.2. Relación entre porcentaje de desconocimiento y nivel de dificultad del texto

Para expresar la relación entre estas dos variables, hemos optado por un gráfico de barras. En éste, por un lado, encontramos el porcentaje de desconocimiento que presenta cada sujeto y el nivel de dificultad del texto (simbolizado en colores) ateniéndonos al planteamiento de Carver (1994: 432, en Nation, 2001: 148) con ligeras modificaciones. Los resultados que se obtengan sólo aportan información relativa al nivel del texto sin que sea necesario un conflicto con la comprensión del mismo (comentada en la gráfica anterior).

Según Carver, un texto con un porcentaje de desconocimiento superior al 2% es un material de lectura difícil; alrededor del 1% es un material apropiado; y con un porcentaje de 0% es una lectura fácil. Estos porcentajes los hemos reestructurado en cuatro categorías. Una lectura fácil es aquella cuyo porcentaje de desconocimiento se sitúa por debajo del 0,9% (color azul). El material apropiado se encuentra entre un 1% y un 1,5% (color verde). Tomando como referencia una de las hipótesis de Krashen para el aprendizaje de lenguas extranjeras, hemos considerado material de lectura un poco por encima del nivel de los estudiantes ($L + 1$) aquel que alcanza desde un 1,6% hasta un 1,9% de desconocimiento (color amarillo). Finalmente, un texto es difícil cuando el porcentaje supera el 2%.

■	0<0,9 Fácil
■	1<1,5 Apropiado
■	1,6< 1,9 L+1
■	>2 Difícil

Relación entre % desconocimiento y nivel del texto
Mr Loveday's Little Outing

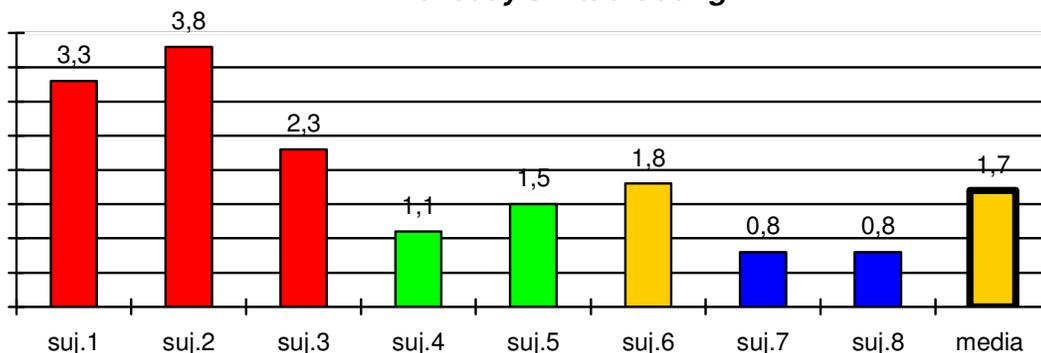


Fig. 56

Relación entre % desconocimiento y nivel del texto
The Statuette

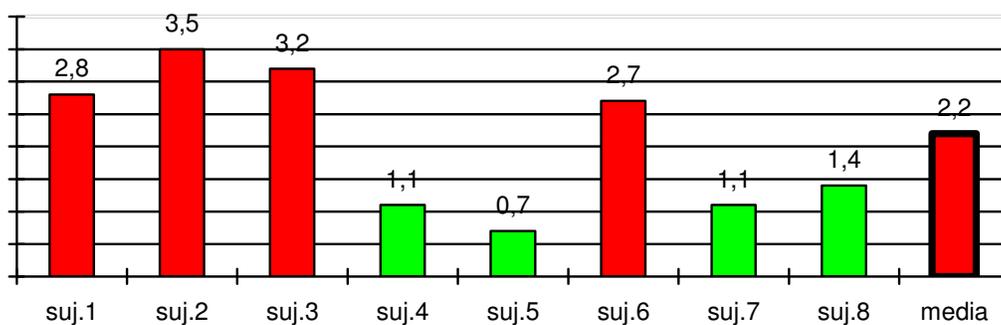


Fig. 57

Relación entre % desconocimiento y nivel del texto
Her Father's Attic

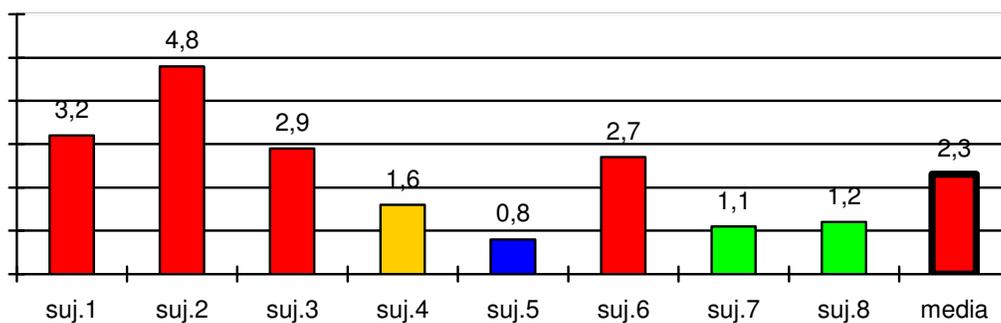


Fig. 58

Si nos centramos inicialmente en la media de cada una de las historias, podemos apreciar cómo la más difícil de las tres ha sido *Her Father's Attic* (2,3%), seguida de *The Statuette* (2,2%) y de *Mr Loveday's Little Outing* (1,7%). Por lo tanto, dos de las tres historias cortas que conforman el corpus de estudio, tienen un nivel difícil. Individualmente, para los sujetos 1, 2 y 3 el nivel de lectura es difícil (destacando el sujeto 2 en las tres historias – 3,8%, 3,5% y 4,8% respectivamente). Para el sujeto 6, la primera historia está un poco por encima de lo que se puede considerar como apropiado (L + 1). Sin embargo, la segunda y la tercera lectura se corresponden con un nivel difícil. Para el resto de sujetos (4, 5, 7 y 8) las historias son fáciles, apropiadas o L + 1. Estos datos coinciden con las conclusiones aportadas en la cobertura léxica del texto. *Mr Loveday's Little Outing* presenta un nivel fácil para los sujetos 7 y 8 y apropiado para los sujetos 4 y 5. Tal vez por ello, sus diarios de lectura correspondientes a estas historias sean más profundos que los del resto. *The Statuette* sólo le ha resultado fácil al sujeto 5 y apropiada a los sujetos 4, 7 y 8. Finalmente, en *Her Father's Attic*, el nivel de la lectura es de nuevo fácil para el sujeto 5. Su diario de lectura, especialmente en esa historia, aporta un alto grado de implicación y de significación para el sujeto. Recoge experiencias de su infancia paralelas a las vividas en la lectura.

5.5.3. Estrategias utilizadas durante la lectura para el acceso al significado

Por último, utilizaremos la información de los diarios de lectura que arroja luz acerca de las estrategias empleadas para acceder al significado de las palabras desconocidas. El uso de estas estrategias, dentro del esquema del proceso de lectura, se situaría en las fases de descodificación, precomprensión y comprensión.

Los sujetos investigados reconocen mayoritariamente (54%) hacer uso del contexto léxico de la palabra para acceder a su significado (estrategias del procesamiento descendente). Para que sea posible deducir una palabra por el

contexto, es necesario que el resto de palabras que lo configuran (es decir el marco léxico-contextual) sea familiar para el lector. La deducción contextual, por un lado, les permite mantener la fluidez lectora, el ritmo de lectura, la concentración, la naturalidad de la lectura. No obstante, la deducción va a ir cargada de un cierto toque de suposición que se traduce en una imprecisión semántica.

Otras estrategias para la solución de cuestiones léxicas han sido la búsqueda en el diccionario (31%) o simplemente ignorar el término (15%). Las razones que conducen a los sujetos lectores a buscar palabras en el diccionario (estrategia del procesamiento ascendente) pueden ser de muy diferente índole. Por un lado, puede que ese término aparezca aleatoriamente en varias partes del texto. Esta repetición suele originar en el lector o en la lectora una necesidad de precisión léxica y, para solucionar tal estado de curiosidad, recurre al diccionario. Otras veces, el vocablo es familiar para el sujeto lector (posiblemente de lecturas anteriores), pero no recuerda su significado. En este caso, posiblemente decida refrescar su mente por medio de la búsqueda en el diccionario. En otras ocasiones, el uso del diccionario responde a criterios difícilmente catalogables (combinación ortográfica de la palabra, curiosidad léxica...).

Tal y como expusimos anteriormente, para que el contexto de una término sea efectivo, es necesario que las palabras que lo componen sean conocidas. En el caso contrario, donde el mismo contexto presenta dudas semánticas, el sujeto tiene varias opciones. Por un lado, si el término léxico no es relevante, desde su punto de vista, para seguir leyendo, posiblemente lo ignore (estrategia del procesamiento descendente) y continúe la lectura. Si la palabra representa cierta relevancia en ese punto de lectura, probablemente utilice la estrategia de búsqueda en el diccionario.

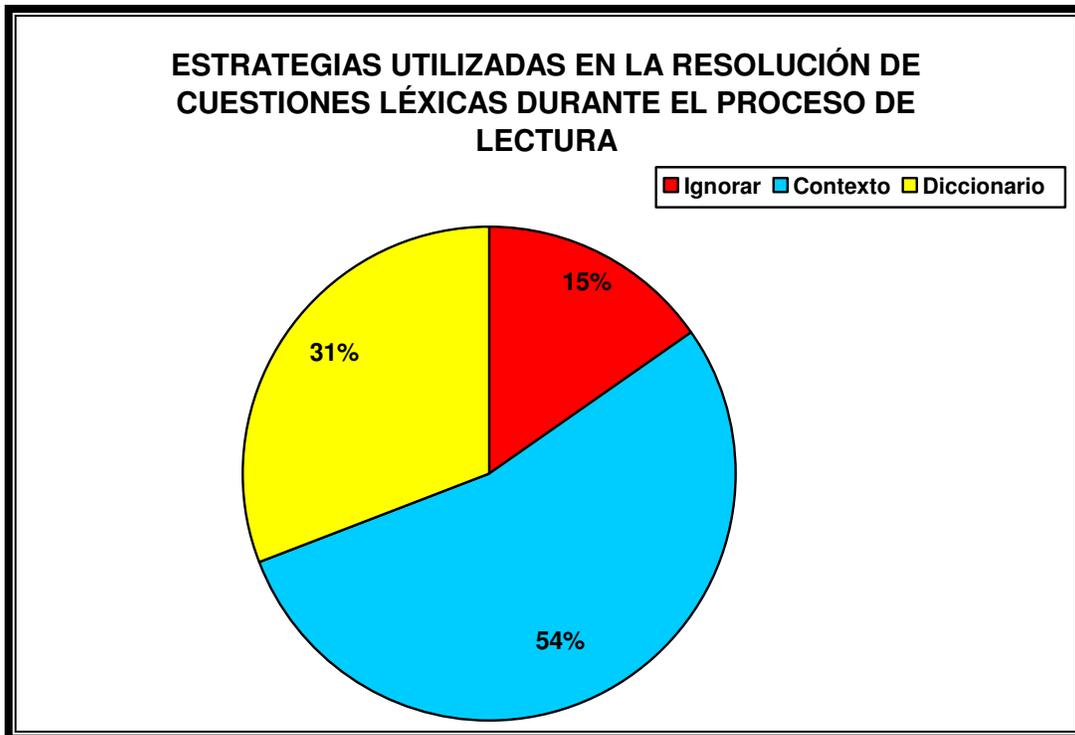


Fig. 59

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE LECTURA

6.1. INTRODUCCIÓN

En esta sección nos centraremos en la recepción de la historia por parte de los sujetos. Nuestra muestra está compuesta por ocho sujetos (cinco mujeres y tres hombres), con edades comprendidas entre los 19 y los 25 años y todos ellos estudiantes de Magisterio Lengua Extranjera (inglés). El nivel de inglés de los participantes es intermedio-alto. La participación de los mismos en esta investigación ha sido totalmente voluntaria, sin ningún tipo de motivación extrínseca. El proceso que debían seguir para cumplimentar el diario de lectura así como los objetivos que se perseguían les fueron explicados individualmente a cada uno de los sujetos participantes. Se trató de evitar, en la medida de lo posible, el carácter de obligatoriedad en la entrega de la actividad pero todos ellos respondieron responsablemente y en un corto periodo de tiempo.

Tal y como hemos apuntado a lo largo del presente trabajo de investigación, nuestro interés primordial estriba en la no-generalización y en la consideración de las características individuales de cada sujeto. He ahí la principal razón por la que en este trabajo nos hemos centrado sólo en el proceso de lectura de ocho personas. En las líneas que siguen no estamos interesados en una traducción cuantitativa de la información recogida en los diarios de lectura. Nuestros intereses responden más a una percepción cualitativa donde pueda aflorar la idiosincrasia particular de cada sujeto. El concepto de diario de lectura que hemos desarrollado lleva implícito cierto sentido de intimidad y percepción individualista del proceso de lectura.

6.2. MR LOVEDAY'S LITTLE OUTING

Sujeto 1:

Nuestro primer sujeto realizó la lectura de esta historia el 11 de abril de 2004 a la caída de la tarde. Se encontraba tranquilo y relajado. Centrándonos ahora en las expectativas previas a la lectura (fase pre-textual), son varias las que esta persona deja entrever. Entre ellas encontramos expectativas de corte estético (“un rato de placer”); de corte lingüístico (“mejorar mi inglés”); y de corte personal (“conocer obras de literatura inglesa para mi futuro profesional”).

El título, por otro lado, también tiñe levemente las expectativas que nuestro primer sujeto se crea. Su atención se centra en el nombre propio “Loveday” a partir del cual deduce que el protagonista aparecerá bajo ese nombre y que, desde el punto de vista del género, estamos ante una historia romántica (acepción universalmente conocida del término inglés “love”).

La fase textual abarca varios bloques temáticos (desde aquellos meramente formales a los más personales). Empezando con los problemas léxicos, nuestro primer sujeto decide ignorarlos para no perder el hilo de la historia. Esto hace que no se entere “de muchos matices de la historia” pero

decide apostar por la globalidad en detrimento de la precisión. Los problemas gramaticales, por otro lado, han sido mínimos aunque a veces haya sido necesario releer algunas oraciones para descifrar el significado oculto en estructuras sintácticas. En el proceso de lectura que describimos en páginas anteriores incluimos un periodo interfásico de traducción inversamente proporcional a la competencia en la LE de los lectores y lectoras. La autora de este diario de lectura reconoce que en ciertos momentos de la narración tiene que recurrir a la traducción para comprender mejor la historia. No obstante, en términos generales, no es un recurso indispensable en su proceso lector. Con respecto al contenido conceptual, nuestra primera protagonista no ha tenido ninguna dificultad para captar el tema principal a pesar de reconocer que muchos detalles han pasado desapercibidos. Nuestro diario de lectura se dirige ahora hacia percepciones y respuestas personales influenciadas por las experiencias anteriores almacenadas en el llamado intertexto. En este momento, dirigimos nuestra mirada hacia una activación parcial, intransferible y cargada de un gran subjetivismo. La pregunta concerniente a los conocimientos previos la dirige hacia la caracterización de los personajes. Desde su punto de vista, todos ellos están tipificados y no se identifica con ninguno: “el educado doctor, el padre enfermo, la madre controladora, la adolescente inquieta y preocupada por los problemas sociales, y el señor mayor agradable”. Nuestra primera colaboradora no se siente involucrada en la trama de la historia y se sorprende del desenlace de la misma. De todos los elementos que hay en la historia para encuadrarla dentro del género de misterio, ella resalta la rapidez con que se suceden los hechos en las últimas líneas de la historia. El último bloque temático dentro de la fase textual alude directamente a la interpretación, es decir, a la atribución personalizada de significado. Su interpretación se focaliza en el papel que los enfermos mentales y reclusos desempeñan en la sociedad. Esta alumna parte de la frase “siempre que lo haces, lo haces lo mismo”, para levantar así la polémica acerca del comportamiento de enfermos mentales en su integración social (“Mr Loveday tiene un comportamiento ejemplar dentro de la institución pero cuando se encuentra de nuevo inmerso en la sociedad sufre una inadaptación y repite la conducta anómala”).

La última fase del diario de lectura es la post-textual. En ésta la lectora ha reflexionado sobre el cumplimiento o no de sus expectativas. Tres fueron las preguntas planteadas. A la cuestión *¿se la recomendarías a alguien? ¿por qué?*, el primer sujeto la recomienda fervientemente a todo adolescente y/o joven que esté interesado/motivado en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por otro lado, la lectura hizo reflexionar a nuestra lectora con respecto a debates abiertos en la sociedad española (“asesinos que alegan enajenación mental”). Como vemos, el sujeto lector extrapola uno de los temas centrales de la historia y lo hace significativo para su contexto social. Abordando la última pregunta, podemos ver cómo la lectura ha despertado admiración hacia la protagonista de la historia (en oposición a la reacción crítica despertada hacia el antagonista de la historia expuesta en las líneas precedentes). Valora su sentido de justicia y equidad, palpables a lo largo de la historia, hacia una persona totalmente desconocida.

Sujeto 2:

Nuestro segundo sujeto realizó la lectura el 8 de abril de 2004 al mediodía. Se encontraba relajado y disfrutando de su tiempo libre (fase contextual).

En la fase pre-textual, esta persona espera que la trama sea lo suficientemente interesante como para verse envuelto en la misma. El título activa varias expectativas. Por un lado el término “little” y “Loveday” le sugieren un pequeño momento de felicidad o ilusión. Seguidamente, interrelaciona el tercer término del título, “outing”, con los dos anteriores resultando en “una excursión como esperanza, el viaje de alguien”.

Dado que el diario de lectura es un documento abierto ajeno a la evaluación (entendida en su acepción más tradicional), nuestros sujetos eligen libremente aquellas preguntas que quieren responder y se explayan en las que

consideren oportunas. Dentro de la fase textual, podemos apreciar como este sujeto recurre al contexto para otorgar significado (más o menos preciso) a las palabras desconocidas. Él mismo es consciente de la falta de precisión en la deducción por el contexto (“he procurado sacarlas por el contexto”), pero no por ello deja de ser una efectiva estrategia. Los problemas gramaticales, por otro lado, no han sido excesivos ni han interferido en la comprensión del texto. Esta persona reconoce recurrir a la traducción durante el proceso de lectura. Según él, contribuye a mantener la atención y a una comprensión textual más precisa. Aún así, las traducciones no son estrictas sino que intenta captar la idea general. Desde el punto de vista conceptual, *Mr Loveday's Little Outing* no supone ninguna dificultad y parece ser que las líneas que concluyen la historia aclaran cualquier laguna temática. En la parte más personal de la fase textual, esta persona se identifica con el personaje protagonista (Angela). Su espíritu inquieto y joven la llevan a luchar contra la injusticia del sistema. Finalmente, el género de misterio se conforma con los matices sorprendidos y de suspense que acaecen al final de la historia.

La fase post-textual indica que nuestro segundo sujeto ha disfrutado con el proceso lector y exalta los valores contenidos en el personaje de Angela. Como resultado de la lectura, han surgido reflexiones sobre cuestiones que parecían dormitar en su subconsciente.

Sujeto 3:

La fase contextual de este sujeto no difiere en mucho de la de los dos anteriores. La lectura la realizó el 11 de abril del 2004 por la noche. Anímicamente, se encontraba nerviosa.

Con respecto a las expectativas previas de nuestro tercer sujeto, éstas se centran en el incremento de su léxico en LE (“afianzar un poco más mi vocabulario”) y el conocimiento de la cultura de la LE. Asimismo, muestra ciertas inquietudes por conocer el estilo del autor de esta historia. El título

matiza ligeramente sus expectativas previas y cree que está ante un texto de suspense donde tendrá lugar un rapto o un asesinato.

Los problemas formales de tipo léxico los ha solucionado con el diccionario y releendo varias veces aquellos pasajes un poco más opacos en términos semánticos. Parece ser que los problemas gramaticales sí han influido en la comprensión de algunas partes de la historia. Con respecto a la parte conceptual, el tercer sujeto encuentra dificultades en entender el tema general especialmente en las primeras líneas de la historia. La traducción es empleada sólo estratégicamente en las partes catalogadas anteriormente como difusas. El visionado de películas y la lectura de libros constituyen conocimientos previos que han intervenido activamente en su proceso de lectura. Durante la lectura, se han despertado sentimientos de “desconfianza hacia Mr Loveday” casi desde su primera aparición. Tal vez ese haya sido el motivo por el cual no se ha sentido identificada con ningún personaje aunque sí involucrada en la trama. Su interpretación se reduce a la frase “las apariencias engañan”. Según el tercer sujeto, detrás del carácter bondadoso y afable del antagonista, se esconden una serie de desequilibrios mentales con tintes psicópatas.

Finalmente, en el terreno de las expectativas cumplidas esta persona no se la recomendaría a nadie ya que no la ha “impactado lo suficiente”. Se reitera en su desconfianza hacia el personaje de Mr Loveday y resalta el enriquecimiento léxico fruto de la lectura.

Sujeto 4:

El cuarto sujeto leyó esta historia el 17 de abril de 2004 alrededor del mediodía encontrándose, anímicamente, feliz.

A priori, esta persona espera poder disfrutar estética y personalmente del relato. El título le aporta información acerca de una posible salida de Mr Loveday.

En la parte más estructural de la fase textual, este sujeto esquivo los problemas léxicos recurriendo a la deducción contextual y no necesita traducir al idioma materno para mantener la atención. Con respecto al tema, parece ser que le ha resultado fácil de comprender aunque reconoce haber tenido dificultades en la familiarización con la jerga psiquiátrica. Asimismo, el contenido ha despertado una mezcla de sentimientos que oscilan desde el humor a la pena. Tal vez ello haya originado una no-identificación con los personajes de la historia aunque sí un involucramiento activo desde las primeras líneas hasta el final. El ambiente de misterio, por otro lado, es creado a través de la fusión de elementos animados (Mr Loveday) e inanimados (el centro para enfermos mentales).

En la fase de interpretación, nuestra voluntaria la asimila desde la perspectiva de las falsas apariencias (“las apariencias engañan”). En la historia nada es lo que parece bien porque el personaje central seduce fácilmente con las palabras a cuántos le rodean o bien porque los miembros del equipo sanitario racionalizan demasiado la rutina del centro.

Finalmente, en la fase de post-lectura, este sujeto deja entrever sentimientos de pena despertados a raíz de uno de los temas de esta historia corta. Del mismo modo la ha hecho reflexionar profundamente acerca del mundo de los enfermos mentales en la sociedad occidental actual. Esto puede ser una de las razones que la llevan a recomendar fehacientemente su lectura a personas de su entorno.

Sujeto 5:

El quinto sujeto estaba decaído en el momento de aventurarse en esta lectura. La realizó el 17 de mayo de 2004 por la noche.

Desde el ámbito de las expectativas previas, espera que sea una historia interesante y donde alguno de los personajes realizará una salida al exterior (información extraída a partir del título).

En el proceso de lectura, esta persona no ha tenido ningún problema aparente en la parte gramatical ni necesidad de traducir mentalmente al idioma materno para un mejor asentamiento de las ideas. Con respecto al campo léxico, esta lectora recurre al contexto para solventar los problemas de vocabulario.

El bloque temático no constituye una barrera en la comprensión de la historia. Aunque no se siente identificada con ningún personaje, sí que se involucra positivamente en el proceso lector. Su curiosidad por saber que va a ocurrir se alimenta en cada nueva línea y, casi desde el principio, simpatiza con Angela en su lucha por lo que considera justo.

La interpretación de este quinto sujeto vuelve a retomar el tema de las apariencias (“nada es lo que parece, todo tiene un doble fondo”). Parece ser que esta interpretación recurrente en los diferentes sujetos es la que más significativamente se aferra a sus intereses y preocupaciones cognitivas. La lectora reconoce que el inesperado final “echa por tierra todas sus construcciones mentales positivas hacia una persona mayor injustamente retenida”. Sus expectativas, creadas activamente a lo largo de la historia, se autodestruyen y autotransforman en el último párrafo de la historia:

Half a mile up the road from the asylum gates, they later discovered an abandoned bicycle. It was a lady's machine of some antiquity. Quite near it in the ditch lay the strangled body of a young woman, who, riding home to her tea, had chanced to overtake Mr Loveday, as he strode along, musing on his opportunities. (Waugh, 2003: 28).

En la fase post-lectora del diario de lectura, vemos como esta persona sí que la recomendaría a sus compañeros que, por un lado, estén interesados en mejorar su competencia en lengua inglesa y, por otro, a quienes disfruten con historias con un final impredecible. Del mismo modo, la historia puede ser un buen corpus para una reflexión sobre un tema tan preocupante como son las enfermedades mentales.

Sujeto 6:

Espacio-temporalmente, nuestro sexto sujeto realizó la lectura el 18 de mayo por la tarde encontrándose un poco cansada.

Con respecto a las expectativas previas, la lectora prefiere no materializarlas y esperar a que se manifiesten por sí solas en el proceso de lectura.

Las cuestiones léxicas han sido solucionadas con el diccionario y mediante la deducción contextual. Las redes sintácticas no han interferido en la comprensión de la historia corta aunque sí ha sido necesario recurrir a la traducción en algunos pasajes para no perjudicar la comprensión de partes esenciales. Conceptualmente, la historia no presenta ninguna dificultad y los temas esenciales han quedado perfectamente asimilados.

Esta lectora no se ha identificado con ninguno de los personajes pero sí que ha desarrollado cierta simpatía por Angela. La persistencia de la misma y su lucha permanente por lo que considera justo despiertan sentimientos de "lástima y generosidad" en este sujeto lector.

La interpretación diverge de las anteriores. Para nuestra sexta protagonista, la actitud de Angela encuentra su justificación en un hipotético sentimiento de culpabilidad por no haberse preocupado de su padre hasta ese

momento. Angela decide concentrar todas sus fuerzas en ayudar a los demás y de esa forma encontrar cierto descanso psicológico.

Finalmente, centrándonos en las expectativas cumplidas *a posteriori*, parece ser que a este sujeto no le ha impactado lo suficiente como para recomendarla a su círculo más cercano. No obstante, el carácter altruista de Angela le ha llamado la atención y le ha hecho replantearse ciertas actitudes ante la vida.

Sujeto 7:

Este lector se aventuró en la lectura la tarde del 3 de agosto. Sus circunstancias anímicas, según reconoce él mismo, le indujeron a abordar la lectura con interés y motivación.

Nuestro séptimo voluntario tiene ansias de conocer, de saber que ocurrirá a ese personaje que se deja entrever tímidamente a través del título de la historia.

El proceso de lectura se caracteriza por la ausencia de problemas gramaticales y la innecesidad de recurrir estratégicamente a la traducción mental. Léxicamente, ha optado por acudir a un amplio abanico de posibilidades: búsqueda en el diccionario, deducción contextual y/o obviar el término.

En el ámbito conceptual, *Mr Loveday's Little Outing* no deja ninguna laguna a nuestro séptimo lector. No obstante, sí que le activa ciertos conocimientos almacenados en su intertexto. La cotidianeidad del psiquiátrico le conducen a revivir experiencias personales rescatadas de su adolescencia y del mundo cinematográfico. Por un lado, un trabajo antropológico realizado en un asilo cuando tenía 17 años le conducen inevitablemente a relacionar ambos mundos ("muchas de las situaciones eran parecidas, el ambiente de soledad, el

vacío, las sombras.”). Por otro, parece ser que ciertas escenas del film *El Silencio de los Corderos* (dirigida por Jonathan Demme en 1991) encuentran un paralelismo con las descritas en la historia de Evelyn Waugh (“me ha venido a la mente la película de *El Silencio de los Corderos*, cuando Hannibal Lester era visitado por la investigadora del FBI.”).

El personaje encarnado por Angela coincide con el carácter de este sujeto lector lo que hace que se involucre directamente en la historia. La sensibilidad y el poder interior que rezuman en las apariciones ficticias de Angela despiertan sentimientos de equidad y justicia en este lector. Incluso le hace recordar su época del colegio cuando los tests de personalidad siempre le definían como una persona “hipersensible” ante el sufrimiento y la injusticia. No es raro que el contenido de la historia origine sentimientos de “pena, acongojo, susto, solidaridad y expectación”.

Para encuadrar esta historia dentro del género de misterio, el lector se centra en el modo pausado de narrar la historia y el elemento sorpresivo que se pospone hasta las últimas líneas.

La interpretación de la historia que hace este sujeto se resume en el título de un libro de Eric Fromm *El Miedo a la Libertad*. Mr Loveday consigue salir gracias a la intervención de Angela pero una vez libre se niega a hacer uso de su libertad y decide volver a cometer una acción delictiva que le conduzca de nuevo al lugar donde lleva más de 30 años.

La recomendación de la lectura es evidente después de una participación tan activa en el proceso lector (“se la recomendaría a todos mis amigos y amigas porque es una manera breve, inteligente y fascinante de acercarse a los ‘otros’ como aquellos que son ‘locos’, ‘enfermos’ y cómo los demás ‘sanos’ los conceptualizamos, los apartamos y los recluimos en unidades de salud mental.”). Por lo tanto, el sujeto es ahora más consciente de

la existencia de “los otros” y como el resto nos empeñamos en aislarlos y estigmatizarlos.

Sujeto 8:

El último sujeto de la muestra realizó la lectura el 5 de junio por la mañana encontrándose un poco nervioso.

A priori, este lector espera pasar un rato entretenido que le permita trasladarse y sumergirse en el mundo ficticio caracterizado en la historia de Mr Loveday. El título no le aporta información más allá de la mera traducción del mismo (“una salida de Mr Loveday”).

En el proceso de lectura se desenvuelve bastante bien, sin necesidad de recurrir al diccionario para resolver las cuestiones léxicas, ni detener la fluidez lectora por estructuras sintácticas no familiares. De ahí que el estado interfásico de la traducción mental pase desapercibido.

El área temática no ha entrado en conflicto con sus estructuras cognitivas aunque sí ha activado ciertos cocimientos pasivos almacenados en el intertexto del sujeto lector. Parece ser que algunas películas han completado la comprensión e interpretación de ciertas partes de la historia (*Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* de J.K. Rowling, 2002).

El tono general de la historia despierta un sentimiento de pena en esta persona. Ello le lleva a no identificarse con ningún personaje. Desde su punto de vista, “Angela entrega su amor y atención a un desconocido en vez de preocuparse de su padre; la madre actúa calculadora y fríamente; Mr Loveday emana demasiado cariño y ternura que a veces invierte los sentimientos del lector”.

El ambiente de misterio, por otro lado, se va creando desde el principio por la atmósfera incierta que envuelve el lugar donde tienen internado a Lord Moping. El elemento sorpresivo del final lo matiza y concreta explícitamente.

La frase que resume la interpretación de este lector sería “las apariencias engañan”. La sociedad actual nos ha enseñado a comedirnos en las relaciones interpersonales y a desarrollar facetas camaleónicas con el fin de ser políticamente correctos y socialmente oportunos. Poner demasiadas expectativas en una persona puede llegar a convertirse en un arma de doble filo. Este sujeto considera que las expectativas humanitarias, idealistas y justas que Angela espera para Mr Loveday se revierten y atentan contra la seguridad de otro ciudadano.

Tras la lectura vemos como nuestro octavo voluntario reflexiona sobre el mundo de las apariencias tan consolidado en la sociedad occidental. Por ello la recomienda abiertamente a aquellas personas que aparte de disfrutar con la lectura quieran reflexionar sobre cuestiones que nos afectan directamente.

6.3. THE STATUETTE

Sujeto 1:

La lectura fue realizada el 18 de abril por la noche y anímicamente se encontraba un poco cansada después de un día ajetreado.

En la fase de pre-lectura, la lectora recoge bastante información a partir del título y de las ilustraciones que aparecen junto a éste (una casa de aspecto tétrico). Estos detalles activan recuerdos de un libro de misterio que nuestro primer sujeto leyó en su adolescencia (“en él aparecía una casa con un gran jardín y en el que había una gran cantidad de estatuas”).

Los incidentes léxicos se han solucionado por medio de la deducción contextual. Sintácticamente, parece ser que han sido algunos los problemas que han interferido en su proceso de lectura. No obstante éstos se han podido solventar por medio de la relectura habiendo sido necesario, en ocasiones, recurrir muy ligeramente a la traducción.

El contenido conceptual ha sido fácil de asimilar y parece ser que ciertos temas han inducido al humor (“la forma en que la estatuilla ha burlado al protagonista”). Este toque humorístico que exalta a la lectora anula el espíritu maligno de la estatuilla. Del mismo modo, reconoce haber intercambiado ideas con otra compañera que había leído la misma historia para comprobar el tono que ella percibía.

Aunque ella no se identifica con ninguno de los personajes, sí que lo hace con una de las situaciones que despierta la curiosidad de Wayne, el niño protagonista. Según ella, las discusiones sobre la mejor posición de la estatuilla le hacen recordar conversaciones similares con su pareja (“sobre la mejor disposición del mobiliario en nuestra futura casa”). Son matices que reconvierten la historia y la hacen más significativa en su contexto particular.

El ambiente de misterio se manifiesta con el continuo cambio de posición de la estatuilla lo que tiñe la historia con elementos sobrenaturales. Este elemento disruptivo y que choca tanto con las estructuras cognitivas de los personajes de ficción (Wayne y su madre) así como con las de la lectora, incita a sumergirse en la acción.

La interpretación de esta historia se reduce a meras especulaciones con proyección futura. Es como si este sujeto lector optara por completar el abierto final y se aventurase a imaginar el día después. Por un lado, ella cree que la estatua puede llegar a “suplantar al chico y nadie encontrará explicación a la desaparición del mismo”. Por otro, puede que la estatuilla acabe lentamente con el resto de miembros o con aquellos que se interpongan en su objetivo

(“parece que si el chico no la hubiera molestado, el ataque no habría ocurrido.”).

La última fase del diario de lectura nos explicita una vez más las reacciones humorísticas que ciertas situaciones de la historia han despertado en el subconsciente de la lectora. Aunque reconoce que no le ha aportado nada en especial (en el plano conceptual o reflexivo) sí que la recomendaría a todas aquellas personas que disfruten con lecturas auténticas en lengua inglesa.

Sujeto 2:

La fecha elegida por nuestro segundo sujeto fue la mañana del 10 de abril de 2004. Anímicamente se encontraba un poco cansado.

Este lector tiene un doble objetivo con la lectura de *The Statuette*. Por un lado, disfrutar estéticamente de la historia y valorarla por su calidad literaria. Por otro, aprovechar la oportunidad para mejorar su competencia lingüística en inglés.

En la fase del proceso de lectura, el lector reconoce haber hecho bastante uso del diccionario para acceder semánticamente a las palabras desconocidas que aparecen en la historia. Complementariamente, ha recurrido a la traducción para llegar a la comprensión de la historia (aún así reconoce que no ha sido una traducción integral y precisa sino más bien funcional). La parte sintáctica ha encajado con facilidad en el conocimiento de este sujeto.

En la fase post-lectora del diario de lectura, se recoge su valoración global de la historia. Parece ser que sus circunstancias anímicas han influido directamente en la comprensión/interpretación de la presente historia. Muchos detalles han pasado desapercibidos y le es difícil articular una interpretación coherente y justificable con argumentos textuales. No obstante, la

recomendaría a aquellas personas que quieran iniciarse en la lectura de obras auténticas en lengua inglesa.

Sujeto 3:

El 16 de agosto de 2004 fue el día elegido por nuestro tercer sujeto para enfrentarse a la historia corta *The Statuette*. La lectora se encontraba tranquila.

El título y las ilustraciones de la primera página hacen que esta lectora se cree unas determinadas expectativas previas acerca del tema central (“da la impresión de que la historia vaya a tratar de una diabólica estatua encantada”). Estas recreaciones mentales activan toda una serie de experiencias previas asimiladas e integradas en sus estructuras cognitivas que sin duda alguna beneficiarán el grado de madurez en la comprensión/interpretación de la misma.

En la sección más lingüística de este diario de lectura, la lectora reconoce haber usado el diccionario ante cualquier duda de corte léxico y haber traducido a la lengua materna en aquellos pasajes difíciles de comprender. Sin embargo las estructuras sintácticas no han supuesto ningún tipo de barrera a la hora de acceder al texto. En el plano conceptual, los temas de esta lectura han sido fácilmente asimilables y no han entrado en conflicto con el conocimiento pasivo del sujeto almacenado en el intertexto.

El suspense creado casi desde la primera línea de la historia se transfiere al sujeto lector y provoca un estado de nerviosismo y tensión al no saber lo que va a pasar en la interacción entre la estatua y el niño (Wayne).

Este ambiente de misterio y tensión, según nuestra tercera voluntaria, se fragua y consolida con la aparición del antagonista en forma de demonio y sus constantes cambios de posición inexplicables. El hecho de que el protagonista sea un niño y que la escena principal se desarrolle por la noche son otros

factores a tener en cuenta en la configuración de la escena. Hay miles de ejemplos (literarios y cinematográficos) en la cultura occidental que relacionan la noche con el misterio y sitúan a los niños y/o niñas en el centro de la misma.

A la hora de interpretar la historia, esta lectora decide hacerlo retrospectivamente, es decir, especula sobre el origen de la estatuilla y su supuesto pasado lleno acciones similares a las que acaecen al final de esta historia (“creo que la estatua es centenaria y ha ido pasando por diferentes dueños cometiendo diferentes asesinatos”).

Cuando se le pregunta sobre la recomendación de la historia, esta lectora responde afirmativamente especialmente porque el sorpresivo final puede llegar a cautivar a un amplio número de sujetos lectores. Las aportaciones de la lectura se centran más en facetas lingüísticas (“me ha aportado vocabulario y también me ha refrescado la memoria en cuanto a expresiones almacenadas pasivamente en mi mente”). Finalmente, las reacciones que ha despertado esta lectura se resumen en la tensión apuntada anteriormente.

Sujeto 4:

Esta lectura la realizó la mañana del 15 de marzo de 2004, momento en el que le apetecía salir de la rutina y leer algo por mero goce estético.

El título le parece interesante pero no significativo para el conjunto de experiencias pasadas que constituyen su intertexto lector. Sus expectativas se reducen a encontrar una lectura que la entretenga y la evada momentáneamente.

A la hora de leer, esta lectora no ha necesitado utilizar el diccionario puesto que el entorno contextual de las palabras ha sido suficiente. Del mismo

modo las estructuras sintácticas le eran familiares y la traducción no ha sido necesaria para comprender la historia.

A medida que ha avanzado en el proceso de lectura, la lectora ha tenido la oportunidad de relacionar la estructura de esta historia con otras que leyó previamente (“Hay varias historias parecidas en cuanto a la localización de la escena: se desarrolla en una casa, es una familia, algo sucede y el desenlace tiene distintas interpretaciones.”).

El ambiente de misterio lo reconstruye por medio de los adjetivos que Kenneth Ireland emplea para describir la estatua; repetición de oraciones; la narración; lo fantástico y la dicotomía entre ilusión y realidad.

La interpretación que hace este cuarto sujeto se centra en la reestructuración de los elementos textuales. Para esta lectora, la animación inexplicable de la estatuilla hace que poco a poco controle la voluntad de Wayne, conduciéndole hacia momentos oscurantistas y de final impredecible.

La fase de post-lectura demuestra que las expectativas se han cumplido, habiendo disfrutado estéticamente de las narraciones y de las descripciones que se incluyen en la historia.

Sujeto 5:

La tarde del 12 de mayo de 2004, nuestro quinto sujeto leyó *The Statuette* encontrándose un tanto preocupada y decaída.

El título le indica que una estatua va a influir muy directamente en la trama de la historia. Sus expectativas se traducen en el exotismo de lo nuevo y lo desconocido.

Desde el punto de vista lingüístico, esta persona no traduce al idioma materno, ni tiene problemas en el terreno morfosintáctico. El vocabulario nuevo lo deduce por el contexto.

A la hora de acceder al plano conceptual, ha optado por recrear una rápida imagen mental de la situación (fácil de caracterizar con la información de las primeras líneas) para situarse y comprender mejor el desarrollo de la acción. Esta reconstrucción mental de un mundo ficticio la lleva a convertirse en una mera observadora externa (un lector “omnisciente” inmiscuido en la acción) sin que llegue a identificarse con ningún personaje ni a involucrarse en los hechos.

Uno de los elementos que crea la atmósfera de misterio es la noche (y todas las asociaciones derivadas de la misma: las sombras, la linterna, el silencio, los ruidos repentinos...). Así mismo, las dudas que asolan el mundo interior de Wayne (su impotencia para llamar a sus padres, las cuestiones sobre el origen de la estatuilla...) alimentan el ambiente de suspense.

Para esta lectora, la historia plasma la curiosidad de un personaje por entender ciertos toques sobrenaturales que acaecen a su alrededor (“el personaje es conducido por la curiosidad ante una situación de terror con tintes sobrenaturales”). Una vez Wayne se percató del animismo de la estatua, hace un esfuerzo por descifrar el mensaje que ésta quiere transmitir y se deja llevar casi mecánicamente. El final de la historia es ambiguo y abierto a diferentes interpretaciones. Podemos apreciar cómo esta lectora también opta por una reestructuración de los elementos textuales para articular su interpretación.

Las recomendaciones se dirigen hacia aquellos adolescentes que disfruten con historias de misterio escritas en inglés.

Sujeto 6:

La lectura se realizó el 13 de mayo de 2004 por la noche como medio para desconectar de todo un día de estrés.

Parece ser que el título (*The Statuette*) rescata recuerdos de experiencias pasadas (lectoras y audiovisuales) donde aparecen estatuas con poderes mágicos.

Léxicamente, los problemas que interferían con la comprensión se han solucionado por medio de la búsqueda en el diccionario y la deducción contextual. Sintácticamente no se han manifestado ninguna contrariedad pero sí que ha tenido que recurrir a la traducción para acceder semánticamente a determinados pasajes.

Los conocimientos previos y la familiarización anterior con historias similares le han proporcionado herramientas que le permitían intuir tímidamente el desenlace.

En algunos pasajes de la historia se ha identificado con el chico y apunta una interesante personificación de la acción. Esta lectora establece un paralelismo entre la historia de ficción y su vida. El papel de protagonista lo encarnaría ella (Wayne en la ficción) y el de antagonista los exámenes (la estatuilla en el texto). La vida de Wayne es una lucha continua por desenmascarar a la estatua; mientras que la vida de esta lectora es una lucha por superar los exámenes.

Esta mezcla de mundos y sentimientos le han provocado una sensación de surrealismo, impotencia y angustia ante la imposibilidad de actuar en el desarrollo de la acción.

La interpretación se centra en la superación de los traumas de la infancia. Wayne transfiere el miedo que sentía de pequeño al mirar su osito de peluche, a una estatuilla. Esto le lleva a obsesionarse con el origen incierto del objeto y a curiosear con respecto a los supuestos cambios de posición.

La lectura ha cumplido sus expectativas, habiéndole aportado un rato entretenido y habiéndola inducido a reflexionar acerca de la obsesión por problemas del día a día. La recomienda a personas que disfruten con la intriga y con el misterio.

Sujeto 7:

El 4 de agosto de 2004 a las 12 de la mañana es el contexto espacio-temporal que este sujeto eligió para leer *The Statuette*. Anímicamente reconoce estar motivado e impaciente puesto que va a emprender un nuevo proyecto.

Sus expectativas se traducen en pasar un buen rato de diversión con la lectura y espera algún tipo de asesinato. La información deducible del título le trae numerosas experiencias al plano de lo consciente. Parece recordar alguna historia donde un objeto diabólico mata a sus amos o a personas cercanas (por ejemplo, *El Muñeco Diabólico* dirigida por Tom Holland en 1988).

Gramaticalmente esta historia no representa ningún desafío para su nivel de inglés. No obstante, hay algunas palabras que en vez de deducirlas por el contexto o esquivarlas, ha optado por buscarlas en el diccionario. Según él mismo reconoce, eran palabras que o bien se repetían a lo largo de la historia o bien responden a intereses personales.

El contenido conceptual es bastante claro en la primera parte de la historia pero se vuelve ambiguo en las últimas líneas (“cuando Wayne se pierde en las aguas del suelo que se abre, no está muy claro por qué sucede todo eso.”).

Durante el proceso de lectura, la imagen presente del antagonista de *El Muñeco Diabólico* (Chuki) ha enriquecido el acercamiento a la “personalidad” de la estatuilla. Aún así, ha disfrutado con la novedad argumentativa de la historia.

El personaje con el que se identifica es Wayne. En él ha visto reflejado parte de sus miedos (miedos a la oscuridad y a las figuras que adornan su casa). El paso de los años no ha limado esos traumas infantiles y aún hoy día atribuye características humanas a objetos totalmente inanimados (fotos, figuras...). La historia ha despertado miedos del pasado y desconfianza ante objetos de su casa.

La atmósfera de misterio y suspense se establece a partir de elementos como “la luz, las sombras, la oscuridad, el muñeco, las escaleras, los ventanales de cristal”. Parece ser que todos ellos se encuentran almacenados en su inconsciente con un gran potencial para recrear escenas de corte misterioso.

En la interpretación que hace de la historia puede sentirse la influencia de otras lecturas y/o ejemplos del séptimo arte. Para este lector, todo puede ser una pesadilla de Wayne rescatada de su subconsciente por el autor de la obra. Una segunda interpretación la relaciona con el mundo de las hadas de la mitología celta. Del mismo modo que ellos creen en hadas, la estatuilla puede estar dotada con poderes diabólicos.

Tras la lectura ha reflexionado en voz alta sobre las aportaciones de la lectura. Ha disfrutado con el estilo sencillo e inteligente en el que está redactada la historia, pero sobre todo por el hecho tener la oportunidad de leer un texto que refleje sus miedos. Las reacciones post-lectoras han hecho que vuelva a desconfiar de los objetos que le rodean y sienta un poco de miedo.

Sujeto 8:

Espacio-temporalmente, este sujeto leyó la historia el 8 de julio de 2004 por la noche después de haber disfrutado de buena compañía.

Sus expectativas se orientan hacia el placer y la relajación. Espera que sea un buen ejemplo para perderse en el mundo de la ficción. El título lo predispone para buscar en la historia una estatuilla que seguramente desempeñará un papel protagónico.

Estratégicamente, no ha necesitado recurrir a la traducción para comprender la historia. Las estructuras sintácticas han pasado desapercibidas y las dudas léxicas se han podido solucionar por medio del contexto y a veces ha optado por ignorarlas (momentos en los que no interferían con la comprensión de los hechos).

El proceso lector ha despertado su interés y le ha inducido a la reflexión en numerosas ocasiones (el miedo a afrontar lo irracional). Asimismo, experiencias previas recogidas del mundo televisivo, cinematográfico y lector han contribuido a la precisión de ciertos fragmentos de esta historia corta. Según este voluntario, hay numerosos detalles que han despertado conocimientos y situaciones que él pensaba olvidadas. Ha disfrutado con esa especie de viaje en el tiempo.

El misterio se crea desde el principio de la historia cuando se describe la estatuilla como el mismísimo demonio. Más adelante, el mundo de la noche, que envuelve la acción principal, aporta el resto de elementos necesarios a partir de los cuales se materializa e intensifica el suspense.

La impotencia que siente el ser humano hacia lo incontrolable establece las bases interpretativas para este sujeto. Es una mezcla de curiosidad y miedo (explícito y/o implícito) lo que a veces predetermina nuestras actuaciones; el

empeño por volver a indagar sobre el pasado y enfrentarse a realidades dormidas.

Este lector recomienda la lectura a personas que disfruten con temas de misterio y a todos los/las estudiantes de lengua extranjera. Sus expectativas se han visto ampliamente satisfechas y ha disfrutado con la reflexión suscitada.

6.4. HER FATHER'S ATTIC

Sujeto 1:

El 9 de abril del 2004 en las primeras horas de la tarde, este sujeto leyó la tercera y última historia corta: *Her Father's Attic*. Anímicamente estaba expectante.

El título le ha resultado muy atractivo en parte porque le trae recuerdos de lecturas anteriores y en parte porque ya ha leído otras obras de la autora (Philippa Pearce).

La parte formal del proceso de lectura parece ser que la ha obligado a emplear un amplio espectro de estrategias. Para las cuestiones léxicas, ha optado por utilizar la información aportada por el contexto para la decodificación semántica. Sin embargo, los problemas gramaticales los ha resuelto releendo y reestructurando los componentes de la oración. Todo ello le ha inducido a utilizar la traducción mental (esporádicamente) para no perder el hilo del argumento.

Los temas generales que tejen la trama de esta historia han sido fáciles de asimilar. Tal y como ella misma reconoce, conocimientos previamente almacenados sobre la estructura de las casas (casas con buhardilla) ha simplificado los pasos de la niña cuando se adentra en la parte prohibida de la casa.

Mientras lee, esta persona ha sentido una gran curiosidad por saber lo que se escondía en la buhardilla y la relación tan estrecha entre la misma y el padre de Rosamund.

La existencia de un lugar prohibido, la descripción de la entrada de la niña en el mismo, la interrupción de la historia cuando Rosamund está en peligro y el presagio del padre son elementos que configuran el ambiente de misterio y suspense mantenido hasta las últimas líneas.

La interpretación se orienta hacia los secretos de familia. Éstos reorganizan el mundo familiar y muchas veces nos empeñamos en que todo gire en torno a los mismos. La transparencia, según esta lectora, contribuiría favorablemente a fortalecer las relaciones inter e intra familiares.

Esta lectura le ha aportado un buen rato de ocio y un acercamiento interesante a la literatura inglesa para jóvenes. Ciertos pasajes de la historia le han inducido a la reflexión y a imaginar la vida de Rosamund y su padre si éste hubiera compartido su pequeño gran secreto. Finalmente, la recomendaría a todo el alumnado de lengua extranjera que disfruta con los mundos que nos acerca el mundo de la ficción.

Sujeto 2:

La mañana del 6 de abril de 2004 realizó la lectura este sujeto. Previamente a la lectura, se encontraba relajado y deseoso de emprender la tarea.

El título no le aporta información suficiente como para formarse hipótesis o expectativas previas.

En el proceso de lectura, ha utilizado mayoritariamente el contexto para captar el significado de las palabras desconocidas. Aún así, reconoce haber hecho uso del diccionario para resolver dudas léxicas muy concretas (“algunas palabras claves”). Algunas estructuras sintácticas sí que han interferido en la comprensión de la historia. Para solventar estas lagunas estructurales, el sujeto ha optado por la traducción a su idioma materno.

El tema de la historia queda bastante claro pero la brevedad de la misma hace que ciertos matices queden difusos. Ninguno de los tres personajes de esta historia corta responde a un modelo de comportamiento con el cual pudiera identificarse.

Su interpretación se centra en la reorganización de las ideas textuales. El secreto de la buhardilla ha formado parte de la vida interior del padre de Rosamund durante años. Una visita casual de la hija al lugar prohibido despierta miedos anclados en la infancia pero han marcado la personalidad de uno de los personajes.

El suspense suscitado cuando la niña trasvasa la barrera de lo permitido, ha agilizado el proceso de lectura y le ha proporcionado un rato entretenido.

Sujeto 3:

La lectura se empezó el 16 de agosto de 2004 por la tarde. Este sujeto estaba relajado y deseoso de aventurarse en la lectura.

Las expectativas previas se centran en aspectos lingüísticos (“aprender nuevas expresiones idiomáticas”). El título le ayuda a situar la historia en una buhardilla.

La parte léxica de la historia fue complementada con el uso del diccionario. No obstante, esta lectora reconoce haber leído la historia dos

veces consecutivas. La primera con el diccionario y la segunda sin el mismo. Las lagunas sintácticas no han interferido en la comprensión aunque reconoce que las ha resuelto por medio de la traducción, una traducción un tanto imprecisa pero que le ha aportado la cantidad de información necesaria para continuar.

Conceptualmente, la historia no desafía los conocimientos previamente adquiridos de este sujeto. No obstante, reconoce que el final queda abierto siendo susceptible a múltiples interpretaciones. Ella se inclina a pensar que la visita de la niña a la buhardilla dará un giro radical a las relaciones familiares. Rosamund, probablemente, desarrollará una afinidad mayor con su padre y éste vencerá sus traumas infantiles.

El ambiente de misterio se crea sobre todo por la existencia de un lugar prohibido en la casa. El espíritu de curiosidad del ser humano le llevará a violar las reglas establecidas y a adentrarse en el habitáculo. La descripción de las sombras y la llegada de la noche matizan aún más la escena.

Finalmente, destaca la originalidad del desenlace. Cree que este ejemplo literario puede ser un buen comienzo para personas que disfruten con la lectura en lengua inglesa.

Sujeto 4:

Este sujeto la leyó el 15 de abril de 2004 por la mañana. Necesitaba desconectar de la rutina y recobrar la energía necesaria para afrontar el resto de actividades.

Las expectativas previas se orientan hacia el ocio, el goce estético y la experimentación de emociones a través de la ficción. El título le anuncia dónde va a tener lugar la historia.

El contexto es la estrategia elegida para resolver los problemas léxicos. La traducción no es necesaria y la trama sintáctica no presenta mayor dificultad.

El contenido, fácil desde el punto de vista cognitivo, despierta atención y suspense. Los elementos textuales que contribuyen a configurar la escena de misterio son la existencia de un lugar prohibido, el secreto del padre, la descripción de la buhardilla...

Su interpretación exalta cómo los traumas infantiles del padre se traducen en una prohibición espacial. Esta limitación desarrolla un sentido de curiosidad en la niña que se adentra en el mundo de lo no permitido casi por casualidad.

El final de la historia no ha sido del agrado de esta lectora. Las expectativas creadas mediante el proceso lector se desmoronan en las últimas líneas y ello le ha producido un cierto sentimiento de decepción.

Sujeto 5:

La noche del 9 de mayo de 2004 empezó a leer la historia. Anímicamente, se encontraba animada y llena de energía.

El hecho de conocer el estilo de Philippa Pearce, la autora, ha activado conocimientos previos sobre historias de misterio y suspense (sobre todo del ámbito literario y cinematográfico). El título concretiza el lugar donde acaecerán las acciones de misterio.

Estratégicamente, ha empleado la deducción por el contexto para averiguar el significado de las palabras desconocidas. No se ha encontrado con estructuras de opacidad sintáctica ni ha necesitado traducir a su idioma

materno para descifrar el mensaje. De igual forma, la parte conceptual no ha presentado ninguna dificultad añadida.

Esta lectora sí que se ha sentido identificada con los personajes de la historia corta, lo que ha hecho que se involucre muy directamente en el desarrollo de la acción. Por un lado, el personaje encarnado por la niña curiosa le recuerda su espíritu inquieto y aventurero. Por otro lado, el padre y su recuerdo de la infancia, ha revivido ciertas experiencias significativas de la niñez de este sujeto lector. Los miedos de la infancia parecen ser el núcleo central que articula su inmersión explícita en la historia de ficción. Una escena parecida a la que experimentó el padre de Rosamund parece haberle sucedido a esta lectora. Según ella misma relata, cuando era pequeña, su hermano solía encerrar a ella y a otra hermana en un mueble pequeño. Ello producía un sentimiento de pánico y pavor a tan temprana edad. La existencia de un lugar prohibido también se significativiza y se localiza en su infancia. En el cortijo de su abuelo “la habitación de arriba” era un lugar prohibido debido a la inestabilidad del suelo. No obstante, ella disfrutaba con la trasgresión de las normas y con el desarrollo del espíritu inquisitivo. Una tercera identificación se centra de nuevo en el padre de Rosamund. Ella claramente comprende su estado de ansiedad y miedo, difícilmente experimentable si previamente no se ha sentido miedo por alguien.

El suspense y la sensación “sofocante”, tal y como la define esta lectora, se consigue por la magistral descripción de las sombras en la buhardilla, la llegada paulatina de la oscuridad y la intuición del padre.

La interpretación retoma el tema de los miedos de la infancia. Según ella, “el miedo ha permanecido intacto en el padre a pesar del paso de los años”. Aquella experiencia marcó el talante y personalidad del padre de Rosamund y, aunque ha intentado no remover los fantasmas del pasado, la visita de su hija al lugar de los hechos le hace retroceder inevitablemente en el tiempo.

La lectura la recomendaría a todos sus compañeros/as puesto que aborda temas cercanos, es fácil de leer y se hace rápidamente. Desde un punto de vista más personal, la historia la ha transportado a su niñez y le ha hecho recordar toda una serie de miedos que quedaron abandonados en el pasado. Asimismo, le ha incitado a la reflexión sobre los problemas psicológicos y fobias que se arrastran a lo largo de la vida y cuyo origen está en la infancia/niñez.

Sujeto 6:

Este sujeto leyó *Her Father's Attic* el 2 de mayo de 2004 al mediodía. Estaba alegre y relajada.

Sus expectativas previas se resumen en pasar un buen rato de entretenimiento. El título es especialmente significativo, pues tal y como ella apunta, le recuerda a otras historias del mundo cinematográfico donde la escena se localiza en la buhardilla de su padre. Del mismo modo, intuye que la protagonista será una niña.

El diccionario y la deducción contextual han sido las herramientas que ha empleado para esclarecer los vocablos. Con respecto a aquellas estructuras sintácticas que han interferido con la comprensión, este sujeto las ha solucionado a través de la traducción al idioma materno o con la reestructuración de la oración (frases más sencillas, posición de los adverbios, adjetivos...).

Temáticamente ha sido fácil de entender pero reconoce que ciertas partes de la historia le han resultado un poco más complicadas debido a la falta de información textual. Los huecos semánticos dejados adrede por la autora no han encontrado una respuesta complementaria inmediata.

La existencia de un lugar prohibido le ha traído recuerdos de la infancia a esta lectora. En la casa de su niñez había una habitación llena de herramientas a la cual les estaba vetada la entrada (protección paternal que esta historia refleja perfectamente).

La atmósfera de intriga que envuelve esta historia, y que se contagia al sujeto lector, se plasma en las descripciones que siguen a la entrada en la buhardilla.

Una vez más se pone de relieve el tema de los traumas infantiles en la parte interpretativa de la historia (“Mr Brunning tenía un trauma que no había conseguido superar y creía que su hija podría sufrirlo”).

Tras la lectura, nuestra voluntaria la recomienda a personas reflexivas, que disfruten con historias que inducen a replantearse cuestiones de la sociedad y de su contexto cercano. La lectura ha rescatado de su subconsciente el papel protector de nuestros progenitores.

Sujeto 7:

El séptimo voluntario eligió la tarde del 2 de agosto de 2004 para leer esta historia. Se encontraba cansado y exhausto por las altas temperaturas estivales.

Las expectativas previas se encaminan tanto hacia el goce estético (“recrear nuevas situaciones y transportarme a mundos de la ficción”) como hacia cuestiones lingüísticas (“incrementar mi vocabulario”). El título, por otro lado, le hace recordar películas que utilizan como escenario el desván de las casas.

Las cuestiones léxicas las ha abordado desde múltiples perspectivas. Algunas de ellas, las que no entraban en conflicto con la comprensión, las ha

deducido por el contexto o las ha obviado. Aquellas otras que consideró esenciales, las buscó en el diccionario. El nivel gramatical no ha perjudicado la comprensión.

Conceptualmente, parece ser que ha encontrado alguna dificultad en comprender el momento en que la niña sube al ático y aquel otro en el que el padre acude en su búsqueda.

Los conocimientos previos han desempeñado un papel fundamental en la comprensión de esta historia. Su bagaje cultural y experiencias previas recogen momentos en los que se desarrolla gran parte de la acción. El cóctel de oscuridad y buhardilla y/o sótano ha sido bastante explotado en el mundo cinematográfico y en el literario.

Este lector se identifica con el padre de Rosamund. Una experiencia traumática de la infancia (se quedó encerrado en una cochera) hace que aún hoy en día siga teniendo miedo a la oscuridad. Por ello le es fácil entender su comportamiento y estado de shock al descubrir a su hija en la buhardilla.

Los sentimientos que se despiertan en el proceso de lectura son un poco de angustia ante la incertidumbre del futuro inmediato de la niña.

El ambiente de misterio que envuelve *Her Father's Attic* se consigue a través de recursos lingüísticos (descripciones...) y con la existencia de un lugar prohibido. Oraciones como "but the darkness increases moment by moment, filling his mind. Darkness and fear flowed round him like a sea, rose round to drown him". (Ireland, 2001: 229)

La historia, tal y como la interpreta este voluntario, se podría reorganizar de la siguiente manera:

En una zona rural, donde el diálogo no es la panacea, una familia, y sobre todo el padre, oculta a su hija los misterios del ático de la casa. Un día, la niña decide subir al mismo y explorar sus rincones. Aunque el miedo está presente, realmente no hay nada extraño. El problema residía en el padre que en la infancia había sido encerrado en un armario por sus hermanos y ahora tenía miedo a la oscuridad.

Es decir, para este lector la historia transmite implícitamente un conocimiento importante para el ser humano: en el diálogo está la solución a todos los problemas.

Por su interés y sencillez, él se la recomendaría a todos sus amigos y amigas. Las aportaciones le llevan a la reflexión sobre el papel que ejercen los mayores en los niños. Éstos deberían contribuir a que los niños y niñas no sientan miedo por las mismas situaciones traumáticas que ellos vivieron.

Después de concluir la lectura, este lector reconoce haber sentido un poco de rabia hacia el padre por no haber compartido con su hija su historia y haber reconvertido la buhardilla en un lugar de juego en vez de un lugar plagado de miedos.

Sujeto 8:

La lectura la realizó el 5 de julio por la tarde. Anímicamente estaba contento.

Sus expectativas previas a la lectura se orientan hacia la dimensión estética. Busca nuevos mundos que activen facetas placenteras, emocionales y relajadas de su personalidad.

Del título extrae información acerca de la ubicación de la escena (una buhardilla que pertenece a un padre) y el nombre de la autora activa lecturas anteriores de la misma.

Este lector no reconoce ninguna dificultad de corte sintáctico. Aquellas de naturaleza semántica, las ha podido resolver con la información facilitada por el contexto.

Los temas conceptuales se han enriquecido y completado con conocimientos almacenados en su bagaje cultural y que provienen de lecturas anteriores (novelas de Agatha Christie). Aunque el final queda muy abierto, él reconoce haber disfrutado completando los huecos informativos e imaginando una nueva orientación en las relaciones padre-hija.

El carácter inquieto y curioso de Rosamund hace que este voluntario se identifique con ella. Lo prohibido desencadena reacciones de curiosidad en el ser humano, tal y como refleja la historia y tal y como corrobora el lector.

La atmósfera de misterio se consigue con la magistral descripción de las sombras y la llegada de oscuridad al ático (aparecen algunas repeticiones que enfatizan la falta de luz), la existencia de un lugar prohibido, la corazonada del padre...

Tras la lectura, la aportación más importante que este sujeto reconoce es la reflexión que le ha incitado. Reflexión acerca de la influencia de la infancia en la consolidación de la personalidad, los miedos que nunca se logran superar, la perpetuación generacional de los mismos... Asimismo, ha disfrutado activando su creatividad para completar el final de la historia y participar de este modo en el proceso de creación (transferencia del poder creador del escritor al lector; co-creación de la obra de arte).

6.5. CONCLUSIONES DEL PROCESO DE LECTURA DE LOS SUJETOS INVESTIGADOS

Los diarios de lectura que nos han presentado nuestros ocho voluntarios arrojan importantes reflexiones acerca del proceso de metacognición experimentado durante la lectura de cada una de las historias cortas. La concepción democrática que embriaga nuestro diario de lectura, se presta a que cada sujeto lector refleje sólo aquello que él/ella considere más significativo y relevante. Esta característica imprime un carácter de individualismo al diario de lectura evitando la producción de materiales en masa y articulados todos ellos bajo la misma hipótesis. Los lectores y las lectoras que han participado han tenido la libertad de materializar los procesos cognitivos e interpretativos despertados durante la lectura desde la óptica que hayan considerado oportuna. En algunas ocasiones, han optado por involucrar las emociones y dejarlas aflorar para que interactuasen con los personajes de los relatos. Sujetos que ríen, lloran, padecen, aman, entristecen... en un acto paralelo al que nos encontramos en el mundo de ficción recreado. En otras ocasiones, el lector o la lectora deciden mantenerse al margen y aprovecharse de su omnisciencia. La distancia así creada permite emitir valoraciones (estéticas, conceptuales, lingüísticas o culturales) desprovistas de connotaciones subjetivas.

El diario de lectura se convierte en una herramienta recurrente para el sujeto lector. Cada uno de estos voluntarios puede volver a acceder al contenido plasmado en el mismo y recuperar o recomponer un momento espacio-temporal. Digamos que se ofrece la posibilidad de viajar en el tiempo y, paralelamente, actualizar el conocimiento vertido en esas líneas. De todas las fases que componen el diario de lectura, la contextual será la que ubique al sujeto lector y recupere cognitivamente la atmósfera envolvente de la lectura. La fase textual explicitará las dificultades estructurales experimentadas en la primera lectura y facilitará la interpretación que en aquel momento se hizo de la historia. Seguidamente, el sujeto lector puede matizar la interpretación con

nuevas experiencias, puede corroborarla o bien puede reformularla desde un punto de vista irreconciliable con el que figura en el documento.

Centrándonos en los aspectos más estructurales aludidos en el diario de lectura, podemos ver cómo los lectores y las lectoras resaltan la dificultad de las cuestiones léxicas. Su proceso de lectura se ralentiza y debilita cuando se entra en conflicto con el campo semántico del texto. Reconocen el empleo reiterado de estrategias lectoras (deducción por el contexto, búsqueda en el diccionario, ignorar la palabra) para hacer frente a los desafíos cognitivos. Del mismo modo, también se muestran optimistas con los resultados obtenidos después de la atribución de significado al texto.

El estadio interfásico de traducción que proponíamos en el proceso de lectura del apartado 3.3 se materializa tenuemente en los sujetos investigados. Tal y como se apuntó en su momento, la traducción mental de la L2 a la L1 es inversamente proporcional al nivel de lengua del idioma extranjero. Puesto que nuestra muestra está tomada de estudiantes de Magisterio Lengua Extranjera Inglés, no es de extrañar que su uso esté limitado a pasajes concretos que requieren un mayor esfuerzo cognitivo o pasajes en los que se precisa obtener una información más detallada (guiada siempre por motivos personales y no por exigencias extra-textuales). Algunos sujetos reconocen que la traducción les ha ayudado, puntualmente, a mantener la atención, complementar la comprensión y, posteriormente, agilizar la interpretación.

En el plano receptivo, pocas son las dificultades sintácticas que los ocho sujetos han encontrado en el proceso de lectura. Éstas parecen que no han interferido ni en la comprensión ni en la interpretación de los textos tal y como lo reflejan los diarios de lectura. Las *YA (Young Adult) Novels* también contribuyen a la relajación (en el sentido de simplificación) de las estructuras sintácticas y suavizan los angostos senderos por los que en algunas ocasiones se sumerge la lectura en LE.

Dentro de la significatividad que cada historia puede proyectar en los sujetos lectores, podemos observar la estrecha vinculación entre experiencias previas y elementos relevantes del texto. Las distintas historias desencadenan reacciones bien diferenciadas dependiendo del grado de significación de algunos de los elementos que componen la historia. En esta línea, los diarios de lectura plasman el grado de interacción de cada uno de los sujetos. Así, por ejemplo, el sujeto 6 rescata de su infancia experiencias similares a las que se describen en *Her Father's Attic* dotando a la historia de una trascendencia especial. Situaciones narradas en *The Statuette* hacen que el sujeto 7 interactúe afectivamente con el protagonista de la historia. A raíz de la lectura, extrapola el mundo de la ficción al mundo real y hace que se aproxime a ciertos elementos de su entorno de forma diferente, imantándolos con un matiz de miedo. El mismo sujeto también se involucra sentimentalmente con Angela, uno de los personajes de *Mr Loveday's Little Outing*, al hacerle recordar episodios de su niñez cuando los psicólogos le definían como hipersensible ante el sufrimiento y la injusticia. Estos tres ejemplos nos sirven para enfatizar, una vez más, la autonomía otorgada al ente lector para que se sumerja en la lectura libremente, sin unas demandas prefijadas *a priori*.

En la formación de sujetos lectores críticos e independientes, el diario de lectura ocupa un papel protagónico. Nuestros ocho sujetos no sólo tuvieron la libertad de elección a la hora de rellenar el formato que les presentamos, sino que además pudieron expresar lo que les había suscitado la historia en cada momento. Es por ello que no esperamos una respuesta unánime ni afirmativa en cada uno de los ítems. Los sujetos no tienden a mostrarse siempre de acuerdo con el docente, ni a responder para satisfacer las expectativas de éste. Priman sus percepciones individuales y reaccionan positiva o negativamente a la recepción estética de la obra.

En el plano metacognitivo, el diario de lectura resurge en todo su esplendor. Se demanda una materialización escrita de los procesos mentales que se suceden en el mismo momento de la lectura lo cual requiere una gran

capacidad de abstracción. Ser consciente de nuestras estrategias lectoras y de las continuas interrelaciones entre lo nuevo y lo existente, contribuye a la formación de lectores y lectoras heterogéneos y críticos.

Todo lo expuesto anteriormente, nos posiciona favorablemente ante la utilización del diario de lectura dentro del aula de idiomas. Su núcleo de información se torna útil tanto para el discente como para el docente. Las reflexiones acerca del proceso de lectura en la lengua extranjera que se reflejan contribuyen a que lo entendamos mejor, al igual que hacen que nos percatemos de la pluralidad existente a la hora de atribuir significado al texto. Éste se reconstruye fruto de la interacción selectiva de los *mil* focos de nuestra cultura. Finalmente, el diario de lectura perpetúa una aproximación espacio-temporalmente definida y que servirá de base para futuras incursiones en el mismo espacio textual.

CONCLUSIONES GENERALES

Pocas cosas marcan tanto a un lector como el primer libro que realmente se abre camino hasta su corazón. Aquellas primeras imágenes, el eco de esas palabras que creemos haber dejado atrás, nos acompañan toda la vida y esculpen un palacio en nuestra memoria al que, tarde o temprano – no importa cuántos libros leamos, cuántos mundos descubramos, cuánto aprendamos u olvidemos – vamos a regresar. (Ruiz Zafón: 2005: 13-14).

A través de todos los aspectos recogidos en este trabajo, ha quedado suficientemente documentada la lectura extensiva dentro del aula de lengua extranjera y la importancia de primar el papel activo del sujeto lector en la co-creación de significado textual. Como resultado, la lectura en lengua extranjera se reconduce hacia facetas estéticas e individuales.

Atendiendo a los diferentes apartados y secciones incluidas en este trabajo, hemos concluido que la lectura realizada en ambientes relajados, naturales, sin condiciones *a priori* ni calificaciones *a posteriori*, activa frecuentemente los esquemas cognitivos de los sujetos y enriquece el proceso lector.

Un recorrido panorámico por los marcos legislativos/educativos de la actualidad, nos ha permitido obtener una idea global del papel que la lectura, como destreza receptiva pasiva, desempeña dentro de los documentos curriculares para la enseñanza de lengua extranjera. LOGSE y LOCE, ambas vigentes en el territorio español actualmente, aluden directamente a la lectura como actividad susceptible de darse dentro del aula de idiomas. No obstante, tal y como apuntamos, los textos sufren una subordinación y, consecuentemente, una posposición con respecto al resto de destrezas. Prima

lo oral en detrimento de lo escrito, especialmente en los niveles educativos iniciales. Por otro lado, destacamos la relevancia y protagonismo que el *Marco Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas* ha cobrado en el ámbito europeo. Se han señalado los niveles que establece para autoevaluar la competencia lectora ensalzando su idoneidad para la lectura individualizada y personalizada que nuestros discentes pueden desarrollar en contextos naturales.

Tomando como campo específico de estudio la lectura en lengua extranjera, nos reafirmamos en la necesidad de definir sus características inherentes y sus manifestaciones más normalizadas dentro de los contextos de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. La lectura es un proceso principalmente contexto-cultural en el que activamente interaccionan las dimensiones cognitivas (experiencias previas almacenadas en el intertexto) y lingüísticas (nivel de competencia en la LE) del lector y de la lectora. Ese matiz contextual y, por lo tanto, cargado de intereses particulares, espacio-temporales y efímeros, hace que la lectura en lengua extranjera se convierta, desde el punto de vista del aprendiz, en una actividad doblemente compleja (puesto que nos acercamos a una manifestación cultural diferente desde los constructos de la C1). Por un lado, tanto el alumnado de primaria, como el de secundaria (e incluso el universitario) han utilizado la literatura existente en su lengua materna para ampliar sus esquemas teórico-prácticos anteriores. El texto en lengua extranjera aparece como un elemento extraño, novedoso y, en cierta medida, exótico que entra en una lucha cognitiva continua por hacerse un hueco significativo dentro de la mente del sujeto lector. Por tanto, el docente tiene que desarrollar en el discente una serie de actitudes positivas hacia la lectura en lengua extranjera. El/la estudiante percibe la lengua extranjera como materia evaluable amoldando los contenidos a períodos con caducidad temporal. La lectura que se realiza dentro de ese contexto, consecuentemente, estará infectada de brotes evaluadores haciendo que el aprendiz no la considere ni en su riqueza cultural ni en su faceta estético-literaria. Habrá que seguir luchando en esta dirección hasta lograr que los/las estudiantes lean

guiados por razones intrapersonales y no por factores extrínsecos y descontextualizados.

Habiendo asentado los principios básicos para la enseñanza de la lectura en lengua extranjera que propone Williams (1986), nos adentramos en la dialéctica existente con respecto a las estrategias lectoras y los problemas lingüísticos. Teorizar sobre los problemas a los que se tiene que enfrentar el ente lector en la LE supone airear planteamientos enfrentados. En un vértice, hay investigadores/as que explican la lectura en LE como una transferencia de estrategias desde su L1 desapareciendo, desde un punto de vista cognitivo, cualquier diferencia. Otra postura la representan quienes estiman que hay múltiples factores de corte lingüístico que dificultan y personalizan la lectura que realizamos en una lengua extranjera. De este modo, se hace imperativa, primeramente, una instrucción formal previa que acerque la lengua al aprendiz y, segundamente, seguir investigando en los aspectos que inciden y condicionan la lectura en un idioma diferente al materno.

Especial atención merece, dentro del marco teórico, el apartado dedicado al proceso de lectura en LE. Hoy en día, éste ya no se concibe como un acto donde el significado estaba pre-creado, sino como un proceso interactivo de co-creación y proyección del saber almacenado en el intertexto del lector. Después de investigar los modelos existentes, optamos por una reformulación del mismo desde la óptica de las lenguas extranjeras y teniendo en cuenta su idiosincrasia. En su pleno funcionamiento, se distinguen cinco fases en el proceso de lectura de la LE. Se parte de la descodificación, la cual es sensiblemente más complicada y laboriosa que la que sucede en la lengua materna. La segunda sería un estadio interfásico que hemos denominado traducción. Aquellos sujetos cuyo nivel de competencia lingüística se encuentra en un estado embrionario, recurrirán a la traducción inversa (idioma extranjero-idioma materno) para mantener la atención y atribuir significado a la letra impresa. El tercer peldaño lo constituye la precomprensión para la cual el lector o la lectora activamente formulan, modifican, reafirman o refutan hipótesis y/o

infieren hechos posteriores. A continuación, el sujeto lector reconduce su energía hacia la comprensión del texto de tal forma que sea la guía que lo oriente en la última fase: la interpretación. Este momento del proceso de lectura representa la fusión del nuevo conocimiento y el conocimiento ya adquirido en experiencias vitales previas. La interacción de ambos originará respuestas individualizadas a un mismo *input* textual.

La forma en que toda esa información, que se recoge en el proceso de lectura, llega al cerebro, ha sido materia de estudio en el terreno de la psicología y de la didáctica. Por un lado, hay quienes parten de los niveles oracionales más concretos y ascienden a los más abstractos, constituyendo, tal y como hemos argumentado en el presente trabajo de investigación, el procesamiento ascendente de la lectura. En el polo opuesto, se encuentran los que anteponen lo general a lo concreto y abogan por un acercamiento descendente. Los enfoques interactivos desarrollados en el seno de los años noventa marcan la reconciliación de posturas enfrentadas históricamente. El individuo que lee tiene la libertad de optar por estrategias de un procesamiento u otro según sus necesidades (enmarcadas en un contexto).

Otro factor interesante, desde nuestro punto de vista, es la estrecha relación entre lectura y escritura a la cual nos hemos referido como *literacy*. Kern (2000), basándose en los planteamientos del New London Group (1996), propone la metáfora de la lectura como diseño de significado. Esta aproximación revitaliza el papel activo del lector y de la lectura como generadores de significado a partir de la interacción de todos los recursos semióticos del individuo. Su intención estriba en la formación de estudiantes capaces de interpretar, expresar y negociar el significado a partir de un contexto dado, es decir, obtener sujetos contexto-productivos. Cuando nos enfrentamos a un texto, activamos todos aquellos diseños disponibles (desde los recursos más lingüísticos a los más cognitivos) que contribuyen en la creación de significado. La lectura, desde esta óptica, es una actividad individual y personal que participa de las convenciones sociales de una

determinada cultura; ocurre en un contexto inmediato dada una situación, un propósito...; ofrece el marco idóneo a los sujetos lectores para que re-diseñen el significado; y permite la superposición con el resto de destrezas orales y escritas.

De todos los factores lingüísticos que inciden en la atribución de significado a un texto, los aspectos léxicos han sido analizados profusamente. Las lecturas se alimentan de palabras entretejidas por reglas sintácticas. Sin palabras, el individuo no puede descifrar el código ni hacerlo significativo. La lectura se convertiría así en un sinuoso sendero que conduce al sujeto, inexorablemente, hacia la desmotivación y la animadversión. Es por ello, que el lector y la lectora deben ser agentes activos y copartícipes en la elección del material que van a leer. Serán ellos los que determinen la idoneidad o no-idoneidad del texto y si, léxicamente, entra en conflicto constante con sus estructuras cognitivas. Parece existir un consenso entre los investigadores acerca del porcentaje de palabras conocidas que los textos en lengua extranjera deben contener. Éste se sitúa en torno al 96%. Una cobertura léxica interior supondría una ralentización del proceso y las fases comprensiva e interpretativa se verían afectadas.

El proceso de atribución semántica al texto puede abordarse desde varios ángulos por parte del lector. En algunas ocasiones, el vocablo desborda la curiosidad del individuo y éste necesita relajar su mente por medio de la búsqueda en el diccionario. En otras, el mismo contexto en el que se ubica la palabra ofrece las pistas suficientes como para otorgar un significado funcional al mismo (en estos ejemplos de deducción léxica, el término léxico raramente traspasa la frontera de lo significativo y, por ende, no se integra en las estructuras esquemáticas del lector/a). Otras ocasiones invitan a sortear magistralmente los términos desconocidos, de tal forma que la comprensión no se vea afectada y se pueda mantener naturalizado el ritmo de lectura.

En las situaciones anteriores en las que atribuimos significado al concepto en el proceso de lectura, las últimas investigaciones apuntan hacia la mezcla de códigos lingüísticos. Es decir, la duda léxica que nos asalta y nos demanda una definición más o menos precisa, tiende a resolverse en la lengua materna del lector. Esta acción ahorra tiempo y agiliza el proceso mental ya que la mente no tiene que abstraerse a nuevas realidades semánticas en la LE.

Partiendo del axioma “la lectura como algo social”, hemos perfilado un marco teórico donde se considera el potencial cultural que se encierra dentro del texto. El lenguaje, entendido éste como la manifestación simbólica más importante para la transmisión cultural, está íntimamente inter-conexionado con la cultura. Es el encargado de asentarla, transmitirla y perpetuarla. Teniendo esta afirmación presente, el aprendiz que se enfrenta a un texto en LE lo hará, instintivamente, desde su máscara cultural. El contenido del texto lo procesará y filtrará a partir de sus constructos culturales asentados. Ello despierta la necesidad urgente de desarrollar la competencia intercultural de los discentes para que se entable un diálogo tanto inter como intracultural. El individuo se percata de la peculiaridad de su espacio cultural y entra en una fase de relativismo donde ninguna de las dos culturas se superponen sino que más bien se complementan e interactúan.

Con relación al tipo de lectura que el lector y la lectora llevan a cabo en lengua extranjera, se ha enfatizado el hecho de que la lectura extensiva puede formar sujetos lectores críticos en LE. Hemos destacado el potencial de ésta tanto para desarrollar facetas estético-literarias como para incentivar la maduración de los brotes interpretativos y la consolidación de aspectos lingüísticos en el ente lector. A diferencia de la lectura intensiva, la cual sigue fuertemente arraigada en nuestro contexto educativo pre-universitario, la lectura extensiva es una aproximación más global e integral al lenguaje donde se fusionan los intereses del discente y la pluridimensionalidad del texto. De este modo, el *input* lingüístico-pragmático-cultural al que se ve expuesto el

aprendiz beneficia directamente sus destrezas productivas en la lengua extranjera.

Para la ejecución de un programa de lectura extensiva, son dos los elementos previos que hemos considerado enmarcados ambos dentro de la necesidad imperante de conocer a los potenciales lectores. Así, se debería partir de un análisis de necesidades que arroje luz sobre los intereses, motivaciones e inquietudes de los sujetos lectores. Esta importante información configurará el diseño de una segunda fase en la que se sistematizarán los resultados para construir una biblioteca de aula. Su característica principal será la flexibilización y la constante renovación de tal manera que mantenga actualizados las necesidades lectoras de nuestros receptores.

La amplitud de lecturas que pueden servir de corpus en el área de las lenguas extranjeras se ha limitado, en un segundo bloque de contenido, a los textos literarios. Históricamente, el protagonismo de éstos ha alternado épocas de mayor esplendor con épocas de oscurantismo. Su valor pedagógico se revitalizó a partir de los setenta al aplicarse estudios de estilística a la LE (Widdowson, 1975). Posteriormente, han resurgido como entes dialógicos que necesitan de un sujeto lector para completar el proceso de significación.

La pluralidad de temas y situaciones a las que nos acercamos a través de la literatura en LE contribuye a la formación integral del ser humano. Por un lado, sirve de estímulo para la adquisición de la lengua extranjera así como para la expansión de la conciencia lingüística de los/las estudiantes. Del mismo modo, permite que los discentes se acerquen a otra cultura mediante un proceso de relativización cultural. La máscara cultural proporcionada por su C1 invisibiliza la riqueza con la que emerge la C2 en el texto literario. Es por ello que es imperativo una concienciación cultural explícita mediante la cual se eliminen prejuicios acientíficos y se trabaje por el entendimiento transcultural. Los textos en lengua extranjera ofrecerían de este modo una oportunidad magnífica para que el sujeto lector se posicione entre dos culturas diferentes.

Por otro lado, la literatura actúa de elemento dinamizador en el desarrollo de las habilidades interpretativas del alumnado y anima a los/las estudiantes a que compartan sus emociones y opiniones suscitadas durante el proceso de lectura. Es el marco idóneo para fomentar la interacción dentro del grupo-clase y rescatar experiencias de nuestro intertexto que cobran significado durante el proceso lector.

En la búsqueda de textos literarios, nos hemos detenido momentáneamente para teorizar sobre la idoneidad de las literaturas inglesas (en plural) dentro del aula de idiomas. Tradicionalmente, el material literario que se ha filtrado tímidamente dentro de la enseñanza de la LE, se ha relegado al ámbito británico y estadounidense. El resto de manifestaciones literarias en inglés se ha limitado a los hablantes nativos de ese grupo cultural. Tal y como argumenta Kachru (1991), existen ciertos contextos educativos donde los/las estudiantes se benefician e involucran mucho más si se les expone a literatura en inglés cuya temática refleje realidades culturales que les atañen (por ejemplo, en el contexto norteamericano, los hispanos que aprenden inglés pueden valerse de la literatura chicana para acrecentar su motivación y guiarse en el proceso de enseñanza/aprendizaje). Los países bilingües (total o parcialmente) deberían considerar seriamente la explotación didáctica de estos recursos puesto que suavizan el conflicto cognitivo que se genera cuando nos exponemos a una LE.

Con respecto a la forma en la que se pueden manifestar los textos dentro del aula, se han abordado tres tipos principales: fragmentos, lecturas auténticas y lecturas graduadas. Cada uno de ellos proyecta una relación binómica de ventajas e inconvenientes para el alumnado de LE. Partiendo de una estructura piramidal, creemos pertinente situar en la base las lecturas graduadas o pedagógicas que reflejen el nivel de competencia lingüístico-cultural-pragmática de los/las estudiantes. Los programas de lectura extensiva transfieren el poder de elección al sujeto lector, por lo que éste podrá bucear libremente entre el rango de niveles que ofrecen las editoriales. Los fragmentos

constituirían el siguiendo estadio de la pirámide. La extensión de los mismos va a estar matizada, principalmente, por el objetivo estructurante. El vértice lo conformarían las lecturas literarias auténticas. El mundo literario ofrece un amplísimo abanico de temáticas y de complejidades estructurales. El lector y la lectora seleccionan libremente el texto de tal forma que se vincule directamente con sus inquietudes motivacionales o personales.

La parte experimental de la tesis se encauza hacia la recepción de tres historias cortas de misterio por el alumnado de magisterio utilizando como herramienta el diario de lectura. Estimamos necesario conocer las experiencias y preferencias lectoras de los/las estudiantes de magisterio previamente al diseño y elección de los textos literarios. Para tal efecto, se aplicó un cuestionario de 15 ítems a una muestra de 150 sujetos. A la luz de los resultados, podemos apreciar cómo la exposición opcional a textos en LE guiada por intereses personales se encuentra sensiblemente en un continuo retroceso. La creciente preocupación de la sociedad española con respecto a la disminución de los hábitos de lectura en la lengua materna, se extrapola y acentúa en la lengua extranjera. Un alto porcentaje de discentes lee en inglés bajo la presión de factores extrínsecos y muy pocos lo hacen fruto de la motivación intrínseca.

En los niveles pre-universitarios, por otro lado, la amplia mayoría de los sujetos ha sido expuesta sólo a lecturas graduadas y/o pedagógicas. Esto origina una ralentización en el proceso de lectura cuando en la especialidad (Magisterio de Lengua Extranjera) se aventuran en la lectura de textos originales e íntegros.

Asimismo, la información facilitada en la encuesta con respecto a los géneros literarios ha condicionado el corpus seleccionado para los diarios de lectura. Dada la manifiesta popularidad del género de misterio entre la muestra estudiada, las tres historias cortas proponen escenarios que analizan el género

desde tres ángulos bien diferenciados. Esta pluralidad de aproximaciones enriquece y amplía el intertexto del lector.

La historia corta se ha abordado desde su potencial didáctico dentro de la bipolaridad enseñanza/aprendizaje de la LE. Se considera un importante instrumento para mejorar las competencias estética, intercultural, lingüística, comunicativa e interactiva de los aprendices de inglés como LE. Su extensión y variedad temática despiertan actitudes positivas en los potenciales sujetos lectores. Psicológicamente, la sensación de logro y de aprovechamiento temporal determina y/o contribuye al nacimiento de hábitos de lectura en una LE.

El diario de lectura, por otro lado, es la herramienta cualitativa que hemos utilizado para el análisis de la recepción de las mencionadas historias cortas de misterio. Es un documento totalmente abierto que brinda, al sujeto lector, la oportunidad de expresar desde emociones a reacciones. Ésta herramienta potencia así el papel activo del ente lector en la creación de significado textual ya que se orienta más hacia la libre expresión de lo experimentado en el proceso de lectura que hacia fines evaluadores. De forma similar, el diario de lectura contribuye a la concienciación del proceso metacognitivo y al desarrollo de un pensamiento crítico. Igualmente, se destaca su carácter recurrente desde un punto de vista espacio-temporal. Estructuralmente, hemos considerado cuatro estadios fundamentales: fase contextual, fase pre-textual, fase textual y fase post-textual. Cada una de ellas ilumina momentos diferentes del proceso de lectura pero, al mismo tiempo, se establece una relación de interdependencia entre las mismas.

El último objetivo de este trabajo de investigación estribaba en el estudio del proceso de lectura de un grupo de ocho estudiantes de Magisterio (lengua extranjera inglés) y el análisis de su recepción e interpretación a través del diario de lectura. Una vez concluido el estudio, nos reiteramos de nuevo en la riqueza de la información obtenida con esta herramienta de trabajo. El diario de

lectura nos ha acercado a los procesos metacognitivos que acaecen en la mente del sujeto lector. Esta materialización léxica hace que el mismo discente se percate de su aproximación al texto literario en LE y de la idiosincrasia del mismo. Igualmente, cada uno de los ocho voluntarios ha dejado interactuar su conocimiento previo (fruto de sus intercambios culturales) con la nueva información textual. Este proceso bi-direccional ha hecho aflorar distintas manifestaciones interpretativas, guiadas todas ellas por la significatividad cognitiva emergente en el individuo.

Para concluir, nos gustaría enfatizar la necesidad de desarrollar la destreza lectora en el contexto de las lenguas extranjeras. Aproximarse al texto como vehículo imprescindible, por un lado, en el intercambio y diálogo intercultural y, por otro, en la relativización de la realidad (hasta ese momento incuestionable) del ente lector. La lectura es un proceso animado que demanda al lector y a la lectora una participación activa y una interacción crítica. Leer, de este modo, consolida los diferentes ángulos desde los que se puede llegar a ser competente en la lengua extranjera.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El trabajo de investigación que nos ocupa abre una amplia gama de futuras líneas de investigación poco desarrolladas hasta el momento en el área de lengua extranjera en el contexto español. Sin embargo, resultan de un alto interés y relevancia para el desarrollo del correcto andamiaje de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco general de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

En primer lugar, se debería seguir una línea importante de investigación que encauzara las aportaciones de la literatura en general como fuente de transmisión cultural plural. En este sentido, se debería profundizar en las múltiples manifestaciones culturales y literarias escritas en inglés y su potencial didáctico para la clase de inglés como lengua extranjera. Se abre una puerta hacia la pluralidad lo cual se refleja en una creciente riqueza personal fruto de los intercambios culturales.

En segundo lugar, hay que trabajar en la selección y producción de materiales que se dirijan directamente a los estudiantes de LE. Hasta el momento, la mayoría de los textos que se utilizan en el aula de idiomas (tanto los que se incluyen en el libro de texto como los facilitados por el docente) responden a la filosofía de la lectura intensiva. El interés principal sigue estribando en la comprensión pormenorizada del material impreso y en un estudio detallado de los aspectos gramaticales asociados con el mismo. Ello supone un sesgo importante de la faceta estética del texto literario. A pesar de existir consenso con respecto a los efectos beneficiosos de la lectura, en el contexto de la lengua extranjera no se han desarrollado ningún programa de lectura extensiva de pequeño o gran alcance (o al menos no se refleja en la literatura que existe al respecto). Los estudios más ambiciosos se han implementado en países como Japón y Estados Unidos. Estudios experimentales que tomen como núcleo la lectura extensiva en LE y desarrollen un buen programa de lectura se presentan como una futura línea

de investigación que matice, contextualice y complemente los datos arrojados en otros ámbitos educativos.

Las diferencias entre el proceso de lectura en la lengua materna y el proceso de lectura en la lengua extranjera de los estudiantes de magisterio sería otro de los campos que queda abierto. Conducir un estudio empírico en el que los investigandos, metacognitivamente, reflexionen sobre los distintos procesos que caracterizan uno y otro.

Otro campo de investigación que queda abierto es la recepción de diferentes géneros literarios por los estudiantes de magisterio de lengua extranjera. En este trabajo, nos hemos centrado en el género de misterio (siguiendo los intereses que los sujetos plasmaron en la encuesta). Por lo tanto, se podría avanzar en el estudio de otros géneros y comparar los resultados con los ya obtenidos.

Los efectos que la velocidad lectora proyecta en la comprensión e interpretación del texto sería otra de las líneas de investigación que quedan abiertas. Algunos investigadores afirman que a menor velocidad lectora, menor comprensión. La mayoría de los estudios se han llevado a cabo en el ámbito de la lengua materna. Por ello, podría resultar interesante extrapolar las herramientas utilizadas o bien diseñar unas nuevas para estudiar pormenorizadamente la influencia de la velocidad lectora en LE.

De forma general, es importante avanzar investigaciones de aula en torno a la lectura en lengua extranjera donde el sujeto lector sea el auténtico protagonista y se anteponga el efecto beneficioso de la lectura a las pruebas objetivas sobre la misma. Es necesario transformar la práctica lectora en un elemento de motivación que nos acerque a la LE y no como elemento de animadversión que deroga en actitudes negativas.

BIBLIOGRAFÍA

ALBA, J. M. y L. HASSER (1983). "Is Memory Schematic?", en *Psychological Bulletin*, 93, pp. 203-231.

ALDEKOA BEITIA, I. (2000). "La Comprensión Lectora", en U. Ruiz Bikandi (ed.) *Didáctica de la Segunda Lengua en Educación Infantil y Primaria*, Madrid: Síntesis, 217-248.

ALDERSON, J. C. (1996). "Reading in a Foreign Language: a Reading Problem or a Language Problem?" en *Reading in a Foreign Language*, eds. J. Charles Alderson y A. H. Urquhart, pp. 1-27.

ALDERSON, J. C. y A. H. URQUHART (eds.) (1996). *Reading in a Foreign Language*. London y New York: Longman

----- (1998). "This Test is Unfair: I'm not an Economist", en P. L. Carrell, J. Devine, y D. E. Eskey (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge: Cambridge University Press, 168-182.

ALSANIAN, Y. (1985). "Investigating the Reading Problems of ESL Students", en *ELT Journal* 39/1, 20-27.

ANDERSON, R. C. y P. D. PEARSON (1984). "A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension", en P.D. Pearson (ed.), *Handbook of Reading Research*, New York: Longman, 255-292.

BAMFORD, J. y R. R. DAY (1997). "Extensive Reading: What is it? Why Bother?", en *The Language Teacher Online*, 21/5, 6-12. [<http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/may/extensive.html>]

- (2004). *Extensive Reading. Activities for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARNETT, M. A. (1989). *More than Meets the Eye. Foreign Language Reading: Theory and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- BARTHES, R. (1984a). *Le Bruissement de la Langue*. Paris: Editions du Seuil.
- (1984b). "La Mort de l'auteur", en R. Barthes, *Le Bruissement de la Langue*, Paris: Editions du Seuil, 61-67.
- BELL, T. (2001). "Extensive Reading: Speed and Comprehension", en *The Reading Matrix*, 1/1, [www.readingmatrix.com/articles/bell/]
- (1998). "Extensive Reading: Why? and How?", en *The Internet TESL Journal*, IV/12, [<http://iteslj.org/Articles/Bell-Reading.html>]
- BELMONTE SERRANO, J.L. y J.M. LÓPEZ DE ABIADA (eds.) (2003). *Sobre Héroes y Libros. La Obra Narrativa y Periodística de Arturo Pérez Reverte*. Murcia.
- BELLO, P. *et al.* (1990). *Didáctica de las Segundas Lenguas*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- BERMAN, R. A. (1996). "Syntactic Components of the Foreign Language Reading Process", en J. Charles Alderson y A. H. Urquhart (eds.), *Reading in a Foreign Language*, London y New York: Longman, 139-159.
- BERNHARDT, E. B. (1991). *Reading Development in a Second Language*. Norwood, NJ: Ablex.

BLOCK, E. L. (1992). "See How They Read: Comprehension Monitoring of L1 and L2 Readers", en *TESOL Quarterly*, 26/2, 319-343.

BORDA, I. (2002). *Literatura Infantil y Juvenil*. Granada: GEU.

BORTOLUSSI, M. y P. DIXON (2003). *Psychonarratology for the Empirical Study of Literary Response*. Cambridge: Cambridge University Press.

BOUTON, L. F. (1999). "Developing Nonnative Speaker Skills in Interpreting Conversational Implicatures in English", en E. Hinkel (ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 47 – 70.

BRANSFORD, J. D; B. S. STEIN y T. SHELTON (1996). "Learning from the Perspective of the Comprehender", en J. C. Alderson y A. H. Urquhart (eds.), *Reading in a Foreign Language*, London y New York: Longman, 28-47.

BREEN, M. P. y C. N. CANDLIN (1980). "The Essentials of a Communicative Currículo in Language Teaching", en *Applied Linguistics* 1/1, 89-112.

BROWN, H. D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman.

----- (1993). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.

BROWN, G; K. MALMKJAER; J. WILLIAMS (1996). *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- BRUMFIT, C. (1991). "Reading Skills and the Study of Literature in a Foreign Language", en C.J. Brumfit y R. Carter (eds.), *Literature and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 184-190.
- BRUMFIT, C. y R. CARTER, eds. (1991). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- BRUSCH, W. (1991). "The Role of Reading in FL Acquisition", en *ELT Journal* 45/2, 156-163.
- BRUTON, A. (1996). "Reading", en N. McLaren y D. Madrid (eds.), *A Handbook for TEFL*, Alcoy: Marfil, 259-283.
- (2001). "FL reading and vocabulary, inferencing and the dictionary. From pedagogical contradictions to pedagogical solutions", en E. García Sánchez (ed.), *Present and Future Trends in TEFL*, Almería: Universidad de Almería servicio de publicaciones, 221-233.
- BUENO GONZÁLEZ, A. (2002). "Organization, cohesion and reference: cues for reading and writing", en *Uso del Inglés en el Aula, IV Jornadas de Estudios Ingleses*, 311-317.
- (2001a). "Aspects of the methodology of reading", en *Revista de Enseñanza Universitaria. Perspectivas actuales en la metodología de la enseñanza del inglés en las Universidades andaluzas*, número extraordinario, 65-81.
- (2001b). "La imagen escrita. Reivindicación de la lectura y la escritura en el nuevo milenio", en *Aula de Encuentro. Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 5, 59-74.

- (1997). "La destreza lectora y la adquisición de vocabulario en inglés como lengua extranjera: sugerencias para la investigación", en *Monografía de los Cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta*, 125-137.
- (1995). "Reading techniques", en *Actas de las I Jornadas de Estudios Ingleses*, 272-281.
- BURKE, S. J. y C. J. BRUMFIT (1991). "Is Literature Language? Or Is Language Literature?", en Brumfit y Carter (eds.), *Literature and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 171-176.
- BUTTLES, D. y M. BYRAM (eds.) (1991). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. y C. MORGAN (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CAMPBELL, N. (1987). "Adapted Literary Texts and the EFL Reading Programme", en *ELT Journal* 41/2, 132-135.
- CANALE, M. y M. SWAIN (1980). "Theoretical bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", en *Applied Linguistics*, 1, 1, 1-47.
- CANDLIN, C. y N. MERCER (2001). *English Language Teaching in its Social Context. A Reader*, London: Routledge.

- CANDLIN, C. (1983) (general ed.). Preface en *Reading in a Foreign Language*, eds. J. Charles Alderson y A. H. Urquhart, pp. ix – xiii.
- CANO, A. y C. PÉREZ (eds.) (2003). *Canon, Literatura Infantil y Juvenil y Otras Literaturas*. Cuenca: Ediciones de Castilla la Mancha.
- CARRELL, P. L. (1998a, 1988). “Some Causes of text-boundedness and Schema Interference in ESL Reading”, en Patricia L. Carrell; Joanne Devine y David E. Eskey (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge: CUP, 101-113.
- (1998b). “Interactive Text Processing: Implications for ESL/second Language Reading Classrooms”, en Patricia L. Carrell; Joanne Devine y David E. Eskey (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge: CUP: 239-259.
- CARRELL, P. L. y J. C. EISTERHOLD (1998). “Schema Theory and ESL Reading Pedagogy”, en Patricia L. Carrell; Joanne Devine y David E. Eskey (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge: CUP, 73-92.
- CARRELL, P. L.; J. DEVINE; D. E. ESKEY (1998). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARTER, R. (1991). “Linguistic Models, Language, and Literariness: Study Strategies in the Teaching of Literature to Foreign Students”, en Brumfit y Carter (eds.), *Literature and Language Teaching*, Oxford: OUP, 110-132.
- CARTER, R y M. N. LONG (1992). *Teaching Literature*. New York: Longman.
- CARTER, R. y M. McCARTHY (1988). *Vocabulary and Language Learning*. Essex: Longman.

- CARTER, R. y D. NUNAN (eds.) (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CELCE-MURCIA, M. (2001). *Teaching English as a Second Foreign Language*, London: Heinle & Heinle.
- CELIK, M. (2003). "Teaching vocabulary through code-mixing", en *ELT Journal*, vol. 57/4, 361-369.
- CHANNELL, J. (1988). "Psycholinguistic Considerations in the Study of L2 Vocabulary Acquisition", en Carter y McCarthy (eds.), *Vocabulary and Language Learning*, Essex: Longman, 83-96.
- CHOW, Ping-Ha; Chi-Ting CHOU (2000). "Evaluating Sustained Silent Reading in Reading Classes", en *The Internet TESL Journal*, Vol. 6/11.
- CLEMENTE LINUESA, M. y A. DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ (1999). *La Enseñanza de la Lectura. Enfoque Psicolingüístico y Sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- COADY, J. y T. HUCKIN (eds.) (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition: a Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COHEN, A. (1984). "Studying Second Language Learning Strategies: How do we get information", en *Applied Linguistics*, 5, 101-112.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

COLLIE, J. y S. SLATER (1999). *Short Stories for Creative Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

----- (1997). *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

COLLINI, S. (ed.) (1994). *Interpretation and Overinterpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.

COOK, G. (1995). *Discourse and Literature*. Oxford: Oxford University Press.

----- (1991). "Texts, Extracts, and Stylistic Texture", en Brumfit y Carter (eds.), *Literature and Language Teaching*, Oxford: OUP, 150-166.

COOPER, M. (1996). "Linguistic competence of practised and unpractised non-native readers of English", en J. Charles Alderson y A. H. Urquhart (eds.), *Reading in a Foreign Language*, London y New York: Longman, 122-138.

CORREA SANTANA, J.L. e I. RUIZ DE FRANCISCO (2000). "La carta como excusa. Modernidad epistolar", en C. Reis *et al.* (eds.), *Didáctica Da Lengua e Da Literatura*, vol. II, 781-788.

CORREA SANTANA, J.L. (2003a). *Quince Días de Noviembre*. Barcelona: Alba Editorial.

----- (2003b). "Arturo Pérez Reverte y la literatura infantil", en J. L. Belmonte Serrano y J. M. López de Abiada (eds.), *Sobre Héroes y Libros. La Obra Narrativa y Periodística de Arturo Pérez Reverte*, Murcia, 27-43.

----- (2004). *Muerte en Abril*. Barcelona: Alba Editorial.

- CORTAZZI, M. y L. JIN (1999). "Cultural Mirrors", en E. Hinkel (ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge: CUP, 196-219.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *A Common European Framework of References for Languages: learning, teaching and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUDDON, J.A. (1992). *Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. London: Penguin Books.
- CULLER, J. (1994). "In Defense of Overinterpretation", en U. Eco (ed.) *Interpretation and Overinterpretation*, Cambridge: CUP, 109 – 123.
- DAVIES, A. (1996). "Simple, Simplified and Simplification: What's Authentic?", en J. Charles Alderson y A.H. Urquhart, *Reading in a Foreign Language*, London y New York: Longman, 181-198.
- DAVIS, C. (1995). "Extensive Reading: an Expensive Extravagance", en *ELT Journal* 49/4, 329 -336.
- DAY, R. y J. BAMFORD (2000). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2002). "Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading", en *Reading in a Foreign Language*, 14/2 [<http://nflrc.hawaii.edu/rfl>].
- DE BOT, K., R. GINSBERG, C. KRAMSCH (eds.) (1991). *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- DEVINE, J. (1998). "The Relationship between General Language Competence and Second Language Reading Proficiency: Implications for Teaching", en

Patricia L. Carrell; Joanne Devine y David E. Eskey (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge: CUP, 260-277.

ECO, U. (1990). *Obra Abierta*. Barcelona: Ariel.

----- (1981). *Lector in Fabula. La Cooperación Interpretativa en el Texto Narrativo*. Barcelona: Lumen.

----- (1994). *Interpretation and Overinterpretation*. Cambridge: CUP.

----- (1994a). "Interpretation and History", en U. Eco (ed.) *Interpretation and Overinterpretation*, Cambridge: 23 – 43.

----- (1994b). "Overinterpreting Texts", en U. Eco (ed.) *Interpretation and Overinterpretation*, Cambridge: 45 – 66.

----- (1994c). "Between Author and Text", en U. Eco (ed.) *Interpretation and Overinterpretation*, Cambridge: 67 – 88.

----- (1994d). "Reply", en U. Eco (ed.) *Interpretation and Overinterpretation*, Cambridge: 139 – 151.

EDIGER, A. (2001). "Teaching Children Literacy Skills in a Second Language", en Marianne Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second Foreign Language*, London: Heinle & Heinle, 153-169.

ELLEY, W. B. y F. MANGUBHAI (1983). "The Impact of Reading on Second Language Learning", en *Reading Research Quarterly*, 19/1, 53-57.

ELLEY, W. B. (1991). "Acquiring Literacy in a Second Language: The Effect of Book-Based Programs", en *Language Learning*, 41/3, 375-411.

ELLIS, R. (2000, 1991). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

----- (1999). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ESKEY, D. E. (1998). "Holding in the Bottom: an Interactive Approach to the Language Problems of Second Language Readers", en Patricia L. Carrell; Joanne Devine y David E. Eskey (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge: CUP, 93-100.

ESKEY, D. E. y W. GRABE (1998). "Interactive Models for Second Language Reading: Perspectives on Instruction", en Patricia L. Carrell; Joanne Devine y David E. Eskey (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge: CUP, 223-238.

FALKE, A. (2000). "What Every Educator Should Know about Reading Research", en Toby Fulwiler y Art Young (eds.), *Language Connections: Writing and Reading across the Curriculum*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 123 – 137.

FECTEAU, M. L. (1999). "First- and Second-Language Reading Comprehension of Literary Texts", en *The Modern Language Journal*, 83/IV, 475-493.

FLYNN, E. y P. P. SCHWEICKART (1986). *Gender and Reading. Essays on Readers, Texts and Contexts*. Baltimore, London: The John Hopkins University Press.

FRANSSON, A. (1996). "Cramming or Understanding? Effects of Intrinsic and Extrinsic Motivation on Approach to Learning and Test Performance", en J.

Charles Alderson y A. H. Urquhart (eds.), *Reading in a Foreign Language*, London y New York: Longman, 86-121.

FRIES, C.C. (1963). *Linguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

FRY, E. (ed.) (1991). *Ten Best Ideas for Reading Teachers*. Menlo Park (Ca). Addison-Wesley.

FULWILER, T. y A. YOUNG (eds.) (2000). *Language Connections: Writing and Reading across the Curriculum*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

GARCÍA HERNÁNDEZ, T (1990). “La comprensión lectora: La lectura como actividad didáctica”, en P. Bello *et al. Didáctica de las segundas lenguas*, Madrid: Aula XXI, 84-106.

GARCÍA SÁNCHEZ, M. E. (ed.) (2001). *Present and Future Trends in TEFL*. Almería: Universidad de Almería.

----- (2000). “La enseñanza de la lectura del inglés como lengua extranjera: la lectura intensiva y extensiva”, en F. Barreras, A. Jiménez y R. Moreno (eds.), *Panorama Actual de la Lingüística Aplicada. Conocimiento, Procesamiento y Uso del Lenguaje*, pp. 1953-1961.

GEERTZ, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

GHOSN, I. K. (2002). “Four Good Reasons to Use Literature in Primary School in ELT”, *ELT Journal*, vol. 56/2, 172-179.

GÓMEZ IZQUIERDO, E. (2004). “La Novela Criminal: Definición y Características”, *Investigación y Educación*, 5.

- GONZÁLEZ LAS, C. y D. MADRID FERNÁNDEZ (2005). *Estrategias de Innovación Docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada: GEU.
- GOODMAN, K. (1967). "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game", en *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- GOUGH, P. B (1999). "The New Literacy: Caveat Emptor", en Jane Oakhill y Roger Beard (eds.) *Reading Development and the Teaching of Reading*, Oxford: Backwell Publishers, 1-11.
- GOUGH, P. B. y S. WREN (1999). "Constructing Meaning: The Role of Decoding", en Jane Oakhill y Roger Beard (eds.) *Reading Development and the Teaching of Reading*, Backwell Publishers, 59-78.
- GOWER, R. (1986). "Can Stylistic Analysis Help the EFL Learner to Read Literature", en *ELT Journal* 40/2, 125-130.
- GRABE, W. (1998). "Reassessing the Term 'interactive'", en Patricia L. Carrell; Joanne Devine y David E. Eskey (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge: CUP, 56-70.
- (1991). "Current Developments in Second Language Reading Research", en *TESOL Quarterly*, 25, 375-406.
- GRABE, W. y F. L. STOLLER (2001). "Reading for Academic Purposes: Guidelines for the ESL/EFL Teacher", en Marianne Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second Foreign Language*, London: Heinle & Heinle, 187-203.

- (1997). "Reading and Vocabulary in a second language: A case study", en J. Coady y T. Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: a rationale for pedagogy*, Cambridge: CUP, 165-181.
- (1991). "Current Developments in Second Language Reading Research", en *TESOL Quarterly*, 25/3, 375-406.
- GREENE, G. (1998). "The Case for the Defence", en C. West (ed.) *Crime Never Pays*. Oxford: OUP, 33-40.
- GRELLET, F. (1991). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUIJARRO OJEDA, J. R. (2004a). *Literatura y axiología en Inglés Lengua Extranjera*. Granada: Reprografía digital, S. L.
- (2004b). *Attitudes and Motivation in Second and Foreign Language Learning*. Granada: Reprografía digital, S. L.
- (2004c). "Reflexión literaria e intertextualidad en *Beatus Ille* de Antonio Muñoz Molina", en *Lenguaje y textos*, 22: 103-11.
- (2005a). "Cine y otredad en *ELT*: Educar a través de las voces silenciadas de *Billy Elliot*", en *Odisea. Revista de Estudios Ingleses*, 5: 81-94.
- (2005b). "Addressing queer issues in the EFL classroom". *The Grove*, en *Working papers on English Studies*, 11: 59-70.
- HAFIZ, F. M. y I. TUDOR (1989). "Extensive Reading and the Development of Language Skills", en *ELT Journal* 43/1, 4 -13.

- (1990). "Graded Readers as an Input Medium in L2 Learning", en *System* 18/1, 31-42.
- HALL, J. K. (1999). "A Prosais of Interaction", en E. Hinkel (ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 137 – 151.
- HALLIDAY, M. A. K. y R. HASAN (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- HAMP-LYONS, E. (1985). "Two Approaches to Teaching Reading: A Classroom-based Study", en *Reading in a Foreign Language*, 3/1, 363-373.
- HARKLAU, L. (1999). "Representing Culture in the ESL Writing Classroom", en E. Hinkel (ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 109 – 130.
- HARRIS, T.; M. G. PALMA FERNÁNDEZ; S. MARTÍNEZ SALMERÓN; V. ROBLES ACOSTA (eds.) (1997). *Actas XIII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés: "Teaching in Motion"*. Granada: Greta.
- HARRISON, B. (1974). *English as a Second and Foreign Language*. London: Edward Arnold.
- HARRISON, C. (1980). *Readability in the Classroom*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- HEDGE, T. (2002). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

- (1987). *Using Readers in Language Teaching*. London y Basingstoke: MacMillan Publishers Ltd.
- HENGGE CARDELL, S. (ed.) (1996). *Actas XII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: Greta.
- HILL, D. R. (1997). "Setting up an Extensive Reading Programme: Practical Tips", en *The Language Teacher Online*???????????????
- HILL, J. (1994). *Using Literature in Language Teaching*. London & Basingstoke: Macmillan Publishers.
- HINKEL, E (ed.) (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1999a). "Culture in Research and Second Language Pedagogy", en E. Hinkel (ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 1-7.
- (1999b). "Objectivity and Credibility in L1 and L2 Academic Writing", en E. Hinkel (ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 90 – 108.
- HOYOS RAGEL, M. C. et al. (eds.) (2002). *El Reto de la Lectura en el Siglo XXI. Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- IKUMI HITOSUGI, C. y R. R. DAY (2004). "Extensive Reading in Japanese", en *Reading in a Foreign Language*, 16/1, 20-39.
- IRELAND, K. (2001). "The Statuette", en D. Pepper (ed.), *Nasty Endings I*, Oxford: Oxford University Press, 79-88.

JÁIMEZ, S. y C. PÉREZ (en prensa). "Literature in the ELT Classroom", en McLaren, N. D. Madrid y A. Bueno (eds.), *TEFL in Secondary Education*, Granada: Editorial Universidad de Granada.

JAUSS, H.R. (1976). *La Literatura como Provocación*. Barcelona: Península.

----- (1976). "La Historia Literaria como Provocación a la Ciencia Literaria", en H.R. Jauss, *La Literatura como Provocación*, Barcelona: Península, 133 – 211.

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, M.A. y R. RUIZ CECILIA (2004). "Reading", en D. Madrid y N. McLaren (eds.), *TEFL in Primary Education*, Granada: Editorial Universidad de Granada, 219-243.

JOHNS, T. y F. DAVIES (1983). "Text as a Vehicle for Information: the Classroom Use of Written Texts in Teaching Reading in a Foreign Language", en *Reading in a Foreign Language*, 1/1, 1 – 19.

JUDD, E. L. (1999). "Some Issues in the Teaching of Pragmatic Competence", en E. Hinkel, *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 152 – 166.

KACHRU, B. B. (1991). "Non-native Literatures in English as a Resource for Language Teaching", en C. J. Brumfit y R. Carter (eds.), *Literature and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 140 – 149.

KACHRU, Y. (1999). "Culture, Context, and Writing", en E. Hinkel (ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 75 – 89.

KAMEENUI, E. J y D. W. CARNINE (1998). *Effective Teaching Strategies that Accommodate Diverse Learners*. New Jersey: Prentice Hall.

KEMBO, J. (1993). "Reading: Encouraging and Maintaining Individual Extensive Reading", en *English Teaching Forum*, 31/2, 36-38.

KERN; R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

KERR, B. M. y J. M. MASON (1994). *Awakening Literacy Through Interactive Story Reading*, en F. LEHR y J. OSBORN (eds.), *Reading, Language, and Literacy. Instruction for the Twenty-first century*, Hillsdale Lawrence Erlbaum: Associates.

KIRKLAND, M. R. y M. A. P. SAUNDERS (1991). "Maximizing Student Performance in Summary Writing: Managing Cognitive Load", en *TESOL Quaterley* 25/1, 105 – 121.

KORDES, H. (1991). "Intercultural Learning at School: Limits and Possibilities, en D. Buttles y M. Byram (eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon: Multilingual Matters, 287 – 305.

KRASHEN, S. D. (1993). *The Power of Reading. Insights from the Research*. Englewood Colorado: Libraries Unlimited, Inc.

----- (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice Hall.

KRAMSCH, C. (1991). "Culture in Language Learning: A View from the States, en K. De Bot, R. B. Ginsberg y C. Kramsch (eds.), *Foreign Language*

Research in Cross-Cultural Perspective, Amsterdam: John Benjamins, 217 – 240.

KRAMSCH, C. (1994, 1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

LANTOLF, J. P. (1999). “Second Culture Acquisition”, en E. Hinkel (ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 28 – 46.

LANTOLF, J. P. y G. APPEL (eds.) (1994). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood: Ablex.

LASAGABASTER, D. (2002). “Towards an interface of language and literature”, en *Lenguaje y Textos nº 20*, 21-34.

----- (2000). “El papel de la literatura en la clase de lengua extranjera”, en *Cultura y Educación 19/2000*, 67-86.

LAUFER, B. y D. D. SIM (1989). “Measuring New Words: Does Teaching Have Anything to Do With It?”, en *Foreign Language Annals*, 18, 405 – 411.

LAUFER-DVORKIN, B. (1981). “Intensive versus Extensive Reading for Improving University Students’ Comprehension in English as a Foreign Language”, en *Journal of Reading*, 25/1, 40-43.

LAZAR, G. (2002). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEHR, F. y J. OSBORN (eds.) (1994). *Reading, Language, and Literacy. Instruction for the twenty first century*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- LEUNG, C. Y. (2002). "Extensive Reading and Language Learning: A Diary of a Beginning Learner of Japanese", en *Reading in a Foreign Language*, 14/1, pp. 66-81 [<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2002/leung/leung.pdf>] consultada el 16 febrero 2004.
- LITTLEWOOD, W. (1994a). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1994b). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1991). "Literature in the School Foreign-Language Course", en Brumfit & Carter (eds.), *Literature and Language Teaching*, Oxford: OUP: 177 – 183.
- LITUANAS, P. M; G. M. JACOBS; W. A. RENANDYA (1999). "A Study of Extensive Reading with Remedial Reading Students", en Y. M. Cheah & S. M. Ng (eds.), *Language instructional issues in Asian Classrooms*, Newark, DE: International Development in Asia Committee, International Reading Association, 89 – 104.
- LONG, M. N. (1991). "A Feeling for Language: The Multiple Values of Teaching Literature", en C. Brumfit & R. Carter (eds.), *Literature and Language Teaching*, Oxford: OUP, 42 – 59.
- LOTMAN, J; USPENSKIJ, B (1979). *Semiótica de la cultura*, Madrid: Cátedra.
- LUNZER, E. y K. GARDNER (1979). *The Effective Use of Reading*. London: Heinemann Educational Books for the Schools Council.

- MacCABE, C. (1985). 'English in a Global Context', en *English in the world Teaching and Learning the Language and Literatures*, eds. R. Quirk & H. G. Widdowson, pp.37 – 46.
- MADRID, D. y N. McLAREN (eds.) (2004). *TEFL in Primary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- MADRID, D.; A. CORDOVILLA; J. MUROS (1996). "Poetry in the EFL Class", en Sergio Hengge Cardell (ed.), *Actas XII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*, Granada: Greta, 168 – 180.
- MADRID, D. y N. McLAREN (1995). *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid: La Calesa.
- MALEY, A. (1999). "Surviving the 20th century", en *English Teaching Professional*, 10, 3-7.
- MALMKJAER, K. (1997). "Translation and Language Teaching", en *AILA Review* 12/1995/6, 56 – 61.
- MASON, B. y S. KRASHEN (1997). "Extensive Reading in English as a Foreign Language", en *System*, vol. 25/1, 91 – 102.
- MASON, B. y S. KRASHEN (2002) "Can we Increase the Power of Reading by Adding more Output and/or Correction", en *Texas Papers in Foreign Language Education*. [<http://www.langconcepts.com/er/maskras.html>] consultada 21 abril 2004.
- MATA, J. (2004a). *El Rastro de la Voz y Otras Celebraciones de la Lectura*. Granada. Editorial Universidad de Granada.
- (2004b). *Cómo Mirar a la Luna*. Barcelona: Graó.

- McDONOUGH, J. y C. SHAN (2000). *Materials and Methods in ELT. A Teacher's Guide*. Oxford y Cambridge: Blackwell Publishers.
- McKAY, S. (1991). "Literature in the ESL Classroom", en C. Brumfit y R. Carter (eds.), *Literature and Language Teaching*, Oxford: OUP, 191 – 198.
- McLAREN, N. y D. MADRID (eds.) (1996). *A Handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil.
- McLAREN, N. (2002). "Aspectos de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lectura en Lengua Extranjera", en M. C. Hoyos Ragel *et al.* (eds.) *El Reto de la Lectura en el Siglo XXI. Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Granada: GEU, 39 – 52.
- (1994). "Some insights for the FL teacher from reading literature", en *Greta*, 2, 2, 13-16.
- MEARA, P. (1996). "The Dimensions of Lexical Competence", en G. Brown, K. Malmkjaer, J. Williams (eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, Cambridge: CUP, 35 – 53.
- MEC (2003). *Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria*. Madrid: BOE
- MEC (2003). *Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: BOE.
- MEC (2003). *Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato*. Madrid: BOE.

- MENDOZA FILLOLA, A (coord.) (2000). *Lecturas de Museo. Orientaciones sobre la Recepción de Relaciones entre la Literatura y las Artes*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- (coord.) (1998). *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Horsori.
- (1998a). *Tú, Lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- (1998b). “El Proceso de Recepción Lectora”, en A. Mendoza (coord.), *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona: Horsori, 169 – 189.
- (1993). “Literatura, Cultura, Intercultura. Reflexiones Didácticas para la Enseñanza de Español Lengua Extranjera”, en *Lenguaje y textos*, 3, 19 – 42.
- MEYER, M (1991). “Developing Transcultural Competente: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners”, en D. Butjes y M. Byram (eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon: Multilingual Matters, 136-158.
- MINSKY, M.A. (1975). “A Framework for Representing Knowledge”, en P.H. Wiston (ed.), *The Psychology of Computer Vision*, New York: McGraw Hill, 217-277.
- MOERMAN, M. (1988). *Talking Culture: Ethnography and Conversation Analysis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- MORAG, S; J. MASTERSON; M. DIXON (1999). "Learning to Read Words Turns Listeners into Readers: How Children Accomplish this Transition", en J. Oakhill y R. Beard (eds.) *Reading Development and the Teaching of Reading*, Oxford: Blackwell Publishers, 109-130.
- MORI, S. (2002). "Redefining Motivation to read in a Foreign Language", en *Reading in a Foreign Language*, vol. 14/2.
- MUÑOZ LICERAS, J (1992). *La Adquisición de las Lenguas Extranjeras*. Madrid: Visor Dis.
- MUROS, J. (1996). "The Teaching of Literature", en Neil McLaren y Daniel Madrid (eds.), *A Handbook for TEFL*, Alcoy: Marfil, 445-464.
- (2001). "La Enseñanza-Aprendizaje de la Lectura en Lengua Inglesa", en *Lenguaje y Textos*, 17, 57 – 65.
- NASSAJI, H. (2002). "Schema Theory and Knowledge-Based Processes in Second Language Reading Comprehension: A Need for Alternative Perspectives", en *Language Learning* 52/2, 439-481.
- NATION, P. (1997). "The Language Learning Benefits of Extensive Reading", en *The Language Teacher Online*, 21/5 [<http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/may/benefits.html>]
- NATION, P. y COADY, J. (1988). "Vocabulary and Reading" en Carter y McCarthy (eds.), *Vocabulary and Language Teaching*, Essex: Longman, 97-110.
- NELL, V. (1988). *Lost in a Book: The Psychology of Reading for Pleasure*. New Haven, CT: Yale University Press.

NEW LONDON GROUP (1996). "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures", en *Harvard Educational Review*, 66/1, 60 – 92.

NORRIS, S. P. y L. M. PHILLIPS (1987). "Explanation of Reading Comprehension: Schema Theory and Critical Thinking Theory", en *Teachers College Record*, 89, 281-306.

NUNAN, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. London: Prentice Hall.

NUTTALL, C (2000). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillan Heineman.

OAKHILL, J. y R. BEARD (1999). *Reading Development and the Teaching of Reading*. Oxford: Blackwell Publishers.

PARAN, A. (1996). "Reading in EFL: Facts and Fictions", en *ELT Journal* 50/1, 25 – 34.

PARAN, A. (1997). "Bottom-up and Top-down processing" en [<http://www.rdg.ac.uk/AcaDepts/cl/slals/buptdown.htm>]. 15 marzo 2004.

PASTORIZA SOTELO, J. (1995). *Lenguas Extranjeras: Inglés. Claves de programación*. Madrid: Ediciones SM. Tomo I.

PEARCE, P. (2002). *Familiar and Haunting: Collected stories*. New York: GreenWillow Books.

----- (1958). *Tom's Midnight Garden*. London: Penguin Books.

----- (1972). *Minnow on the Say*. London: Penguin Books.

- (1978). *The Battle of Bubble and Squeak*. London: Penguin Books.
- PEARSON, P. D. (1984). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.
- PEPPER, D. (2001). *Nasty Endings 1*. Oxford: Oxford University Press.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J. y E. GÓMEZ-VILLALBA BALLESTEROS (2003). *Lectura Recreativa y Aprendizaje de Habilidades Lingüísticas Básicas*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- PÉREZ VALVERDE, C. (2005). “Innovación docente en Didáctica de la Literatura en Lengua Inglesa”, en C. González Las y D. Madrid Fernández (eds.), *Estrategias de Innovación Docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Granada: GEU, 145-173.
- “Discourse competente in the EFL classroom”, en D. Madrid y N. McLaren (eds.), *TEFL in Primary Education*, Granada: Editorial Universidad de Granada, 385-408.
- (2002). *Didáctica de la Literatura en Lengua Inglesa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (2001). “Lecturas y (Re)escrituras: la Metaficción Revisionista de Margaret Atwood”, en *Lenguaje y Textos*, 17, 67 – 78.
- (2000). “La competencia literaria en la lengua extranjera”, en E. Rigaud *et al.* (coords.), *De Educación Lingüística y Literaria*, Almería: Universidad de Almería, 401-409.

----- (1997). “El análisis de textos Literarios en L2: Aproximación Didáctica a *Dubliners*”, en *Encuentro 9*, Universidad de Alcalá, 97 –113.

----- (1994). “Affective domain and target culture: two interrelated factors in the teaching of L2”, en *Greta*, 1, 22-25.

PÉREZ VALVERDE, C. y M. AGUILERA LINDE (1999). “Wonderland revisited: literatura infantil y lectura en L2”, en Antonio Romero *et al.* (eds.), *Educación Lingüística y Literaria en el Ámbito Escolar*, Granada: GEU, 663-668.

----- (2000). “In the land of nowhere: la literatura infantil en el área de TEFL”, en C. Reis *et al.*, *Didactica da Lingua e da Literatura*, Coimbra: Almedina, 449-458.

PÉREZ BASANTA, C. (2001). “Solving a contextual mystery: Spanish University Students deduce reading in English” en M^a E. García Sánchez (ed.), *Present and Future Trends in TEFL*, Almería: Universidad de Almería, 263-289.

PERFETTI, C. L. (1999). “Cognitive Research and the Misconceptions of Reading Education”, en J. Oakhill y R. Beard (eds.), *Reading Development and the Teaching of Reading*, Oxford: Blackwell Publishers, 42-58.

PHAKITI, A. (2003). “A Closer Look at Gender and Strategy Use in L2 Reading”, en *Language Learning 53/4*, 649-702.

POWELL, J.P. “Extensive Reading and its Role in the Future of English Language Teaching in Japanese High Schools” [<http://www.extensivereading.net/er/powell.html>] consultada 5 junio 2004.

- PROWSE, P. (2002). "Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading: A Response", en *Reading in a Foreign Language*, vol. 14/2, 142-145.
- PUGH, A. (1978). *Silent Reading: An Introduction to its Study and Teaching*. London: Heinemann.
- QUIRK, R; H.G. WIDDOWSON (1985). *English in the World. Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RAIMES, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- RIDGWAY, T (2003). "Literacy and foreign language reading", en *Reading in a Foreign Language*, vol. 15/2, 117-129.
- RIEDER, A. (2002). "A Cognitive View of Incidental Vocabulary Acquisition: From Text Meaning to Word Meaning", en *Vienna English Working Papers 11, 1-2*, 53 – 71.
- ROBB, T. N. y B. SUSSER (1989). "Extensive Reading vs. Skills Building in an EFL Context", en *Reading in a Foreign Language*, 5/2, 239-249.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. (2000). "El análisis didáctico de textos [ADT]: Bases Teóricas y Fundamentos Metodológicos", Las Palmas de Gran Canaria.
- (2000). "Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura", en E. Rigaud *et al.* (coords.), *De Educación Lingüística y Literaria*, Almería: Universidad de Almería, 61-92.

- RORTY, R. (1994). "The Pragmatist's Progress", en U. Eco (ed.) *Interpretation and Overinterpretation*, Cambridge: CUP, 89 – 108.
- ROSALDO, M. (1984). "Toward an Anthropology of Self and Feeling", en R. Shweder y R. LeVine (eds.), *Culture Theory*, Cambridge: CUP, 137 – 157.
- ROSE, K. R. (1999). "Teachers and Students Learning about Requests in Hong Kong", en E.Hinkel (ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge: CUP, 167 – 180.
- RUDELL, R. B.; M. R. RUDELL y H. SINGER (eds.) (1994). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- RUDZKA, B; J. CHANNELL; Y. PUTSEYS y P.OSTYN (1981a). *The Words You Need*. London: MacMillan.
- (1981b). *More Words You Need*. London: Macmillan.
- RUIZ BIKANDI, U. (ed.) (2000). *Didáctica de la Segunda Lengua en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis.
- RUIZ DE FRANCISCO, I. y J.L. CORREA SANTANA (2003). "Expresión escrita y enseñanza de la literatura", en A. Cano y C. Pérez (eds.), *Canon, Literatura Infantil y Juvenil y Otras Literaturas*, Cuenca: Ediciones de Castilla la Mancha, 133-142.
- RUIZ ZAFÓN, C. (2005). *La Sombra del Viento*. Barcelona: Planeta.
- SAITO, Y; GARZA, T. J.; HORWITZ, F. K. (1999) "Foreign Language Reading Anxiety", en *The Modern Language Journal* 83, ii.

- SAMUELS, S. J. (1991). "Ten Best Ideas for Reading Teachers", en E. Fry (ed.), *Ten Best Ideas for Reading Teachers*, Menlo Park: Addison-Wesley, 17 – 20.
- SAMUELS, S.J. (1994). "Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading, Revisited, en R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark: International Reading Association, 816 – 837.
- SARAGI, T.; I.S.P. NATION y G.F. MEISTER (1978). "Vocabulary Learning and Reading", en *System*, 6/2, 72-78.
- SAVIGNON, S. J. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. The Pennsylvania State University: Addison-Wesley.
- SCHANK, R. C. (1982). *Dynamic Memory: A Theory of Reminding and Learning in Computers and People*. New York: Cambridge University Press.
- SCHANK, R. C. y R. P. ABELSON (1977). *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SCHWARZ, G. (1996). "The Power of Foreign Young Adult Literature". *The Alan Review*. Vol, 23, 3, extraído el 3 marzo de 2004 desde [\[http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/spring96/schwarz.html\]](http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/spring96/schwarz.html)
- SCHMIDT, R. (1990). "The Role of Consciousness in Second Language Learning", en *Applied Linguistics*, 11/2, 129 – 158.
- SCHMIDT, R. y M. McCARTHY (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- SCOLLON, S. (1999). "Not to Waste Words or Students", en E. Hinkel (ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge: CUP, 13-27.
- SCOLLON, R. (1999). "Cultural Codes for Calls", en E. Hinkel (ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge: CUP, 181 – 195.
- SELINKER, L. (1992) "La Interlengua", en J. Muñoz Licerias (ed.), *La Adquisición de Lenguas Extranjeras*, Madrid: Visor Dis, 79-101.
- SHORE, B. (1996). *Cultura in Mind. Cognition, Culture, and the Problem of Meaning*. New York: Oxford University Press.
- SHORT, M. H. y C. N. CANDLIN (1991). "Teaching Study Skills for English Literature", en Brumfit & Carter (eds.), *Literature and Language Teaching*, Oxford: OUP, 89 – 109.
- SHWEDER, R. y R. LEVINE (eds.) (1984). *Culture Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SIMPSON, (1997, 2001) *Language through Literature. An Introduction*. London y New York: Routledge.
- SMALE, M. (1997) "What shall we do with the Graded Reader?" en T. Harris *et al.* (ed.), *Actas XIII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés "Teaching in Motion"*, Granada: Greta, 160 – 174.
- STEFFENSEN, M. S y C. JOAG-DEV (1996). "Cultural Knowledge and Reading" en J. Charles Alderson y A. H. Urquhart (eds.), *Reading in a Foreign Language*, London y New York: Longman, 48-64.

- SUMMERS, D. (1988). "The Role of Dictionaries in Language Learning", en R. Carter y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary and Language Teaching*, Essex: Longman, 111-125.
- SUSSER, B. y T. N. ROBB (1990). "EFL Extensive Reading Instruction: Research and Procedure", en *JALT Journal*, vol. 12/2, 161 – 185.
- STANOVICH, K. y P. STANOVICH (1999). "How Research Might Inform the Debate about the Early Reading Acquisition", en Jane Oakhill y Roger Beard (eds.) *Reading Development and the Teaching of Reading*, Oxford: Blackwell Publishers, 12- 41.
- STIERER, B. y J. MAYBIN (eds.) (1994). *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. Clevedon: The Open University.
- STIERER, B. (1994). "Simply Doing Their Job? The Politics of Reading Standards and 'Real Books'", en B. Stierer y J. Maybin (eds.), *Language, Literacy in Educational Practice*, Clevedon: The Open University, 128–138.
- TAYLOR, P. J.W. (1994), *Modern Short Stories For Students of English*. Oxford: Oxford University Press.
- TEXAS CENTER FOR THE ADVANCEMENT OF LITERACY & LEARNING (1995-2004) [http://www-tcall.tamu.edu/reserach/NSO/SS/SS_c.html] 30/07/2004.
- THOMPSON, J. (1990). *Ideology and Modern Culture*. Stanford: Stanford University Press.

- THOMPSON, J. F. (1996). "An Under-utilized Resource: Values Education and the Older YA Novel". *The Alan Review*, 23, 3, extraído el 2 marzo 2004 desde [<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/spring96/pubconnection.html>]
- THUMBOO, E. (1985), 'English Literature in a Global Context', en R. Quirk & H. G. Widdowson (eds.), *English in the World Teaching and Learning the Language and Literatures*, Cambridge: Cambridge University Press, 52 – 60.
- TINDALE, J. (2002) "Reviewed Work. English L2 reading: Getting to the Bottom (2002) Barbara Birch", en *Reading in a Foreign Language*, vol. 14/2, 147-150.
- TRENCHS PARERA, M. (2002), "La Pragmática como Herramienta para la Lectura de Textos Literarios en Lengua Extranjera", en *Lenguaje y Textos*, 127-138.
- TSENG, Y.H. (2002) "A lesson in culture", en *ELT Journal* 56/1, 11-21.
- TURNER, M. (1994) "Sponsored Reading Failure" en B. Stierer y J. Maybin (eds.), *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*, Clevedon: The Open University, 111 – 138.
- URQUHART, A. H. (1996). "The Effect of Rhetorical Ordering on Readability", en J. Charles Alderson y A.H. Urquhart (eds.), *Reading in a Foreign Language*, London y New York: Longman, 160-180.
- USHAKOVA, T. N. (1994). "Inner Speech and Second Language Acquisition: An Experimental-Theoretical Approach, en J. P. Lantolf y G. Appel (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Norwood: Ablex, 135 – 156.

VEZ JEREMÍAS, J. M (2000). *Fundamentos Lingüísticos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Barcelona: Ariel Lenguas Modernas.

WADE-WOOLLEY, L (1999). "First Language Influences on Second Language Word Reading: All Roads Lead to Rome", en *Language Learning*, 49/3, 447-471.

WALLACE, C. (2001). "Reading" en R. Carter y D. Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: CUP, 21-27.

----- (1993). *Reading*, Oxford: Oxford University Press.

WARDHAUGH, R. (1990). *An Introduction to Sociolinguistics*. New York: Blackwell.

WARING, R.; M. TAKAKI (2003), "At What Rate do Learners Learn and Retain New Vocabulary From Reading a Graded Reader?", en *Reading in a Foreign Language vol. 15/2*, 130-163.

WAUGH, E. (2003). *Mr Loveday's Little Outing*, en C. West (ed.) *From the Cradle to the Grave*, Oxford: OUP, 19 – 30.

WELCH, R. A. (1997). "Introducing Extensive Reading", en *The Language Teacher Online*, 21/05.

[http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/may/shr_welch.html]

WEST, C. (2003). *From the Cradle to the Grave*. Oxford: Oxford University Press.

----- (1998). *Crime Never Pays*. Oxford: OUP.

- WETZ, B. (2003). *Oxford Exchange. Student's Book 4*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1991). "The Untrodden Ways", en C. Brumfit y R. Carter (eds.), *Literature and Language Teaching*, Oxford: OUP, 133 – 139.
- (1985). "The Teaching, Learning and Study of Literature", en R. Quirk & H. G. Widdowson (eds.), *English in the world Teaching and Learning the Language and Literatures*, Cambridge: CUP, 180 – 194.
- (1983). "Talking Shop: Literature and ELT", en *ELT Journal* 37/1, 30 – 35.
- (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- (1975). *Stylistics and the Teaching of Literature*. London: Longman.
- WILLIAMS, R. (1986). "Top Ten Principles for Teaching Reading", en *ELT Journal* 40/1, 42 – 45.
- WISTON, P. H. (1975). *The Psychology of Computer Vision*. New York: McGraw-Hill.
- WHORF, B. (1956). *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge: MIT Press.
- YIN LEUNG, C. (2002). "Extensive Reading and Language Learning: A Diary Study of a Beginning Learner of Japanese", en *Reading in a Foreign Language*, 14/1, 66-81.

YORKE, F. (1986). "Interpretative Tasks Applied to Short Stories", en *ELT Journal* 40/4, 313 – 319.

ANEXO i

ENCUESTA HÁBITOS DE LECTURA JÓVENES ESPAÑOLES 2002*

Encuesta realiza por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) para conocer los hábitos de lectura de los jóvenes españoles con edades comprendidas entre 15 y 16 años. Este trabajo se enmarca dentro del Plan de Fomento de la Lectura puesto en marcha por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.”

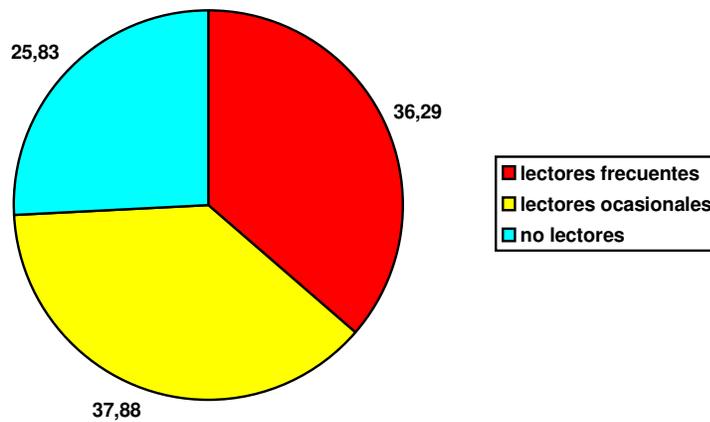
Ficha técnica

- Metodología de estudio: encuesta aplicada por escrito.
- Universo: todos los alumnos/as de 4^a de la ESO que estudian en centros educativos situados en territorio español (excepto Cataluña).
- Muestra: 3.581 jóvenes y los correspondientes 156 Jefes del Departamento de Lengua y Literatura de la lengua vehicular de enseñanza de los centros educativos donde estudian.
- Muestra estadísticamente representativa con un nivel de confianza del 99%.
- Muestreo proporcional estratificado (CC.AA. y titularidad del centro) y, dentro de cada estrato, aleatorio polietápico (centro y aula).
- Trabajo de campo: noviembre de 2001.

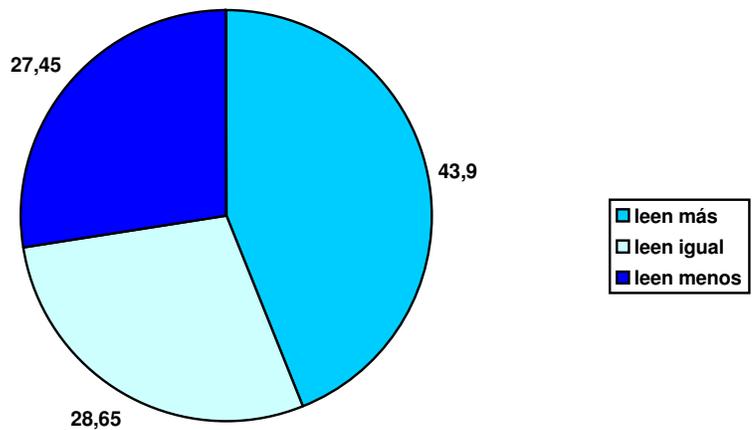
* <http://www.literaturas.com/Editores.htm>.

FRECUENCIA DE LECTURA

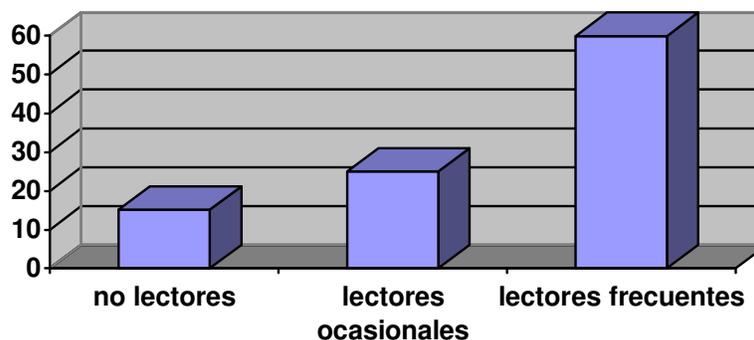
DISTRIBUCIÓN DE JÓVENES DE 15/16 AÑOS EN FUNCIÓN DE SU FRECUENCIA LECTORA



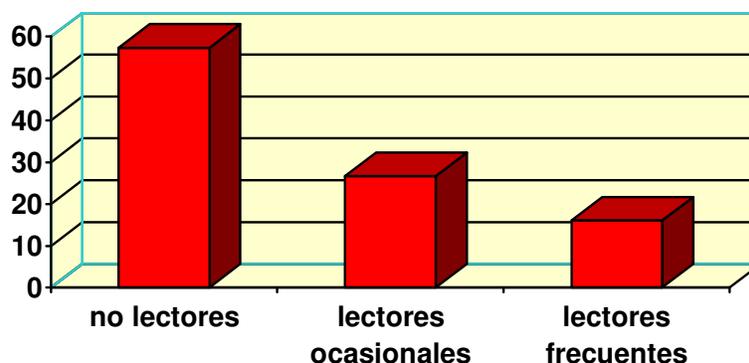
PROGRESIÓN LECTORA EN LOS ÚLTIMOS DOS AÑOS



HÁBITOS LECTORES DE PERIÓDICOS Y REVISTAS



HÁBITOS LECTORES DE CÓMICS Y TEBEOS



Datos del *Barómetro sobre hábitos de compra y lectura de libros* del MECD (enero-septiembre 2001).

Pero, ¿por qué se lee menos? La excusa perfecta es la falta de tiempo. Cuando se es estudiante, ésta viene justificada por la cantidad de tareas escolares a las que tiene que hacer frente tanto el alumno como la alumna. Cuando pasamos al mundo del trabajo, la falta de tiempo vuelve a aparecer en el repertorio de excusas. El estrés, el exceso de trabajo, la necesidad de no hacer nada... se convierten en factores determinantes para no desempolvar un buen libro y sumergirse de lleno en sus entresijos. ¿Y que hacen los jóvenes españoles en su tiempo libre, es decir, cuando sí tienen tiempo? De las diez aficiones que más realizan, la lectura ocupa la penúltima. Parece ser que

prefieren salir con amigos y amigas, escuchar música, ir a las discotecas, practicar deporte..., antes que leer.

ANEXO ii

Common Reference Levels: global scale (Council of Europe, 2001: 24)

Basic User	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.
	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
Independent User	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.

	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
Proficient User	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.

ANEXO iii

DIARIO DE LECTURA

FASE CONTEXTUAL

FECHA:

MOMENTO DEL DÍA:

CIRCUNSTANCIAS ANÍMICAS:

BIBLIOGRAFÍA:

FASE PRE-TEXTUAL

EXPECTATIVAS ANTES DE LA LECTURA:

- ¿Qué esperas que te aporte esta lectura?
- A partir del título, ¿qué expectativas te creas? ¿tienen alguna relación con tus conocimientos previos?

FASE TEXTUAL

PROCESO DE LECTURA:

- ¿Cómo has solucionado los problemas de vocabulario que te has encontrado?
- ¿Has tenido muchos problemas gramaticales? ¿Han interferido en la comprensión?
- Mientras lee, ¿traduce mentalmente a su idioma materno para comprender mejor el texto?
- El contenido conceptual (tema), ¿ha sido fácil de comprender? ¿hay alguna idea que te haya quedado un poco difusa?
- ¿Qué experimentas mientras lees?
 - o ¿Te sientes identificado con algún personaje?
 - o ¿Qué sentimientos despierta el contenido?
- Tus conocimientos previos, ¿han facilitado tu comprensión/interpretación

de la historia?

- ¿Qué elementos contribuyen a crear el ambiente de misterio/suspense de la historia?
- ¿Te sientes involucrado/a en la trama?
- ¿Cuál es tu interpretación de la historia?

FASE POST-TEXTUAL

EXPECTATIVAS CUMPLIDAS/NO CUMPLIDAS TRAS LA LECTURA:

- ¿Se la recomendarías a alguien? ¿Por qué?
- ¿Te ha aportado algo la lectura?
- ¿Qué reacciones ha despertado esta lectura en ti?

ANEXO iv

Proceso lector de los sujetos investigados

Mr Loveday's Little Outing

FASE CONTEXTUAL

Sujeto	Circunstancias anímicas
1	Tranquilo, relajado
2	Relajado
3	Nervioso, descansado
4	Animado
5	Decaído
6	Cansado
7	Cansado, optimista
8	Nervioso

FASE PRE-TEXTUAL

Sujeto	Aportaciones de la lectura (expectativas)
1	Placer, mejorar competencia en inglés, conocimiento literario
2	Implicación
3	Mejorar competencia en inglés, conocimiento literario
4	Placer, implicación
5	Implicación, interesante
6	-----
7	Conocimientos culturales
8	Conocimientos conceptuales

Sujeto	Expectativas a partir del título
1	El nombre del protagonista denota una novela romántica
2	Pequeño momento de felicidad o ilusión. Una excursión como esperanza
3	Historia de suspense, de un rapto y un asesinato
4	Una salida de Mr Loveday
5	Una salida de Mr Loveday
6	Una salida de Mr Loveday
7	Nada
8	Una salida de Mr Loveday

FASE TEXTUAL

Sujeto	Proceso de lectura – solución problemas de vocabulario
1	Los ignora (para no desconectarse de la historia)
2	Por el contexto
3	Diccionario y releyendo
4	Por el contexto
5	Por el contexto
6	Por el contexto, diccionario
7	Los ignora, por el contexto, diccionario
8	Los ignora

Sujeto	Proceso de lectura – aparición de problemas gramaticales
1	Pocos, a veces relee para captar el sentido de la frase
2	Pocos, no interfieren en la comprensión
3	Pocos, interfieren en la comprensión

4	No
5	No
6	No
7	No
8	No

Sujeto	Proceso de lectura – dificultad del contenido conceptual
1	He leído muy rápido y se me han escapado muchos detalles
2	Ningún problema
3	Difícil
4	Fácil
5	Fácil
6	Fácil
7	Fácil
8	Fácil

Sujeto	Conocimientos previos y su facilitación de comprensión
1	Tipificación de los personajes
2	-----
3	Libros y películas con temas similares
4	Sí
5	-----
6	Sí
7	Trabajo de campo antropológico en un asilo. Situaciones parecidas (ambiente de soledad, el vacío, las sombras). Silencio de los Corderos (visita a Hannibal Lester por la investigadora del FBI)
8	

Sujeto	Proceso de lectura – traducción al idioma materno
1	A veces, para mejorar la comprensión
2	Sí, para mantener la atención
3	A veces, en las partes difíciles de comprender
4	No
5	No
6	A veces
7	No

8	No
---	----

Sujeto	Experimentan mientras leen – identificación con algún personaje
1	No, no con Mr Loveday
2	Angela (lucha por ideas justas)
3	No
4	No
5	No (solamente observadora)
6	No
7	Angela (por su sensibilidad y lucha por la justicia. Activa intertexto con experiencias de su infancia)
8	No

Sujeto	Sentimientos que despierta en el sujeto lector
1	-----
2	-----
3	Desconfianza hacia Mr Loveday. Nerviosismo hacia el final
4	Humor y pena
5	Curiosidad
6	Lástima y generosidad por parte de Angela
7	Pena, acongojo, susto, solidaridad, expectación
8	Pena

Sujeto	Elementos para crear el ambiente de misterio/suspense
1	El final, sucede muy rápido y es sorprendente
2	El final, sorpresivo e inesperado
3	-----
4	El lugar y el protagonista
5	El final, inesperado y chocante. Rompe los esquemas creados durante la historia de empatía por Mr Loveday
6	Ninguno
7	Modo pausado de narrar. La información importante para el final
8	El final. Destruye las expectativas creadas en el proceso de lectura

Sujeto	Involucramiento en la trama
1	No
2	-----

3	No
4	Sí, porque mantiene la emoción y la tensión hasta el final
5	Sí, porque mantiene la atención hasta el final. El final echa por tierra las construcciones anteriores
6	No
7	Sí, porque me siento identificado con Angela
8	Sí, mantiene el suspense hasta el final

FASE POST-TEXTUAL

Sujeto	Expectativas cumplidas (o no) tras la lectura – recomendaciones
1	Sí, a los compañeros/as de clase para que mejoren su inglés
2	Sí
3	No, porque no me ha impactado lo suficiente
4	Sí, sobre todo por el desenlace
5	Sí, para compañeros/as de clase
6	No, porque no me ha gustado demasiado
7	Sí, porque es una manera breve de acercarse a los otros (aquellos que son “locos”, “enfermos”...)
8	Sí, porque es un buen ejemplo para fomentar el interés por la lectura

Sujeto	Expectativas después de la lectura – aportaciones de la lectura
1	Reflexión sobre el debate actual de las personas que alegan enajenación mental
2	Me ha trasladado a mundos mentales similares
3	Vocabulario
4	Problemas de los enfermos mentales
5	Reflexión sobre la locura
6	No
7	La existencia de los otros y cómo los aislamos
8	Reflexión sobre el mundo de las apariencias

Sujeto	Expectativas cumplidas (o no) tras la lectura – reacciones
1	Admiración por la constancia de la chica en su búsqueda por lo justo
2	Sentimientos de desconfianza
3	-----
4	Sentimiento de pena hacia las personas enfermas
5	-----

6	Sentimiento de confusión y de alegría por la ayuda al desvalido
7	Las personas tienen miedo a la libertad (Eric Fromm)
8	No dejarse llevar por las apariencias

The Statuette

Fase contextual

Sujeto	Circunstancias anímicas
1	Cansado
2	Cansado
3	Tranquilo
4	Agobiado
5	Bajo de energía, preocupado
6	Tranquilo
7	Animado
8	Animado

Fase pre-textual

Sujeto	Aportaciones de la lectura (expectativas)
1	Ideas para la realización de un trabajo posterior
2	Mejorar la competencia en inglés
3	Ampliar el vocabulario, una lectura emocionante
4	Placer, evasión
5	Interesante
6	Relajación
7	Intriga, un asesinato, diversión
8	Placer, relajación

Sujeto	Expectativas a partir del título
1	Recuerdo de lecturas pasadas (información de la ilustración)
2	Una estatua como protagonista
3	Una diabólica estatua encantada
4	Una historia interesante
5	Protagonismo de la estatua
6	La historia de una estatua antigua con poderes mágicos
7	La historia de un objeto diabólico que matará a sus amos. Conocimientos cinematográficos (Chuki) y los Tontines de la tradición nórdica sueca.
8	La historia de una estatua diabólica

Fase textual

Sujeto	Proceso de lectura – solución problemas de vocabulario
1	Deducir por el contexto
2	Por el contexto y el diccionario bastante
3	Diccionario
4	Por el contexto
5	Por el contexto
6	Por el contexto, diccionario
7	Los ignora, por el contexto, diccionario
8	Los ignora y por el contexto

Sujeto	Proceso de lectura – aparición de problemas gramaticales
1	Pocos, a veces relee para captar el sentido de la frase
2	Pocos, no interfieren en la comprensión
3	No
4	No
5	No
6	No
7	No
8	No

Sujeto	Proceso de lectura – dificultad del contenido conceptual
1	Ninguno, fácil de seguir. Las hipótesis creadas se destruyen al final
2	Ningún problema
3	Fácil
4	Fácil pero el final se deja abierto
5	Fácil
6	Fácil
7	Fácil pero el final queda un poco difuso
8	Fácil aunque el final queda muy abierto

Sujeto	Conocimientos previos y su facilitación de comprensión
1	Posiblemente
2	Sí

3	Sí
4	Sí, porque las historias son parecidas: se desarrolla en una casa, es una familia, algo sucede y el desenlace tiene distintas interpretaciones
5	He activado lecturas anteriores y he intentado meterme en la historia
6	Sí, vas imaginando y descartando qué puede pasar
7	Recuerdos de "El muñeco diabólico" (Chuki) y de los tontines suecos.
8	Historias con una trama similar hacen seguir mejor la historia

Sujeto	Proceso de lectura – traducción al idioma materno
1	No, el contenido conceptual era sencillo y no me ha hecho falta la traducción
2	Sí, para mantener la atención y cuando la dificultad es mayor pero esta lectura ha sido fácil y no he recurrido mucho a la traducción
3	A veces, en las partes difíciles de comprender
4	No
5	No
6	A veces, en los momentos de mayor complejidad
7	No
8	No

Sujeto	Experimentan mientras leen – identificación con algún personaje
1	No (pero me he imaginado con mi novio discutiendo la disposición de los muebles)
2	Con Wayne
3	Con Wayne porque quiere resolver por sí mismo el problema que surge
4	No
5	No (solamente observadora)
6	En algunos momentos con Wayne (lo significativiza en su contexto)
7	Con Wayne porque también siento miedo y pienso que las figuras de mi casa me miran
8	No

Sujeto	Sentimientos que despierta en el sujeto lector
1	-----
2	-----
3	Nerviosismo y tensión por no saber lo que va a pasar
4	Interés
5	-----
6	Angustia y sensación de surrealismo

7	Miedo y desconfianza
8	Reflexión e interés

Sujeto	Elementos para crear el ambiente de misterio/suspense
1	El cambio de posición de los objetos
2	-----
3	La estatua en forma de demonio. El que sólo lo note una persona y que ésta sea un niño. El que la situación la afrente una sola persona y el que ocurra por la noche (parte de la historia)
4	Los adjetivos que describen la estatua, la narración, lo fantástico, la dicotomía entre la ilusión y la realidad
5	Los sucesos más importantes ocurren por la noche, la necesidad de utilizar la linterna, que el personaje piense que sus gritos no se oirán, el planteamiento por parte de Wayne sobre el origen de la estatua, los ruidos repentinos...
6	La noche, la linterna, el cambio de posición...
7	La luz, las sombras, la oscuridad, el muñeco, las escaleras, los ventanales de cristal (elementos típicos de misterio)
8	La descripción de la estatua, el cambio de posición de la estatua, la oscuridad, la linterna, el jardín...

Sujeto	Involucramiento en la trama
1	Sí
2	No
3	Sí
4	Sí
5	No
6	Sí, como observadora incapaz de cambiar el desarrollo de la acción
7	Sí, porque me siento identificado con Wayne
8	Sí, mantiene el suspense hasta el final

Fase post-textual

Sujeto	Expectativas cumplidas (o no) tras la lectura – recomendaciones
1	Sí, a cualquiera que quiera introducirse en la literatura inglesa con textos literarios originales
2	No
3	Sí, porque me ha sorprendido el final. No me lo esperaba así
4	Sí
5	Sí, para adolescentes. No me ha parecido tan interesante como esperaba

6	Sí porque tiene intriga y eso le gusta a la gente
7	Sí, a mis amigos que sienten miedo porque creo que se sentirían identificados
8	Sí, la trama de la historia te engancha. A todos mis amigos.

Sujeto	Expectativas después de la lectura – aportaciones de la lectura
1	Nada
2	Un rato entretenido y despertar la mente
3	Vocabulario y me ha refrescado mi conocimiento pasivo del inglés
4	Apreciaciones estéticas (narraciones y descripciones)
5	-----
6	Un rato entretenido
7	Deleite estético y el reflejo de mis miedos en la literatura
8	Momentos de reflexión aplicables a la cotidianidad de la vida

Sujeto	Expectativas cumplidas (o no) tras la lectura – reacciones
1	Risa (al imaginarme al niño recolocando la estatua)
2	-----
3	Un cosquilleo en el estómago durante toda el proceso de lectura
4	Interés, ganas de conocer el desenlace aunque me hubiera gustado otro final
5	-----
6	No obsesionarme con las cosas o problemas que me asustan porque la mayoría de las veces son pasajeras
7	Tengo más miedo que antes y creo que voy a esconder todos los objetos de mi habitación
8	Dejar en el pasado los miedos del pasado

Her Father's Attic

Fase Contextual

Sujeto	Circunstancias anímicas
1	Expectante
2	Relajado
3	Relajada
4	Ocupada
5	Animada, energética
6	Alegre y relajada
7	Cansado

8	Animado
---	---------

Fase pre-textual

Sujeto	Aportaciones de la lectura (expectativas)
1	Pasar un rato entretenido
2	Mejorar la competencia en inglés
3	Aprender nuevas expresiones
4	Distracción, emoción e intriga
5	Una historia de misterio y suspense (conocimientos previos)
6	Un rato de entretenimiento
7	Vocabulario y nuevas situaciones
8	Placer, emoción y relajación

Sujeto	Expectativas a partir del título
1	Recuerdo de lecturas pasadas (<i>Miss Mountain</i> de P. Pearce)
2	Una familia con alguna aventura
3	Una historia sobre un ático
4	El lugar donde va a transcurrir la historia
5	Anuncio de intriga/suspense en un ático
6	Una historia en un ático. Relación con mi conocimiento anterior
7	Una historia de misterio en un ático teniendo en cuenta ejemplos del mundo del cine
8	Una historia que tiene que ver con un desván y la relación que un padre tiene con éste.

Fase textual

Sujeto	Proceso de lectura – solución problemas de vocabulario
1	Deducir el significado global del texto sin detenerme en cada palabra
2	Por el contexto y diccionario (algunas palabras clave)
3	Primera lectura con el diccionario y segunda lectura sin diccionario
4	Por el contexto
5	Por el contexto
6	Por el contexto, diccionario
7	Los ignora, por el contexto, diccionario
8	Los ignora y por el contexto

Sujeto	Proceso de lectura – aparición de problemas gramaticales
1	Pocos, a veces relee para captar el sentido de la frase
2	Pocos, no interfieren en la comprensión
3	Alguno aislado
4	No
5	No
6	Alguno aislado
7	No
8	No

Sujeto	Proceso de lectura – dificultad del contenido conceptual
1	La parte donde la niña sube al desván me ha costado entender la sucesión de acontecimientos
2	Ningún problema
3	Fácil
4	Fácil pero el final se deja abierto
5	Fácil
6	Fácil, pero esperaba otro final. No me queda claro el por qué de la rotunda negativa del padre a visitar el desván
7	Fácil
8	Fácil

Sujeto	Conocimientos previos y su facilitación de comprensión
1	Sí, es fácil representarse la estructura de la casa y del desván amparados en nuestras múltiples exposiciones a casas de este estilo (revistas, cine....)
2	Posiblemente
3	Sí
4	Sí
5	He activado lecturas anteriores y he intentado meterme en la historia
6	Sí
7	Sí, entran en juego muchas situaciones significativas almacenadas a lo largo de nuestra interacción con el mundo
8	Sí, historias similares recopiladas del mundo del cine y de la literatura

Sujeto	Proceso de lectura – traducción al idioma materno
--------	---

1	Normalmente no a no ser que se trate de un frase/palabra clave haría que perdiera el hilo de la historia
2	Sí, para mantener la atención y cuando la dificultad es mayor
3	A veces, en las partes difíciles de comprender
4	No
5	No
6	A veces, en los momentos de mayor complejidad
7	No
8	No

Sujeto	Experimentan mientras leen – identificación con algún personaje
1	No
2	No
3	Con la niña porque soy muy curiosa
4	No
5	Sí, con la niña curiosa. También con el padre que ha pasado por una experiencia difícil en su infancia
6	No
7	Con el padre de Rosamund porque cuando yo era pequeño también me quedé encerrado en una cochera y no podía salir. Desde entonces tengo miedo a la oscuridad
8	Con Rosamund, porque siento curiosidad por lo desconocido

Sujeto	Sentimientos que despierta en el sujeto lector
1	Curiosidad por saber qué se esconde en la habitación e intriga por saber que le ocurrió al padre allí
2	-----
3	Nerviosismo y tensión por no saber lo que va a pasar
4	Atención y suspense
5	-----
6	Intriga por saber que pasará o pasó en el ático
7	Intriga
8	Reflexión e intriga

Sujeto	Elementos para crear el ambiente de misterio/suspense
1	El saber que en la casa existe un lugar prohibido, la descripción de la niña cuando se adentra en la habitación y el hecho de que la historia se corta cuando la niña está en peligro y la narración se centra en el presagio del padre que le hace

	buscar desesperadamente a su hija
2	-----
3	-----
4	El desarrollo de la historia, el descubrimiento de un secreto. Lo escondido siempre llama la atención
5	La descripción de las sombras, la descripción de la oscuridad, el hablar de la intuición como algo no conocido que alerta al padre
6	Las descripciones cuando la niña empieza a buscar la manera de entrar en el ático y lo que allí ve
7	La descripción
8	La descripción de la caída de la tarde en el ático, la existencia de un lugar prohibido, la intuición del padre

Sujeto	Involucramiento en la trama
1	Sí
2	No
3	Sí
4	Sí
5	No
6	Sí, mi hermano, cuando mi hermana y yo éramos pequeñas, nos encerraba en un mueble pequeño y nos daba bastante miedo. También de pequeña, en el cortijo de mi abuelo, la habitación de arriba era un lugar prohibido por tener el suelo inestable u nos gustaba subir a investigar que había allí. Me involucra también con el hecho de pasar miedo por alguien.
7	No
8	Sí

Fase post-textual

Sujeto	Expectativas cumplidas (o no) tras la lectura – recomendaciones
1	Sí, a estudiantes de bachillerato y magisterio
2	No
3	Sí, porque el final es bastante original
4	No, porque no me ha gustado el final
5	Sí, porque es fácil de leer y se hace rápidamente
6	Sí, a una persona reflexiva
7	Sí, a mis amigos que tienen miedos de la infancia
8	Sí, a mis compañeros de clase

Sujeto	Expectativas después de la lectura – aportaciones de la lectura
1	Un rato de ocio y el conocimiento de la literatura inglesa para jóvenes
2	Un rato entretenido
3	Vocabulario
4	No
5	Me ha transportado a cuando era niña y a todos los miedos que tenía en esa época. Me ha hecho reflexionar sobre todos los problemas psicológicos y miedos que arrastramos desde por pequeñas cosas que ocurrieron en la infancia
6	Reforzar la idea de los padres como protectores de sus hijos
7	El que los mayores debemos contribuir a que los niños no sientan miedo por las cosas que en el pasado nos lo hicieron sentir a nosotros
8	Reflexión sobre los miedos de la infancia

Sujeto	Expectativas cumplidas (o no) tras la lectura – reacciones
1	No muchas (han sido muy efímeras)
2	-----
3	-----
4	Decepción
5	Añoranza
6	Reflexiones sobre la actitud de los padres
7	Rabia hacia el padre por no contarle la historia del desván y haber hecho de éste un lugar habitual
8	Reflexión

ANEXO v

Historias cortas utilizadas para la investigación

A) *MR LOVEDAY'S LITTLE OUTING*

Evelyn Waugh

1

'You will not find your father greatly changed,' remarked Lady Moping, as the car turned into the gates of the County Asylum.

'Will he be wearing a uniform?' asked Angela.

'No, dear, of course not. He is receiving the very best attention.'

It was Angela's first visit and it was being made at her own suggestion.

Ten years had passed since the showery day in late summer when Lord Moping had been taken away; a day of confused but bitter memories for her; the day of Lady Moping's annual garden party, always bitter, confused that day by the caprice of the weather which, remaining clear and brilliant with promise until the arrival of the first guests, had suddenly blackened into a squall. There had been a scuttle for cover; the marquee had capsized; a frantic

carrying of cushions and chairs, a table-cloth lofted to the boughs of the monkey-puzzler, fluttering in the rain; a bright period and the cautious emergence of guests on to the soggy lawns; another squall; another twenty minutes of sunshine. It had been an abominable afternoon, culminating at about six o'clock in her father's attempted suicide.

Lord Moping habitually threatened suicide on the occasion of the garden party; that year he had been found black in the face, hanging by his braces in the orangery; some neighbours, who were sheltering there from the rain, set him on his feet again, and before dinner a van had called for him. Since then Lady Moping had paid seasonal calls at the asylum and returned in time for tea, rather reticent of her experience.

Many of her neighbours were inclined to be critical of Lord Moping's accommodation. He was not, of course, an ordinary inmate. He lived in a separate wing of the asylum, specially devoted to the segregation of wealthier lunatics. They were given every consideration which their foibles permitted. They might choose their own clothes (many indulged in the liveliest fancies), smoke the most expensive brands of cigars, and, on the anniversaries of their certification, entertain any other inmates for whom they had an attachment to private dinner parties.

The fact remained, however, that it was far from being the most expensive kind of institution; the uncompromising address, 'County Home for Mental Defectives', stamped across the notepaper, worked on the uniforms of their attendants, painted, even, upon a prominent hoarding at the main entrance, suggested the lowest associations. From time to time, with less or more tact, her friends attempted to bring to Lady Moping's notice particulars of seaside nursing homes, of 'qualified practitioners with large private grounds suitable for the charge of nervous or difficult cases', but she accepted them lightly; when her son came of age he might make any changes that he thought fit; meanwhile she felt no inclination to relax her economical regime; her husband had betrayed her basely on the one day in the year when she looked for loyal support, and was far better off than he deserved.

A few lonely figures in great-coats were shuffling and loping about the park.

'Those are the lower-class lunatics,' observed Lady Moping. 'There is a very nice little flower garden for people like your father. I sent them some cuttings last year.'

They drove past the blank, yellow brick façade to the doctor's private entrance and were received by him in the 'visitors' room', set aside for interviews of this kind. The window was protected on the inside by bars and wire netting; there was no fireplace; when Angela nervously attempted to move her chair further from the radiator, she found that it was screwed to the floor.

'Lord Moping is quite ready to see you,' said the doctor.

'How is he?'

'Oh, very well, very well indeed, I'm glad to say. He had rather a nasty cold some time ago, but apart from that his condition is excellent. He spends a lot of his time in writing.'

They heard a shuffling, skipping sound approaching along the flagged passage. Outside the door a high peevish voice, which Angela recognized as her father's, said: 'I haven't the time, I tell you. Let them come back later.'

A gentler tone, with a slight rural burr, replied, 'Now come along. It is a purely formal audience. You need stay no longer than you like.'

Then the door was pushed open (it had no lock or fastening? And Lord Moping came into the room. He was attended by an elderly little man with full white hair and an expression of great kindness.

'That is Mr Loveday who acts as Lord Moping's attendant.'

'Secretary,' said Lord Moping. He moved with a jogging gait and shook hands with his wife.

'This is Angela. You remember Angela, don't you?'

'No, I can't say that I do. What does she want?'

'We just came to see you.'

'Well, you have come at an exceedingly inconvenient time. I am very busy. Have you typed out that letter to the Pope yet, Loveday?'

'No, my lord. If you remember, you asked me to look up the figures about the Newfoundland fisheries first?'

'So I did. Well, it is fortunate, as I think the whole letter will have to be redrafted. A great deal of new information has come to light since luncheon. A great deal... You see, my dear, I

am fully occupied.' He turned his restless, quizzical eyes upon Angela. 'I suppose you have come about the Danube. Well, you must come again later. Tell them it will be all right, quite all right, but I have not had time to give my full attention to it. Tell them that.'

'Very well, Papa.'

'Anyway,' said Lord Moping rather petulantly, 'it is a matter of secondary importance. There is the Elbe and the Amazon and the Tigris to be dealt with first, eh, Loveday? ... Danube indeed. Nasty little river. I'd only call it a stream myself. Well, can't stop, nice of you to come. I would do more for you if I could, but you see how I'm fixed. Write to me about it. That's it. Put it in black and white.'

And with that he left the room.

'You see,' said the doctor, 'he is in excellent condition. He is putting on weight, eating and sleeping excellently. In fact, the whole tone of his system is above reproach.'

The door opened again and Loveday returned.

'Forgive my coming back, sir, but I was afraid that the young lady might be upset at his Lordship's not knowing her. You mustn't mind him, miss. Next time he'll be very pleased to see you. It's only today he's put out on account of being behindhand with his work. You see, sir, all this week I've been helping in the library and I haven't been able to get all his Lordship's reports typed out. And he's got muddled with his card index. That's all it is. He doesn't mean any harm.'

'What a nice man,' said Angela, when Loveday had gone back to his charge.

'Yes, I don't know what we should do without old Loveday. Everybody loves him, staff and patients alike.'

'I remember him well. It's a great comfort to know that you are able to get such good warders,' said Lady Moping; 'people who don't know, say such foolish things about asylums.'

'Oh, but Loveday isn't a warder,' said the doctor.

'You don't mean he's cuckoo, too?' said Angela.

The doctor corrected her.

'He is an inmate. It is rather an interesting case. He has been here for thirty-five years.'

'But I've never seen anyone saner,' said Angela.

'He certainly has that air,' said the doctor, 'and in the last twenty years we have treated him as such. He is the life and should of the place. Of course he is not one of the private patients, but we allow him to mix freely with them. He plays billiards excellently, does conjuring tricks at the concert, mends their gramophones, valets them, helps them in their crossword puzzles and various – er – hobbies. We allow them to give him small tips for services rendered, and he must by now have amassed quite a little fortune. He has a way with even the most troublesome of them. An invaluable man about the place.'

'Yes, but why is he here?'

'Well, it is rather sad. When he was a very young man he killed somebody – a young woman quite unknown to him, whom he knocked off her bicycle and then throttled. He gave himself up immediately afterwards and has been here ever since.'

'But surely he is perfectly safe now. Why is he not let out?'

'Well, I suppose if it was to anyone's interest, he would be. He has no relatives except a step-sister who lives in Plymouth. She used to visit him at one time, but she hasn't been for years now. He's perfectly happy here and I can assure you we aren't going to take the first steps in turning him out. He's far too useful to us.'

'But it doesn't seem fair,' said Angela.

'Look at your father,' said the doctor. 'He'd be quite lost without Loveday to act as his secretary.'

'It doesn't seem fair.'

2

Angela left the asylum, oppressed by a sense of injustice. Her mother was unsympathetic.

'Think of being locked up in a looney bin all one's life.'

'He attempted to hang himself in the orangery,' replied Lady Moping, 'in front of the Chester-Martins.'

'I don't mean Papa. I mean Mr Loveday.'

'I don't think I know him.'

'Yes, the looney they have put to look after Papa.'

'Your father's secretary. A very decent sort of man, I thought, and eminently suited to his work.'

Angela left the question for the time, but returned to it again at luncheon on the following day.

'Mums, what does one have to do to get people out of the bin?'

'The bin? Good gracious, child, I hope that you do not anticipate your father's return here.'

'No, no. Mr Loveday.'

'Angela, you seem to me to be totally bemused. I see it was a mistake to take you with me on our little visit yesterday.'

After luncheon Angela disappeared to the library and was soon immersed in the lunacy laws as represented in the encyclopaedia.

She did not re-open the subject with her mother, but a fortnight later, when there was a question of taking some pheasants over to her father for his eleventh Certification Party she showed an unusual willingness to run over with them. Her mother was occupied with other interests and noticed nothing suspicious.

Angela drove her small car to the asylum, and, after delivering the game, asked for Mr Loveday. He was busy at the time making a crown for one of his companions who expected hourly to be anointed Emperor of Brazil, but he left his work and enjoyed several minutes' conversation with her. They spoke about her father's health and spirits. After a time Angela remarked, 'Don't you ever want to get away?'

Mr Loveday looked at her with his gentle, blue-grey eyes. 'I've got very well used to the life, miss. I'm fond of the poor people here, and I think that several of them are quite fond of me. At least, I think they would miss me if I were to go.'

'But don't you ever think of being free again?'

'Oh yes, miss, I think of it – almost all the time I think of it.'

'What would you do if you got out? There must be something you would sooner do than stay here.'

The old man fidgeted uneasily. 'Well, miss, it sounds ungrateful, but I can't deny I should welcome a little outing once, before I get too old to enjoy it. I expect we all have our secret ambitions, and there is one thing I often wish I could do. You mustn't ask me what ... I wouldn't take long. But I do feel that if I had done it just for a day, an afternoon even, then I would die quiet. I could settle down again easier, and devote myself to the poor crazed people here with a better heart. Yes, I do feel that.'

There were tears in Angela's eyes that afternoon as she drove away. 'He shall have his little outing, bless him,' she said.

3

From that day onwards for many weeks Angela had a new purpose in life. She moved about the ordinary routine of her home with an abstracted air and an unfamiliar, reserved courtesy which greatly disconcerted Lady Moping.

'I believe the child's in love. I only pray that it isn't that uncouth Ebgerstson boy.'

She read a great deal in the library, she cross-examined any guests who had pretension to legal or medical knowledge, she showed extreme goodwill to old Sir Roderick Lane-Foscote, their Member. The name 'alienist', 'barrister' or 'government official' now had for her the glamour that formerly surrounded film actors and professional wrestlers. She was a woman with a cause, and before the end of the hunting season she had triumphed. Mr Loveday achieved his liberty.

The doctor at the asylum showed reluctance but no real opposition. Sir Roderick wrote to the Home Office. The necessary papers were signed, and at last the day came when Mr Loveday took leave of the home where he had spent such long and useful years.

His departure was marked by some ceremony. Angela and Sir Roderick Lane-Foscote sat with the doctors on the stage of the gymnasium. Below them was assembled everyone in the institution who was thought to be stable enough to endure the excitement.

Lord Moping, with a few suitable expressions of regret, presented Mr Loveday on behalf of the wealthier lunatics with a gold cigarette case; those who supposed themselves to

be emperors showered him with decorations and titles of honour. The warders gave him a silver watch and many of the non-paying inmates were in tears of the day of the presentation.

The doctor made the main speech of the afternoon. 'Remember,' he remarked, 'that you leave behind you nothing but our warmest good wishes. You are bound to us by ties that none will forget. Time will only deepen our sense of debt to you. If at any time in the future you should grow tired of your life in the worlds, there will always be a welcome for you here. Your post will be open.'

A dozen or so variously afflicted lunatics hopped and skipped after him down the drive until the iron gates opened and Mr Loveday stepped into his freedom. His small trunk had already gone to the station; he elected to walk. He had been reticent about his plans, but he was well provided with money, and the general impression was that he would go to London and enjoy himself a little before visiting his step-sister in Plymouth.

It was to the surprise of all that he returned within two hours of his liberation. He was smiling whimsically, a gentle self-regarding smile of reminiscence.

'I have come back,' he informed the doctor. 'I think that now I shall be here for good.'

'But, Loveday, what a short holiday. I'm afraid that you have hardly enjoyed yourself at all.'

'Oh yes, sir, thank you, I've enjoyed myself very much. I'd been promising myself one little treat, all these years. It was short, sir, but most enjoyable. Now I shall be able to settle down again to my work here without any regrets.'

Half a mile up the road from the asylum gates, they later discovered an abandoned bicycle. It was a lady's machine of some antiquity. Quite near it in the ditch lay the strangled body of a young woman, who, riding home to her tea, had chanced to overtake Mr Loveday, as he strode along, musing on his opportunities.

B) THE STATUETTE

Kenneth Ireland

Wayne remembered how, when he was little, he had been scared of his teddy bear. If he had stared at it, it seemed to be staring back angrily from its button eyes, as if ready to reach out and grab him.

He had the same feeling now about the little bronze statuette which his father had bought at the police auction, and which his mother had cleaned up and placed on the mantelpiece. It was a little model of an imp or a devil or something – anyway, it was a little figure of a man with horns, with one of its bronze arms down by its side and the other raised as if pointing at something. The bearded face was looking towards the direction that the right arm was pointing.

'I got it dirt cheap,' his father said. 'I just happened to go along, having heard that the police were auctioning off various things they'd collected, or found which nobody had come to claim – and then this came up for sale.'

'Doesn't it look nice on the mantelpiece?' Wayne's mother had said, and then she and Wayne's father had stood back to admire it.

Wayne did not admire it at all.

'Fancy somebody not claiming it!' exclaimed his mother.

'Well, they couldn't claim it,' Wayne's father explained. 'It was confiscated – as evidence. Something to do with devil-worship, they said at the auction. And nobody else wanted it, so I bought it.'

Wayne's mother turned it round so that the arm pointed towards the inside wall of the room. 'It looks better that way, I think,' she decided.

Wayne picked it up and looked at it. It was only about six inches high, and there was no base but the legs were so positioned that the statuette stood upright on them. He wondered how people had used it while they were worshipping the devil.

'Better put it down,' his father told him, 'before you drop it.'

So Wayne returned it to the shelf, and that was the end of the matter until the following morning. He was having his breakfast when his mother came in, glanced at the mantelpiece and at once made for the statuette and turned it to face the opposite way.

'I told you, I prefer it to be pointing to the left,' she said. 'It looks better that way.'

'I didn't move it,' said Wayne. He hadn't even looked at it, because he didn't like it.

'Well, I don't suppose your father did. You must have picked it up without thinking, before you had your breakfast, then put it down the wrong way.'

'I didn't,' protested Wayne. 'I haven't touched it.'

'There's no need to make a song and dance out of it,' said his mother, frowning. 'It doesn't matter.'

But when Wayne came home from school, and happened the little imp was pointing towards the window again. Now that was odd, because he had only just arrived home, his father was still, at work, and his mother had not returned from shopping. So he turned it back to the position which his mother wanted, and left it at that. The only thing was, when he went downstairs the next morning, it was turned round again – pointing straight out of the window.

'This statue's turned round again,' he called.

His mother came in with the tea pot. 'Yes, and pigs have wings,' she retorted. 'Look, what's so important about it looking out of the window? I mean, if you really want it like that, I don't mind. But it does seem a bit silly to have a little statue standing nicely up there with its back towards us all the time and just its head turned round.'

'I don't care which way we have it,' muttered Wayne.

'Then leave it the way it was.' And his mother poured his tea, then moved the imp back to its correct position.

At night-time, when the room had been left empty since he had finished his homework, Wayne switched on the light, just to check his suspicious before going to bed. As he had expected, the thing had turned the other way again. When he inspected more closely, there were even little scratch marks on the woodwork which fitted exactly where the feet would have gone had they dragged themselves round. Without a word to anyone, he put the statuette back the other way.

Something was very odd, he was certain of that now.

Neither his father nor his mother had been in that room since he had come out to watch the television. He had been the last one, therefore nobody in the house could have moved it. So either something had caused the imp to move, some kind of vibration perhaps – or the imp had moved all by itself.

He did not like the feeling he was getting. It was the thought of devil-worship, no doubt, which was causing him to feel shivery down his back. Was it possible, he was wondering, that somehow the worshippers had endowed this horrible little statuette with a power of its own? Or could it be the other way round, that the statuette already had some powers and so had infected the worshippers?

Well, it was nonsense; it had to be, either way. But Wayne decided that he was going to find out, one way or the other. He set his alarm for half-past twelve, because he knew that his parents would both be in bed and asleep by then, and put the clock underneath his pillow. They would not hear it when it went off, but he would.

He stifled the sound as soon as he could reach his hand under the pillow, and sat up in bed. Then he took the torch which he had also hidden there, and by its light turned the hand round so that the clock would ring again at its usual time of half-past seven, in case he forgot when he came to bed again. Then he took the eiderdown and the torch and padded off down the stairs. He made himself comfortable sitting up against the wall furthest away from the mantelpiece, with the eiderdown wrapped round him, then switched on the torch and pointed it at the statuette.

It looked eerie with just a beam of light cutting through the dark to it, shining like a spotlight. He was glad he had decided to sit as far away from the statuette as possible. One thing was certain, it was still exactly as it had been when he had left it. Well, he would give it half an hour. If it hadn't moved by then he would go back to bed.

It was a bit frightening, just sitting there staring at this evil-looking piece of sculpture. It reminded him again of when he had once stared at his teddy bear. The torch flickered a little in his hand, and the effect was almost as if the statuette was moving. He steadied his hand. Nothing was happening after all, so he switched off the torch and decided to save the battery and try again a few minutes later.

When he woke up. It was to hear a faint scraping noise. For a few seconds he remained quite still. He had not intended to go to sleep, but now that he realized what had happened, and had heard the scraping sound again, he switched on the torch and the beam stabbed through the darkness towards the imp.

He blinked. The scraping was of the bronze feet on the wooden shelf, turning slowly. In the light of the torch, there was no doubt about it at all. The imp, or devil, or whatever it was, was caught in the act of turning round to face the opposite way! The arm which had been upraised towards the pattern on the wallpaper was now beginning to point towards the window. In a matter of seconds it had turned right round.

Wayne did not believe it. The statuette was inanimate, just a chunk of metal, with no life in it at all. It could not have moved unless some force was moving it. Suppressing his fear, he let the eiderdown drop to the carpet and rose to his feet. He walked towards the mantelpiece, with the torch directed firmly towards it, but even then hesitated before touching this chunk of metal. Then he put his hand out, grabbed the statuette by its shoulders in the fingers of one hand, picked it up, and turned it back to its correct position. Then he let go.

At once the movement began again, right in front of him not a foot from his eyes. Slowly it twisted round, even while he was standing there watching it. The legs almost seemed to be walking round. And it finished up, as before, pointing towards the window.

Wayne wondered if this was some sort of dream. Well, he'd soon find out if he was dreaming or not. He went over to the door, and switched on the light. Then he went into the kitchen, switched the light on in there as well but was careful not to make any noise which would wake his parents, turned on the cold water tap and ran the water on to his hand.

It was real, cold water all right. He was definitely not in the grips of a nightmare. He dried his hand on the kitchen towel, switched off the kitchen light, and returned to the dining-room. He felt safer with the light left on in there, now. The best thing to do, no doubt, would be to go back upstairs keeping the stairs light on, go into his parents' room, wake them up, and tell them what was going on. He expected, though, that they would not believe him. They would be sure to think he was making it all up. He wondered himself, even now, if he had not imagined it all. All right, so now he was wide awake, but what if he had not been when the statuette was moving?

He decided to try one more thing, before he made up his mind about that. The devil-statulette was quite motionless now, still pointing at the curtains behind which lay the windows and beyond them the back garden.

He took the statuette off the shelf and put it on to the carpet, standing upright. He picked it up by its outstretched arm and used that as a kind of handle, positioning the statuette so that it continued to point towards the curtains. It was slightly out of line, so he pushed the hand with his finger and moved the statuette round so that it faced exactly the same way as before.

The outstretched hand, with its pointing fingers, suddenly closed round his finger, and stayed there. Wayne tried to shake it off, but the grip was too tight. What was more, the thing seemed to be trying to pull him towards the windows. It was beginning to walk across the carpet, taking him slowly with it.

He tried raising his finger, but the statuette clung to him. He could just lift it on one finger – but he could not make it let go of him. Neither could he break the hand off, although he tried. He thought of running upstairs and showing his father and mother just what was happening, but did not fancy the thought of this thing loose upstairs, even if he could somehow get his finger free.

He lowered his hand so that the statuette had its legs on the floor again, and as soon as this happened they began to move, drawing him inexorably towards the window. When they arrived there, the movement ceased; except that he could feel the tiny fist which grasped his finger almost pushing him forward.

Wayne didn't know what to do. He could yell for help and perhaps his father could find his hacksaw and cut the hand off for him. But his parents were heavy sleepers. It might be a long time before they would wake to his shouts and come down to rescue him, and in that time anything might happen. Still the cold, bronze hand was urging him forward, squeezing harder into his flesh.

It was ridiculous! This just could not be happening at all. He had somehow, while he was half-asleep, got his finger stuck in the outstretched hand of this little monstrosity, so now it was up to him to get it out again, put the statuette back on the shelf where it belonged, and go back upstairs and into bed as soon as possible. Let someone else work out why the imp kept turning round, and in the meantime leave well alone.

It was then that the head of the statuette turned and looked at him, and the other hand rose also and pointed imperiously towards the closed curtains. The meaning was clear. Wayne

drew them back. He was relieved to find nothing waiting for him outside – no monster, no evil shape, nothing. Just the blackness of the night, with the light from the room shining on to the paving slabs outside but barely illuminating the edge of the lawn beyond them. Then the hand let go.

Even while he rubbed his finger to ease the pain, the imp seemed to fling itself at the pane of glass nearest to the floor. The window broke, and the thing was outside the room, twisting and turning and trying to get itself to an upright position. Wayne regarded the scene with astonishment. So all this time the thing, whatever it really was, had been pointing towards the way it wished to go. Also, now that it was outside, it seemed incapable of getting to its feet again.

Wayne wondered how he was going to explain the broken window in the morning. Then it occurred to him that he would not need to explain anything. Nobody knew that he was down there, so he could not be blamed. It could be burglars for all anyone would know. And in the mean-time the statuette was writhing on the stone slabs of the patio.

After a moment's thought, Wayne came to a decision. He returned to the kitchen, switched on the light again, opened the back door and stepped outside. The stone slabs felt cold to his feet, but he did not mind. Something had to be done. He could not leave the situation as it was, for fear to worse happening.

He approached the fallen statuette, but kept at a safe distance. He knew that it could not move very fast. If it wanted to go somewhere else, so much the better as far as he was concerned. It could go where it liked as long as it did not return to their house. Let his parents wonder what had really taken place when they came down in the morning to find the mess.

He found himself talking to it as if it was alive.

'All right,' he said softly, 'all right. I'll put you the right way up. Don't grab me, that's all.'

The thing became motionless. It was just a little statue lying on its side on the ground. Cautiously, just in case, Wayne stooped down and taking hold of its back, well away from those hands –just as he had seen a fisherman pick up a lobster so as to avoid its claws- he stood it on its feet. Then he watched it. After a moment, the movement began again, across the patio and on to the grass, across the lawn to where the flowerbeds began. As it moved, the arms remained stationary, one by its side and one pointing forwards. The head was back in its original position, too. It was rather like watching a tiny ballet dancer moving, Wayne thought as he followed it, more curious than scared now.

As soon as it was standing on the bare earth, a short distance from the edge of the lawn, it stopped again, then slowly turned. Slowly the fingers of the outstretched arm began to point downwards.

Something buried in the garden? Wayne wondered. That was hardly likely, but nevertheless he walked over to where the hand was directing him, waiting to see what happened next. The soil on his feet would soon wash off.

He heard the creaking noise almost at once. It seemed to be coming from all round him. Startled, he spun round, but could see nothing to cause it. Then he felt a gentle movement beneath his feet. He switched the torch on at once.

He was just in time to see the ground open up as the wooden board over the old, disused well finally gave way and he fell twenty feet down the shaft. There was water all round him. He never reached the bottom but rose to the surface again.

It was then that he began to shout. He knew it was no use. He was too far away now for his parents to be able to hear him, even if they did wake up. The last thing he saw in the faint light from the broken opening in the ground was the little bronze imp sneering down at him. Then that was gone, making its slow journey back towards the house. It was a long time to half-past seven.

C) HER FATHER'S ATTIC

Philippa Pearce

Rosamund was an only child and the apple of her mother's eye. She resembled her mother: pink-cheeked, golden-haired, blue-eyed. She was going to be like her mother: pretty.

Mrs. Brunning had faith in her daughter's looks. "She'll be picked out," she said. "She'll go up to London and be a model. Or go on TV. She'll make a name for herself, and money, and marry well... What did you say, Geoff?"

But Mr. Brunning, who was hungry from working out-of-doors, had only grunted; his attention was entirely on his dinner. Besides, he knew the kind of thing that would come next.

"Anyway," his wife said, "she won't hang about here until some drudging clodhopper married her, and she has to end her days where she began 'em."

This was a dig at her husband, who was a small farmer and an unsuccessful one; he worked hard on his land for very little return. He had inherited his father's farm and farmhouse only because none of his four elder brothers had wanted to; they had had higher ambitions and achieved them. He had been the runt of the family, small, sallow, timid; he had been teased and persecuted all his childhood. He had married – so his wife considered – above him, and he would be teased and persecuted for the rest of his married life.

"Rosamund has more of me in her than she has of you, thank goodness," said Mrs. Brunning. "She's all me, is Rosamund."

Rosamund, above whose head her mother wrangled, yawned inside her mouth and was glad that dinner was over. Her father got up and went back to his work outside, and Mrs. Brunning began washing up. There was no question of Rosamund's helping; she was the only child, spoiled, her mother's darling. Mrs. Brunning considered most of the local children unfit company for her, so as often before, Rosamund went off now to play alone indoors. Indoors, because her mother hated farm filth, as she called it, ever to be on her feet.

Brunning's was an old house, although without any particular history; Geoffrey Brunning could say only that his father knew that his father had been born there. It was not at all a grand house, but it had been built for a time of many children and of farm servants living with their masters. Nowadays there were shut rooms and unusued passageways, away from the central, lived-in part of the house; such outlying parts suffered the erosions of neglect and time. Since Geoffrey Brunning's childhood, for instance, the highest attic, once a nursery, had been closed. Mr. Brunning said the floor was unsafe and, particularly to safeguard Rosamund, had locked the door that opened to the attic stairway.

So the door was already locked before Rosamund was old enough to roam the house on her own, and soon after that the woodworms had begun their invisible banquet upon the framework. Rosamund used regularly to bang at the closed door as she passed it, but without real curiosity. Perhaps her knock interrupted the woodworms' gnawing for a moment; then they resumed. Neither she nor they, after the passage of years, were at all prepared for the day – this very day – when their world exploded in a flurry of wood dust, as her casual blow sent the metalwork of the lock right through the decayed woodwork of the frame. Abruptly the door swung open as if to open wide. Then its hinges creaked to a rusty standstill, and Rosamund was left with a sliced-off view of wooden stairs powdered with old plaster and new wood dust.

Of course, Rosamund had always known of the existence of the attic, but the opening of the way to it was new. She must – she must go up and see if for herself. Circumstances were favourable: her father was out on the farm; her mother would still be in the kitchen, either finishing washing up or beginning to prepare for a genteel visitor that afternoon. Between the kitchen and the attic lay a wasteland of empty rooms and passages. Rosamund listened carefully, but she could hear no sound from anywhere.

She took a deeper breath than usual and pushed firmly against the door. It offered surprising resistance but finally opened wide enough to allow her body to pass through. She began going carefully up into the darkness of the stairway, feeling before her with her hands.

At the top of the stairs, she stubbed her fingers against another door. It had a small round hole at the level of a handle, but a spider had been at work, and her peeping eye could see only a mesh illumined from beyond by a dim lemon-colored light.

For the first time, with darkness round her, and the unbroken silence of years, she nearly felt afraid but would not allow the feeling to grow upon her. She pressed very softly at the door. At once, with a kind of overeagerness, the door swung right back.

She stood on the threshold of her father's attic nursery. Its bare length stretched uninterruptedly from her feet to a small window at the far end, where the afternoon sunlight shone weakly through dusty glass, greenish yellow where the last leaves of a creeper encroached upon the panes.

She was not afraid now. Being a practical child, she first considered the floor, which her father had said was unsafe. The bare boards looked firm, and she began to test them, one after another. They bore her weight. She knew that she was not as heavy as a grown-up person, yet she felt beneath her feet the solid assurance of timber that would outlast generations. The floor was sound, when her father had said it was not; she felt puzzled.

There was no other mystery to the room. It was quite empty, except for the low shelves and cupboards that had been built into the steep angle where the sloping roof met the floor. She examined the cupboards carefully; they were all quite empty, even the one with the door that appeared to be locked but was only jammed. Someone, at some time, had forced the door, and damaged it. Delicately she eased it open. She left that door standing ajar, because it had been so difficult. She might want to get in again. The cupboard was a roomy one, without shelves.

Rosamund went to the window next. With the stubbornness of disuse, it refused to open, but she cleared a pane of glass and could look through. She was charmed with the novelty of the view from here. She looked right across the roofs of the farm buildings to the fields and the spire of the parish church beyond. She thought that she could distinguish her father at work in one of the middle fields, but the light was failing. The setting sun stood in irregular red slices behind a thin copse of trees on the skyline.

Having gazed for so long into the last of the sun, she was surprised at the darkness of the room when she turned back to it. Shadows had gathered thickly at the far end, by the door,

and inky blackness had settled in the depth of the one cupboard left open. She decided suddenly that it was time to leave the attic.

She started off across the safe, safe floor toward the stairway that led back to the peopled part of the house.

The attic was a long one, and Rosamund walked slowly – still with that careful, light step – because she could not quite put from her mind the idea that the place was dangerous. She drew level with the open cupboard, and looked deeply into it. She halted as it occurred to her – without surprise or pleasure – that this cupboard would make a good hiding place; it was large enough for a child of her age, crouching. Neither excitement nor pleasure; neither surprise nor speculation – she seemed to have remembered the possibilities of the cupboard rather than freshly to have thought of them.

There she stood, staring into the cupboard.

The sun had gone, and the shadows of the room moved up toward the window. They lapped round Rosamund like a sea, and she began to sink into them like a drowning person. She sank to the floor and lay along it, quite still. Her eyes were wide open, fixed upon the darkness in the cupboards. Darkness and fear flowed from the cupboard and filled the attic from doorway to window.

Outside in the field Geoffrey Brunning was still working in the afterlight. Now he stopped abruptly; he told himself he had forgotten that he must go in early today. He must go.

He had forgotten nothing, but it was as if something had remembered him. He did not know why he was going, why he was hurrying. As he neared the farmhouse, he broke into an awkward, anxious trot.

He went in by the back door as usual, leaving his boots there, and so into the kitchen. It was empty and almost dark except for the red glow from the old-fashioned stove that his wife was always complaining about.

“Ros!” he called. There was no answer.

He decided to have some common sense. He switched on the light, filled the kettle and put it on to boil, and began to cut bread for toast. He cut one slice, then laid the knife carefully down and went to stand out in the hall. It was dark there, with only a line of light from underneath the door of the sitting room. That was where his wife would be entertaining. He could hear voices, but not Rosamund’s. He had not expected to hear it.

He turned away from the door of the sitting room, as he had turned away from the kitchen, and now he faced the main stairs. In the dark he could hardly see them. He stood peering, trying to make his mind work commonsensically, to think of the electric light switch that would banish darkness. But darkness increased moment by moment, filling his mind. Darkness and fear flowed round him like a sea, rose round him to drown him.

He gave a cry and turned quickly back to the light of the kitchen. Then, at the very door, he swerved aside and set off at a rush, but not firmly, stumbling and feeling like a blind man up the stairs, along walls, round corners. His course was directly up and toward the disused attic.

At the threshold of the attic he took a deep breath, like a man about to enter a smoke-filled room. He could see nothing, but he knew that Rosamund was there. He made one mistake, in thinking – in being sure – that she would be crouching in the cupboard with the jammed door. Even as his feet felt their way toward it, they met her body on the floor. He bent, took hold of her, and dragged her to the top of the attic stairway; then, having gathered her in his arms, he carried her down and away, to the kitchen. There he set her upon a chair, where she began to stir and blink in the bright light, like a dreamer waking, but she had not been asleep. She was very pale at first, but soon the pink began to reappear in her cheeks. She did not speak to her father, but her awakened gaze never left him.

Her father had collapsed upon another chair in the kitchen.

There Mrs. Brunning found them, having said good-bye to her visitor. Her daughter seemed as usual, but her husband was leaning forward in an attitude of exhaustion, his fingers dangling over the edge of his knees, his face white and sweaty.

“Don’t say you’re sickening for something, now!” Mrs. Brunning said sharply. “You’re a sight! What do you feel like?”

“Oh... I feel...”

What did he feel like?

Long ago, when he was a child, he had felt like this, once. His brothers had shut him into one of the nursery cupboards, just for their fun, and the cupboard door had jammed. That was all it had been, except for the darkness inside the cupboard, and his fear. The darkness and the fear had lasted forever. They said afterward that his being shut in had all lasted only a short time and that he had been stupid to be so afraid. They’d been able to force the cupboard door open in the end, and then they’d dragged him out. But the darkness had stayed behind in the cupboard, and his fear.

“Well, what do you feel like?” his wife repeated irritably.

“Nothing special.”

“Let’s hope you pass nothing special on to Rosamund then. But at least she’s not one of those easy-ailing children. Like me, in that.”

Rosamund was staring at her father, paying no attention to her mother’s refrain: “Yes, more of me in her than you, thank goodness. All me.” Rosamund was staring at her father as at somebody strange to her and of the strangest importance.

