



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA**

**REVISIÓN DEL ENFOQUE DE LA LECTURA EXTENSIVA DESDE LA  
PERSPECTIVA DE PROFESORES DE LENGUA EXTRANJERA:  
UN ESTUDIO DE CASO**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTORA EN CIENCIAS CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

M.L.A. ALMA LETICIA FERADO GARCÍA

NO. DE CTA.: 8920707

ASESOR:

DR. EN A. FRANCISCO JOSÉ ARGÜELLO ZEPEDA

TOLUCA, MÉXICO, SEPTIEMBRE DE 2018



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA**



**REVISIÓN DEL ENFOQUE DE LA LECTURA EXTENSIVA DESDE LA  
PERSPECTIVA DE PROFESORES DE LENGUA EXTRANJERA:  
UN ESTUDIO DE CASO**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTORA EN CIENCIAS CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

M.L.A. ALMA LETICIA FERADO GARCÍA

NO. DE CTA.: 8920707

ASESOR:

Dr. en A. FRANCISCO JOSÉ ARGÜELLO ZEPEDA

COMITÉ TUTORAL:

Dra. en L.H. CELENE GARCÍA ÁVILA

Dra. en C. Ed. SONIA VENCES RÍOS

Dr. en H. LUIS JUAN SOLÍS CARRILLO

Dr. en F. GERMÁN RUEDA VÁSQUEZ

TOLUCA, MÉXICO, SEPTIEMBRE DE 2018



Universidad Autónoma del Estado de México  
Facultad de Ciencias de la Conducta  
Departamento de Titulación



Toluca, México, a 03 de Septiembre de 2018

**MTRA. EN I.F. MARIBEL AGUILAR MERCADO**  
**JEFA DEL DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN DE GRADO**  
**PRESENTE**

Habiendo fungido como **ASESOR** del trabajo escrito intitulado:

REVISIÓN DEL ENFOQUE DE LA LECTURA EXTENSIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE PROFESORES DE  
LENGUA EXTRANJERA: UN ESTUDIO DE CASO

Que para optar por el: GRADO DE DOCTORADO EN CIENCIAS CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN

Presenta: FERADO GARCIA ALMA LETICIA

Con número de cuenta: **8920707**

Manifiesto que el BORRADOR de dicho trabajo reúne las características y condiciones  
necesarias para ser revisado por la Comisión Especial, nombrada para tal efecto.

ATENTAMENTE

DR. EN A. FRANCISCO JOSÉ ARGÜELLO ZEPEDA  
ASESOR DE TESIS



J. Antonio Ortiz P.



Universidad Autónoma del Estado de México  
Facultad de Ciencias de la Conducta  
Departamento de Titulación



Toluca, México, a 10 de Septiembre de 2018

**MTRA. EN E.F. MARIBEL AGUILAR MERCADO**  
**JEFA DEL DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN DE GRADO**  
**PRESENTE**

Habiendo concluido la revisión del trabajo escrito intitulado:

REVISIÓN DEL ENFOQUE DE LA LECTURA EXTENSIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE PROFESORES DE LENGUA EXTRANJERA: UN ESTUDIO DE CASO


Que para optar por el: **Grado de Doctorado en Ciencias con Énfasis en Educación**


**ALMA LETICIA FERADO GARCIA**

Con Número de Cuenta: **8920707**

Nos es grato comunicarle que dicho borrador cumple con las características y condiciones necesarias para su APROBACIÓN.

**ATENTAMENTE**  
**COMITÉ TUTORAL**

  
Dra. en L.H. Celene García Ávila

  
Dra. en C. EDUC. Sonia Vences Ríos

  
Dr. En FIL. German Rueda Vásquez

  
Dr. En HUMANIDADES Y CIENCIAS



## ÍNDICE

RESUMEN .....	12
INTRODUCCIÓN .....	16
PRESENTACIÓN .....	20
CAPÍTULO 1. CONCEPTUALIZACIÓN, MODELOS Y CAMINOS DE LA LECTURA .....	21
1.1. La lectura: su conceptualización y modelos .....	21
1.1.1. El proceso de lectura .....	22
1.1.2. Lectura: ¿hábito o herencia? .....	27
1.1.3. Enfoques o modelos de lectura .....	30
1.2. Caminos de la lectura .....	36
1.2.1. Beneficios de la lectura .....	36
1.2.2. El placer de la lectura .....	37
1.2.3. Formación de lectores autónomos .....	44
1.2.4. Motivación para la lectura .....	45
1.3. Enseñanza de la lectura: ¿se enseña o se aprende? .....	47
CAPÍTULO 2. LA LECTURA EXTENSIVA EN LENGUA EXTRANJERA .....	50
2.1 Lectura intensiva vs. Lectura extensiva .....	50
2.2 Principios o características de la enseñanza de la lectura extensiva .....	55
2.2.1 Selección de la lectura .....	56
2.2.2 Facilidad del material de lectura .....	58
2.2.3 Propósito de la lectura .....	61
2.2.4 Sin preguntas de comprensión .....	62
2.2.5 Lectura individual y silenciosa .....	63
2.2.6 Uso del diccionario .....	65
2.2.7 Diversidad de materiales .....	66
2.2.8 Uso de grabaciones .....	69
2.2.9 Evaluación de la lectura extensiva .....	71
2.2.10 Papel del profesor .....	72
2.2.11 Cantidad de lectura .....	76
2.2.12 Lugar de lectura .....	77
2.2.13 Actividades .....	79
2.3 Lectura extensiva en programas de lengua extranjera .....	84

CAPÍTULO 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EXTENSIVA .....	88
3.1 Los paradigmas constructivistas en torno al desarrollo de procesos cognitivos.....	90
3.1.1. El aprendizaje significativo .....	91
3.1.2. Taxonomía de los objetivos educativos .....	92
3.2. Enseñanza centrada en el estudiante.....	94
3.2.1. Desarrollo de habilidades de autonomía .....	96
3.2.2. La función docente desde las perspectivas constructivistas y enseñanza centrada en el estudiante.....	97
3.3. Krashen: postulados para la adquisición de una lengua.....	99
3.3.1. Hipótesis sobre la teoría de la adquisición de segundas lenguas .....	99
3.3.2. Proceso de input – intake - output .....	105
CAPÍTULO 4. DISEÑO DEL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN .....	108
4.1. Planteamiento del problema, antecedentes y pertinencia del estudio ....	108
4.1.1. Antecedentes de investigación en el área .....	114
4.1.2. Pertinencia del estudio y preguntas de investigación .....	116
4.2. Enfoque epistémico, método de investigación y objetivos.....	118
4.2.1. Conceptualización del método de estudio de casos .....	119
4.2.2. Objetivos.....	124
4.3. Contexto y ubicación de la población académica .....	125
4.4. Instrumento para el diagnóstico.....	126
4.4.1. Diseño del instrumento .....	126
4.4.2. Pilotaje del instrumento .....	128
4.4.3. Evaluación y rediseño del instrumento .....	129
4.4.4. Aplicación final del instrumento .....	131
4.5. Entrevistas.....	132
4.5.1. Diseño de la entrevista .....	132
4.5.2. Selección de los docentes para las entrevistas .....	134
4.5.3. Conducción de las entrevistas.....	136
CAPÍTULO 5. PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES DE LENGUA EXTRANJERA ACERCA DEL ENFOQUE DE LA LECTURA EXTENSIVA EN LENGUA EXTRANJERA: RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN.....	138
5.1 Datos académicos y laborales de los docentes encuestados.....	138
5.1.1 Del área de francés .....	138
5.1.2 Del área de inglés.....	144

5.1.3	Resultados globales por academia.....	150
5.1.3.1	Resultados globales secciones I y II.....	150
5.1.3.2	Resultados globales sección III .....	164
5.2	Perspectiva de los profesores de lengua extranjera acerca de la herencia cultural .....	167
	<input type="checkbox"/> Ejemplo de los padres .....	167
	<input type="checkbox"/> Hábito de la lectura.....	168
	<input type="checkbox"/> Beneficios de la lectura.....	178
	<input type="checkbox"/> Perspectiva de aspectos sociales diversos .....	180
5.3	Perspectiva de los profesores de lengua extranjera acerca de su papel como promotor y mediador de la lectura.....	186
	<input type="checkbox"/> Papel del docente como mediador y promotor de la lectura intensiva y extensiva.....	186
5.4	Perspectiva de los docentes relacionada con la teoría de adquisición de segundas lenguas.....	192
	<input type="checkbox"/> Leer en la lengua materna y en una segunda lengua.....	193
	<input type="checkbox"/> Cantidad de lectura.....	195
	<input type="checkbox"/> Teoría del <i>input</i> comprensible .....	199
	<input type="checkbox"/> Facilidad del material de lectura .....	201
	<input type="checkbox"/> Selección de los materiales .....	207
	<input type="checkbox"/> Motivación .....	212
	<input type="checkbox"/> Lugar de la lectura.....	217
	<input type="checkbox"/> La lectura por placer .....	219
	<input type="checkbox"/> Sentimientos y emociones surgidas .....	221
	<input type="checkbox"/> Tratamiento de los errores.....	224
5.5	Perspectiva de los docentes acerca del desarrollo de la lectura autónoma y de la correspondiente selección de actividades didácticas .	224
	<input type="checkbox"/> Proceso de lectura.....	225
	<input type="checkbox"/> Aprendizaje autónomo.....	226
	<input type="checkbox"/> Actividades .....	227
5.6	Perspectiva de los docentes en cuanto a la formación y práctica docente ...	235
	<input type="checkbox"/> Teoría y práctica docente .....	236
	<input type="checkbox"/> Lectura extensiva e intensiva .....	237
	<input type="checkbox"/> Tiempo.....	240
	<input type="checkbox"/> Evaluación .....	241
	<input type="checkbox"/> El docente como modelo de lectura.....	248
	<input type="checkbox"/> Seguimiento de avances .....	251
5.7	Perspectiva de los docentes acerca de la lectura extensiva.....	253
5.7.1	Materiales de lectura.....	253

<input type="checkbox"/>	Diversidad de los materiales .....	253
<input type="checkbox"/>	Audiolibros .....	261
<input type="checkbox"/>	Uso del diccionario.....	268
<input type="checkbox"/>	Textos para comprometerse .....	275
5.7.2	La comprensión y la lectura individual .....	275
<input type="checkbox"/>	Preguntas de comprensión .....	275
<input type="checkbox"/>	Lectura individual y en silencio .....	280
5.8	Perspectiva de los docentes de lenguas en torno al contexto institucional y social .....	285
<input type="checkbox"/>	Currículo .....	286
<input type="checkbox"/>	Inclusión de la lectura extensiva en las Unidades de Aprendizaje .....	288
<input type="checkbox"/>	Trabajo de academia .....	290
<input type="checkbox"/>	Biblioteca .....	294
<input type="checkbox"/>	Cuidado de los libros .....	301
<input type="checkbox"/>	Autoridades escolares .....	302
<input type="checkbox"/>	Recaudación de fondos .....	305
<b>CAPÍTULO 6. PROPUESTA TEÓRICA Y DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE A MAESTROS DE LENGUA EXTRANJERA DE LA FACULTAD DE LENGUAS DE LA UAEM .....</b>		
<b>307</b>		
6.1	Justificación de la actualización docente .....	307
6.2	Propuesta de acercamiento teórico-metodológica para el desarrollo de la lectura extensiva en lengua extranjera .....	310
6.2.1	Principios de la lectura extensiva y sus implicaciones metodológicas .....	311
6.2.2	Principios del aprendizaje significativo y función mediadora del docente en el desarrollo de procesos cognitivos en la lectura extensiva desde la perspectiva constructivista.....	312
6.2.3	Principios relativos a la promoción de la autonomía desde el enfoque de enseñanza centrado en el estudiante.....	314
6.2.4	Principios relativos a las hipótesis de la adquisición de lenguas .....	315
6.3	Descripción metodológica y propuesta del curso de actualización .....	319
<b>CURSO: “TEORÍA Y PRÁCTICA DEL ENFOQUE DE LA LECTURA EXTENSIVA EN LENGUA EXTRANJERA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LENGUAS” .....</b>		
<b>327</b>		
	Presentación.....	328
	Desarrollo del curso.....	331
	Unidad introductoria .....	334
	Unidad 1. Generalidades de la lectura .....	337



Unidad 2. Lectura extensiva en lengua extranjera.....	346
Unidad 3. Principios de la lectura extensiva .....	354
Unidad 4. Aplicación y evaluación .....	359
Actividades de cierre del curso.....	365
Referencias para el curso.....	371
Anexos .....	373
CONCLUSIONES.....	376
REFERENCIAS.....	389
ANEXOS .....	395
ANEXO A. Taxonomía de Marzano.....	396
ANEXO B. Instrumento piloteado .....	397
ANEXO C. Instrumento final aplicado .....	405
ANEXO D. Profesores seleccionados para las entrevistas .....	414
ANEXO E. Guía de preguntas para las entrevistas.....	417
ANEXO F. Artículos aceptados para publicación .....	419
Programas de fomento a la lectura como política de bienestar estudiantil.	
Caso: UAEMéx .....	420
El libro: ¿divisor de los sexos en el seno familiar? .....	432
Ni + lectores, ni – lectoras .....	440

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 4.1. Equivalencia de niveles en inglés y francés de acuerdo con el <i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i> .....	109
---	-----

## ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1.1 Relación entre lectura y tipos de información.....	26
Esquema 3.1 Representación de la hipótesis del filtro afectivo.....	103
Esquema 4.1 Tipos de diseños de estudios de casos.....	123
Esquema 5.1 Relación entre el nivel de lengua y la dificultad de los materiales.	206
Esquema 5.2 Actores que intervienen en la selección de los materiales de lectura .....	211
Esquema 6.1 Propuesta gráfica de la conjunción de los referentes teóricos para la lectura extensiva en la Facultad de Lenguas .....	318

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 4.1. Resultados de los exámenes diagnóstico de lengua francesa nivel B2 .....	110
Gráfica 4.2. Resultados de los exámenes diagnóstico de lengua francesa nivel C1 .....	111
Gráfica 4.3. Resultados de los exámenes diagnóstico de lengua inglesa nivel B2 .....	111
Gráfica 4.4. Resultados de los exámenes diagnóstico de lengua inglesa nivel C1 .....	112
Gráfica 5.1 Antigüedad de los profesores de la academia de francés .....	139
Gráfica 5.2 Antigüedad de los profesores de la academia de inglés.....	144
Gráfica 5.3 Antigüedad de los profesores por academia.....	151
Gráfica 5.4 Respuestas globales de los profesores acerca de su formación teórica en la docencia de las habilidades lingüísticas .....	159
Gráfica 5.5 Actividades relacionadas con la lectura que realizan los profesores por academia.....	161
Gráfica 5.6 Puntajes obtenidos de la escala Likert por profesor .....	165

## ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 5.1 Sala de lectura de la biblioteca de la Facultad de Lenguas.....	298
Imagen 5.2 Sala de lectura del Centro de Auto Acceso de la Facultad de Lenguas .....	299
Imagen 5.3 Material para lectura extensiva en inglés en el Centro de Auto Acceso .....	299

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1. Principales diferencias entre la lectura intensiva y la lectura extensiva .....	55
Tabla 4.1 Relación de los principios de la LE con los reactivos de la escala Likert .....	133
Tabla 5.1 Áreas de formación académica y grado máximo de los profesores de francés.....	139
Tabla 5.10 Respuestas de los profesores por academia sobre la forma en que el docente demuestra que valora la lectura.....	157
Tabla 5.11 Distribución de reactivos de la escala Likert por aspecto estudiado .	166
Tabla 5.2 Respuestas de los profesores de francés sobre la forma en que el docente demuestra que valora la lectura .....	142
Tabla 5.3 Respuestas de los profesores de francés sobre su formación teórica en la docencia de las habilidades lingüísticas .....	143
Tabla 5.4 Áreas de formación académica y grado máximo de los profesores de inglés.....	145
Tabla 5.5 Respuestas de los profesores de inglés sobre la forma en que el docente demuestra que valora la lectura .....	148
Tabla 5.6 Respuestas de los profesores de inglés sobre su formación teórica en la docencia de las habilidades lingüísticas .....	149
Tabla 5.7 Concentrado de áreas de formación académica y grado máximo de los profesores de lengua extranjera .....	151
Tabla 5.8 Resultados globales por academia acerca del fomento de la lectura en el curso de lengua extranjera .....	152
Tabla 5.9 Resultados globales del tipo de lector .....	154
Tabla 6.1 Matriz de actividades, tipos de actividades y evidencias de aprendizaje.....	324

## RESUMEN

Este proyecto surgió inicialmente de la preocupación al percatarme que los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas no egresan con un buen nivel de lengua de ninguno de los énfasis que pueden seleccionar en su trayectoria, los cuales son: docencia del inglés, docencia del francés, traducción del inglés y traducción del francés; es decir, la mayoría de los egresados no dominan ni inglés, ni francés en el nivel como se indica en el perfil de egreso del currículum de la licenciatura. Esto aunado al hecho de que muchas veces se comprueba que también requieren de más bases en su lengua materna, que es el español. Una manera de contribuir a atender esas demandas es a través del establecimiento de programas de fomento de la lectura en lengua extranjera, por todos sus beneficios tanto personales como académicos, y específicamente mediante la promoción de la lectura extensiva.

Se buscaron investigaciones previas y los fundamentos teóricos correspondientes al enfoque de la lectura extensiva para poder conformar este proyecto de investigación, el cual quedó integrado por: un capítulo con la conceptualización de la lectura, otro capítulo con la definición y los principios de la lectura extensiva, un tercer capítulo para la fundamentación teórica que incluye los siguientes ejes de análisis y sustento: el constructivismo, el enfoque de la enseñanza centrada en el aprendiente y las hipótesis de adquisición de una segunda lengua de Krashen. El cuarto capítulo da cuenta del diseño del método de investigación, en el quinto capítulo se presentan los resultados acompañados de su discusión y en el sexto capítulo se encuentra la propuesta de la lectura extensiva en este espacio académico y la propuesta de un curso de actualización docente.

En los capítulos referentes a la teoría se parte de lo general a lo particular, por lo que, en el primer capítulo del marco teórico, se desarrollan los aspectos sobre la lectura en general, a saber: su conceptualización, teorías y modelos, los propósitos de la lectura y su enseñanza. Dentro de él se cubren, además, temas como el proceso de lectura, el hábito lector, los beneficios de la lectura, el placer de leer, la formación de lectores autónomos y la motivación.

En el capítulo dos se abordan los temas relacionados con la lectura extensiva en particular. Con respecto a este tipo de lectura se presentan, en primer término, las diferencias que tienen la lectura intensiva y la extensiva, con la finalidad de precisar el tipo de lectura sobre el cual se enfoca esta tesis. Posteriormente, se presentan los principios de la enseñanza de la lectura extensiva, los cuales incluyen: la selección y diversidad de los textos a leer, la facilidad del material de lectura, las preguntas de comprensión, la pertinencia del uso del diccionario, el uso de grabaciones, la evaluación, el papel del profesor como promotor, así como la cantidad y el lugar de la lectura. También se incluyen en este capítulo los temas de la lectura extensiva en programas de lengua extranjera y el panorama de este tipo de lectura al interior de la UAEM.

El capítulo tres presenta los fundamentos teóricos de la lectura extensiva. Las teorías y los enfoques que se abordan son: el constructivismo, el enfoque de la enseñanza centrada en el estudiante y las hipótesis sobre la adquisición de una segunda lengua de Stephen Krashen. La presentación de este capítulo cierra con los fundamentos teórico-metodológicos para el desarrollo de la lectura extensiva.

Posterior a este marco teórico conceptual, se encuentra el diseño del método de investigación, el cual está desarrollado en el cuarto capítulo. En este capítulo se encuentra el planteamiento del problema, los antecedentes y las preguntas de investigación, también se plasman los objetivos planteados y el contexto en el que se llevó a cabo la investigación. Asimismo, da cuenta de los pasos seguidos en esta investigación para lograr un estudio de casos, el cual empleó en una primera etapa un instrumento que incluía una escala tipo Likert, así como la conducción de entrevistas en una segunda etapa.

En relación con el diseño del instrumento, se comenta que éste estuvo conformado por tres secciones: una de datos generales de los profesores, otra sección con preguntas relacionadas con la manera en que los docentes trabajan la lectura en sus clases de lengua extranjera y sobre aspectos de ellos como lectores; y la tercera sección estuvo constituida por una escala tipo Likert de 55 ítems. De igual forma, se presenta el pilotaje de este instrumento, su evaluación, rediseño y aplicación final. Con respecto a las

entrevistas, se describe la selección de los 28 profesores que fueron entrevistados, el diseño del guion de la entrevista, así como su aplicación.

La finalidad de aplicar estos instrumentos de investigación fue obtener información que permitiera contar con la perspectiva de la formación de los docentes y sus prácticas con respecto a la lectura extensiva. La realización de este diagnóstico fue uno de los puntos medulares que se establecieron para esta tesis.

En el quinto capítulo se presentan los resultados de ambos instrumentos y se discuten al contrastarlos con el marco teórico conceptual. Es un capítulo extenso pero muy rico por toda la información recabada, la cual permitió tener un panorama amplio sobre las perspectivas de los docentes de lengua inglesa y francesa, sobre sus actitudes, opiniones y acciones en cuanto al desarrollo de la lectura extensiva tanto en ellos mismos, como en sus aulas.

Gracias a estos resultados se construyó el panorama de la lectura extensiva para la Facultad de Lenguas y la propuesta de un curso de actualización a los docentes de ambas academias; éstos se puntualizan en el sexto capítulo. En la propuesta del curso se aprecia la integración de la teoría presentada en el marco teórico, los pasos seguidos metodológicamente, y los temas a desarrollar en las sesiones, tomando en consideración los resultados del diagnóstico. Es una propuesta completa y detallada que incluye, entre otros: objetivos, actividades diversas que se apegan a los diferentes sistemas de la taxonomía de Marzano, distribución de sesiones, materiales, lecturas, hojas de ejercicios y evaluaciones.

Para cerrar el trabajo se presenta la sección de las conclusiones. Dentro de éstas se destaca el análisis de la situación ideal que debería existir en la actuación de alumnos y docentes en torno al objeto de estudio de esta tesis. En oposición a este estatus ideal, se presenta la realidad que guardan las condiciones actuales en esta institución superior. Este análisis permite considerar acciones posibles para mejorar la situación prevaleciente y, así, dirigir los esfuerzos en dirección hacia el ideal que implicaría el desarrollo estudiantil y docente.

De igual forma, en las conclusiones se puede evaluar la articulación que se logró entre los seis capítulos que conforman esta tesis, con la finalidad de darle coherencia y soporte al trabajo. Los objetivos de la investigación se alcanzaron, comenzando por el objetivo general, puesto que sí fue posible realizar la revisión del enfoque de la lectura extensiva en otra lengua, a partir de las distintas perspectivas de los docentes. En cuanto a los objetivos específicos se afirma que de igual forma se alcanzaron al haber identificado el estado que guarda la lectura extensiva y determinar la función mediadora que tiene el docente de lengua para promoverla, se identificaron los procesos cognitivos que promueven la adquisición de habilidades de lectura y también se identificaron estrategias didácticas que pueden instrumentarse para buscar el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

Fue pertinente realizar este estudio de caso porque permitió entender de mejor manera las percepciones de los integrantes de las academias de lengua de este organismo académico. Este método de investigación cumplió con los requerimientos para realizar el estudio diagnóstico que proporcionó el panorama completo de los elementos que se debían considerar en el diseño del curso de actualización, el cual fue cuidadosamente estructurado. Se buscó que este curso permita a los docentes participantes contar con teoría y práctica del enfoque objeto de estudio de esta tesis.

Asimismo, para finalizar la sección de conclusiones se plasmaron algunas sugerencias que van en dos vertientes; algunas sugerencias de investigaciones ulteriores que se pueden llevar a cabo, como podría ser en relación con la evaluación de la lectura extensiva o al empleo de lecturas graduadas, puesto que fueron dos de los temas en los que se encontraron opiniones más encontradas. En la otra vertiente se encuentran sugerencias de mejora a actores involucrados en este tema como son las autoridades escolares.

Se espera que la lectura de esta tesis brinde al lector elementos teóricos fundamentales sobre la lectura, específicamente la extensiva en lengua extranjera; que los pasos seguidos en su realización sean una muestra diferente del acercamiento a esta temática, que los resultados obtenidos le proporcionen una amplia y rica visión del caso estudiado y que el curso presentado sea una propuesta idónea para la actualización docente.

## INTRODUCCIÓN

La presente tesis versa sobre el enfoque de la lectura extensiva, específicamente en lengua extranjera o en segunda lengua, así como sobre la perspectiva que tienen los profesores de inglés y francés de la Facultad de Lenguas de la UAEM respecto al mismo. Este tipo de lectura puede ser definida como lectura abundante, lectura de un libro tras otro, lectura con enfoque en el disfrute y en el significado del texto y no en el lenguaje del mismo. La lectura extensiva ha recibido otros nombres como: lectura suplementaria, lectura del mundo real con un propósito pedagógico y lectura por placer, entre otros.

La característica principal de este tipo de lectura es que, en un programa de lectura extensiva en lengua extranjera, los alumnos leen en otro idioma libros que están a su propio nivel o un poco por debajo del mismo, además, son materiales de su interés. En esta lectura, no tienen la presión de exámenes o calificaciones y aplican habilidades de lectura de su propia lengua, pero con la ventaja de adquirir vocabulario y conocimiento gramatical de la otra lengua.

Muy frecuentemente, en las clases de lengua, se promueve la lectura intensiva sobre la extensiva por diversas razones, entre las que se encuentran que los libros de texto sólo incluyen pequeños extractos de lecturas para desarrollar estrategias de lectura y para enfocarse en el estudio de particularidades de la lengua, porque es el tipo de lectura que se evalúa en los exámenes de certificación y en los exámenes de comprensión de textos para posgrado, por ejemplo; sin embargo, resulta necesario fomentar también la lectura extensiva porque no se opone a la lectura intensiva, sino que son complementarias.

La investigación de esta temática se realizó, en un primer momento, por el interés de buscar una forma de elevar el nivel de lengua extranjera de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas porque se ha detectado que muchos de los egresados no consiguen terminar sus estudios de licenciatura con el nivel esperado, como se constata con algunas cifras que se presentan en el planteamiento del problema. Además, en otras unidades de aprendizaje en las que requieren leer de forma considerable, no tienen el desempeño óptimo debido a que carecen de buenos hábitos de lectura. Los alumnos, al



tener un bajo nivel de competencia lectora, están lejos de allegarse conocimiento y de ser productores del mismo.

Guiarlos al desarrollo de buenos hábitos de lectura, motivándolos mediante textos y actividades variadas, ayuda a mejorar su fluidez y comprensión de lectura, lo que a su vez contribuye a mejorar su vida académica y personal. Se considera que las habilidades comunicativas de una lengua o macrohabilidades -comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita- no constituyen entidades aisladas de formas de expresión de ésta; antes bien se encuentran estrechamente vinculadas entre sí. Ello implica que al desarrollar las subhabilidades de una macrohabilidad, necesariamente se desarrollan las otras en cierta forma. Incluso, el desarrollo de estas habilidades en una lengua extranjera potencializa la mejora de éstas en la lengua materna o en una tercera lengua. Por ejemplo, la lectura puede detonar la mejora en la redacción y en las habilidades conversacionales, así como el incremento gradual de conocimientos culturales y literarios. De ello, se concluye que el fomento de la lectura extensiva en lengua extranjera, en los alumnos de la Facultad de Lenguas, puede constituir el vehículo para fortalecer otras habilidades de la lengua meta, la cual enseñarán o traducirán al término de sus estudios profesionales.

El ejemplo y la motivación para que los estudiantes se formen el hábito de la lectura puede provenir de diversas fuentes, como: de sus padres u otros familiares, de amigos y, por supuesto, de sus maestros. Al ser una pieza fundamental en la educación, los docentes tienen que ser lectores para poder dar el ejemplo, también deben conocer las teorías que subyacen a la lectura y deben contar con el conocimiento sobre la manera de trabajarla en su práctica docente. Por lo que, de igual forma, este trabajo se dio por el interés de conocer de mejor manera a la planta docente de los idiomas que se enseñan en la Facultad de Lenguas de la UAEM, en cuanto a su formación profesional, sus conocimientos con respecto a la enseñanza de la lectura, sus actitudes y otros aspectos relacionados con esta temática.

En el ámbito profesional, como docente de lenguas, el interés se centró en saber la perspectiva de los profesores de las academias de lengua en torno a la lectura extensiva, con la finalidad de conocer sus fortalezas, debilidades, gustos, intereses y prácticas, y

así revisar críticamente la propuesta de la lectura extensiva, para poder diseñar la propuesta de un curso de actualización. Contar con docentes convencidos de los beneficios de la lectura extensiva en la lengua que ellos enseñan y con el conocimiento pedagógico para incluirla en sus programas, resulta benéfico para los alumnos y para la institución.

Para poder lograr que los estudiantes de la Facultad de Lenguas lean más y mejor, es necesario contar con docentes lectores. Para ello, resulta preciso, en primer lugar, conocer la perspectiva de los profesores de inglés y francés, para determinar su perfil, conocimiento en esta área, motivación y actitud hacia la promoción de la lectura y, específicamente, hacia la lectura extensiva en el idioma que imparten. Debe reconocerse que este estudio es parcial, puesto que no se propone estudiar el otro polo del problema que son los estudiantes. A pesar de esto, existe la firme convicción de que conocer la perspectiva de los docentes es sumamente valiosa porque a partir de ellos puede construirse una representación de cuáles son las posibles debilidades y fortalezas de los estudiantes.

Con la finalidad de construir esta tesis, en términos generales se llevaron a cabo los siguientes pasos. En primer lugar, se revisaron los conceptos teóricos fundamentales relacionados con el tema de la lectura y de la lectura extensiva en lengua extranjera.

Este trabajo se llevó a cabo como una investigación de estudio de casos, se comenta que es un diseño de casos sencillo con dos unidades de análisis, la de inglés y la de francés. Asimismo, se presenta el contexto y la ubicación de los sujetos de estudio.

La realización de una revisión del enfoque de la lectura extensiva en lengua extranjera fue un punto medular que se estableció para esta tesis. Los objetivos específicos que se establecieron fueron los siguientes: identificar la relación que guarda la función mediadora del docente en la promoción de la lectura extensiva de acuerdo con el perfil cultural académico del estudiante, identificar los procesos cognitivos que promueven la adquisición de habilidades de lectura extensiva en los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas, identificar estrategias didácticas que pueden instrumentarse para el desarrollo de la autonomía en la lectura extensiva en una lengua extranjera, describir los procesos

de interacción entre lenguaje y el pensamiento en el enfoque de la lectura extensiva, así como diseñar un curso de actualización de la enseñanza de lectura extensiva dirigido a profesores de lengua.

Todo ello permitió llegar a la obtención de resultados y poder llevar a cabo su discusión, lo cual fue un proceso muy rico que permitió contrastarlos con el marco teórico consultado y de ahí se logró determinar los contenidos del curso propuesto para, de esta forma, realizar todas las acciones curriculares necesarias para su armado y lograr el objetivo del diseño del mismo, el cual se presenta de forma detallada al finalizar esta tesis.

Se espera que este documento sea de utilidad para docentes de lenguas que se interesen en conocer más sobre la lectura extensiva, también para profesionales de la educación, así como para las autoridades institucionales que tienen un papel muy importante en las decisiones curriculares y de realización de actividades de fomento a la lectura, incluyendo a todos aquellos interesados en la lectura y en la enseñanza de idiomas.

Es importante analizar y proponer acciones educativas que eleven el nivel de los egresados. Se les tiene que dotar a nuestros alumnos de herramientas que les permitan insertarse de la mejor manera al campo laboral. Los egresados pueden tener dificultad para encontrar y mantenerse en un buen empleo si no demuestran buenas competencias.

## PRESENTACIÓN

Hablar de lectura puede darse desde muy diversas perspectivas y existe un cúmulo de obras al respecto, y este trabajo aborda específicamente la lectura extensiva en lengua extranjera, por lo que resultó esencial realizar la selección de información que permitiera la construcción de un marco teórico conceptual orientado a la lectura extensiva en lengua extranjera tomando los fundamentos básicos de la lectura en general que aplican al objeto de estudio de esta tesis.

El presente estudio se orienta al trabajo con los maestros, a conocer su perfil docente, sus actitudes y perspectivas con respecto a la lectura extensiva en lengua extranjera, en un esfuerzo de realizar un estudio de mayor alcance que no sólo sea enfocado a una generación de estudiantes, ayudaría a conocerlos de mejor manera y poder elaborar un diagnóstico que permitiera proponer acciones en beneficio de la planta docente y, por lo tanto, de todos sus alumnos y de la institución.

Una de las formas para elevar el nivel de lengua de los alumnos es promoviendo la lectura por placer en grandes cantidades en la lengua que están estudiando. Para llegar a esto es necesario que todos los docentes de las academias de inglés y francés tengan los conocimientos sobre este tipo de habilidad e incluyan la lectura extensiva en sus asignaturas. Se consideró de suma importancia realizar un estudio que permitiera conocer la perspectiva de los docentes de lengua con respecto al enfoque de la lectura extensiva, para con éste tomar decisiones sobre la situación actual de la enseñanza de la lectura extensiva en lengua extranjera y las necesidades de actualización de los docentes con respecto a este tema.

El presente documento quedó conformado por tres capítulos de marco teórico conceptual: uno sobre la lectura, otro sobre la lectura extensiva en lengua extranjera y el tercero sobre el fundamento teórico que subyace el objeto de estudio. Un cuarto capítulo para el método de investigación seguido, otro capítulo para los resultados y su discusión, y el último capítulo para presentar la propuesta de actualización docente; para finalizar se encuentran las conclusiones, referencias y los anexos.

## **CAPÍTULO 1.**

### **CONCEPTUALIZACIÓN, MODELOS Y CAMINOS DE LA LECTURA**

*“La lectura no debe ser obligatoria.  
El placer no es obligatorio,  
el placer es algo buscado.”*  
Jorge Luis Borges

El objetivo de este capítulo es introducir los principios y elementos teóricos que sirven como referentes obligados para la conceptualización de la lectura. Este capítulo se encuentra dividido en tres apartados principales. En el primero, se presentan los conceptos y modelos teóricos del proceso de la lectura; el segundo atiende los caminos de la lectura y, por último, en el tercero, se presentan algunas reflexiones en torno a su enseñanza.

#### **1.1. La lectura: su conceptualización y modelos**

En torno al concepto de lectura, la primera definición procede del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) (2014), que la define como la acción de leer, como la disertación, exposición o discurso sobre un tema sorteado en oposiciones, variante de una o más palabras de un texto y, una muy importante, la interpretación del sentido de un texto. Asimismo, el DRAE define que leer es:

- Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados.
- Comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica, por ejemplo: en las acciones de: *leer la hora, leer una partitura, leer un plano.*
- Entender o interpretar un texto de determinado modo.

En estas definiciones se encuentran varias palabras clave e importantes en esta actividad, como: comprender, entender e interpretar. Desde la perspectiva de la psicolingüística, leer es un proceso cognitivo donde entran en juego las operaciones mentales del individuo en un desarrollo que empieza incluso con la percepción y, gradualmente, implica operaciones mentales más complejas como la asociación a través de una etapa de comprensión (lectura literal). La asociación implica interiorización, la

interpretación que implica análisis y valoración (reflexión y crítica). Para Daniel Cassany (2006):

Leer requiere descodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir todo lo que no se dice... Pero la comprensión proviene de la comunidad de hablantes; el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector. (Cassany, 2006, págs. 12-13)

Este autor afirma que leer es comprender; para comprender, hay que desarrollar procesos cognitivos, los cuales requieren hacer predicciones, aportar nuestros conocimientos previos, elaborar hipótesis y comprobarlas, construir significado, etc. (2006, pág. 21). El proceso de lectura es entonces un proceso dinámico, esencialmente cognitivo, como se verá en los siguientes incisos.

#### 1.1.1. El proceso de lectura

Melba Franky (2011, pág. 15) expresa que “Leer no solo es agrupar sílabas, palabras o frases, leer es la posibilidad de descifrar los signos lingüísticos y producir los sonidos que se corresponden con éstos. Leer es una forma de relacionarse, es una invitación a pensar”. La última oración de la cita señala precisamente el aspecto socializador e interactivo de la lectura entre escritor y lector, entre lenguaje y pensamiento. Ello se aborda con mayor detalle en capítulos posteriores. Además, la autora subraya que la lectura nos invita al desarrollo de procesos cognitivos, reflexivos, críticos; en síntesis, nos invita a “pensar”.

Para el caso de la lectura y la escritura, Delia Lerner (2001, pág. 64) comenta que los estudios psicogenéticos y psicolingüísticos han permitido esclarecer aspectos importantes sobre el proceso de reconstrucción de esta lengua escrita por parte del sujeto. Frank Smith (1978, pág. 8) menciona que no hay una estructura o función en el cerebro que sea exclusiva para la lectura, así como tampoco hay un niño que no aprenda a leer por falta de inteligencia ya que los niños no necesitan ser muy inteligentes para aprender a leer. No obstante, la lectura ciertamente les ayudará a ser más inteligentes. Agrega que fracasarán en esta tarea quienes no quieran aprender a leer, los que no pueden encontrarle un sentido o los que tengan una idea equivocada de lo que se trata

la lectura. Hecho de suma importancia a considerar en la formación de profesionales universitarios.

Nuttall (2000) señala que el propósito primordial de la lectura en una fase primaria de decodificación es extraer el significado de un texto; es decir, enfocarse en el contenido del mensaje. De acuerdo con la autora, el emisor (escritor o hablante) actúa como codificador del mensaje, en tanto que el receptor (lector u oyente) funge como receptor o decodificador del mismo. El lenguaje del mensaje escrito u oral constituye el vínculo entre emisor y receptor. Sin embargo, la autora no explicita la interacción entre ambos, sino que reserva la explicación de los procesos mentales implícitos en el proceso de codificación y decodificación, para abordarlos posteriormente como parte de la definición del proceso de lectura.

Concretamente, Nuttall (2000) expone dos percepciones antagónicas de la lectura. La primera supone un lector pasivo que se enfrenta a un texto que contiene todo el significado; de esta manera, el trabajo comunicativo es realizado sólo por el emisor, mientras que el receptor abre la mente para recibir el mensaje, como vasija que precisa llenarse. La teórica rechaza esta posibilidad en tanto nada prueba que el significado de un texto llegue de manera automática o mecánica al lector; asevera, además, que, aunque el significado está en el texto, no hay garantía de que el destinatario sea capaz de extraerlo todo. En consecuencia, este concepto resulta insatisfactorio, el texto no espera pasivamente a ser absorbido, ni el lector recibe contenidos mecánicamente.

La segunda percepción, en contraste con la anterior, admite un lector activo, capaz de extraer el mensaje porque se involucra con el texto e identifica el contenido y su significación, de acuerdo a sus propias estrategias. En este sentido, Nuttall respalda la idea de que la lectura corre a cargo de un lector activo, dinámico, con capacidad de desplazarse por el texto para comprender la información, la construcción de sentidos y su recepción asertiva.

En su estudio, Nuttall (2000, pág. 10) también distingue dos maneras de acercarse a un texto a partir del conocimiento previo del lector y las estrategias para resolver vicisitudes. Para tal efecto, considera dos lectores: A y B. El lector A toma el texto activamente y

enfoca su atención en la obtención de información, no se preocupa por lo que desconoce, el significado es claro, tiene puntos en común con el autor y pocos problemas con el idioma. El lector B encuentra que el texto le resulta complejo, identifica léxico desconocido, los conceptos le resultan poco familiares y su comprensión se bloquea con frecuencia; sin embargo, resuelve las incidencias con sus habilidades lingüísticas, culturales y de conocimiento del mundo.

Jorge Larrosa (2003), al referirse a la lectura, la cual a veces es experiencia, precisa que no hay dos personas que obtengan la misma vivencia, lo que permite comprender porqué, los lectores A y B, con distinto conocimiento previo y con las dificultades que les represente el texto, no acceden al mismo conocimiento ni tienen la misma vivencia, aunque se trate de la misma lectura; las diferencias siguen presentes.

A la luz de lo cual, considero que la lectura no debe quedarse como un ejercicio mecánico en el que sólo se descifren los signos lingüísticos y del que no se pase a una etapa de reflexión, apropiación y construcción de conocimiento. Es posible que las aproximaciones tradicionales hayan fallado debido a que lo que se requiere es compartir más las lecturas, dialogar o socializarlas. Además, de las dos aproximaciones a la lectura sobre las que hace referencia Nuttall (2000), concuerdo con la segunda, aquélla en la que el lector debe involucrarse activamente con el texto para extraer su contenido y en la que, dependiendo de su conocimiento previo y de las estrategias que emplee, esta aproximación puede tener distintos grados de dificultad y dejará en el lector diferentes vivencias.

Por otra parte, Smith (1978, págs. 12-13) expresa que una habilidad esencial de la lectura, no enseñada comúnmente a los lectores, es el depender lo menos posible de los ojos. Esto puede sonar un poco absurdo, pero a lo que se refiere este investigador es, precisamente, a la relación existente entre la información visual y la no visual. Parte de esta información no visual es referida por Nuttall (2000, pág. 7) como *schemata*. La teoría del *schema* plantea que los tipos de suposiciones acerca del mundo dependen de las experiencias previas y de cómo nuestro cerebro ha organizado este conocimiento. Esta teoría se refiere a una estructura mental, la cual es abstracta porque no se relaciona con ninguna experiencia en particular, aunque sí se deriva de todas las experiencias particulares por las cuales hemos pasado. Además, es una estructura dada su



organización entre sus componentes; en cambio, la información visual se conforma por el texto en sí mismo y todas sus características y elementos tipográficos.

La teoría del *schema* es un concepto útil para entender cómo somos capaces de interpretar textos a partir de nuestras experiencias y conocimientos previos. Los *schemata* entonces se construyen de nuestras vivencias, incluyendo las derivadas de la lectura, las cuales, a su vez, modifican las anteriores. Ello implica un crecimiento y modificación gradual de nuestro *schema* a lo largo de nuestras vidas mientras retengamos la capacidad de aprender (Nuttall, 2000, pág. 8). Esta teoría es de suma importancia ya que sienta las bases de los modelos de lectura analizados posteriormente.

Smith (1978, pág. 14) señala que existe una relación recíproca entre los dos tipos de información y que entre más información no visual se tiene en la cabeza al leer, se necesita menos información visual y viceversa: entre menos información no visual se tiene al leer, más información visual se necesita. Es decir: entre más sepa ya el lector, menos necesita encontrar. Un libro fácil se puede leer más rápido, con letra más pequeña, y la iluminación puede no ser tan buena. Por otro lado, un libro de difícil lectura requiere más tiempo, mejor iluminación, mejor impresión y los ojos necesitan trabajar más (*ibidem*, pág. 15).

Smith (1978) presenta un diagrama para representar el proceso de lectura y la relación que existe entre los dos tipos de información. A continuación, se presenta dicho diagrama, donde se aprecia el cuello de botella entre la lectura y la información visual.

**Esquema 1.1 Relación entre lectura y tipos de información**

Fuente: adaptado de Smith (1978, pág. 16)

El cuello de botella se presenta debido a que existe un límite con respecto a la cantidad de información visual que puede manejar el cerebro. Esto se debe a que el cerebro puede sentirse abrumado por toda la información visual, en cuyo caso puede estar limitada o cesar por un momento (1978, pág. 15).

Existen ocasiones en que el cerebro puede cometer errores. En estos casos, se puede ver algo que no está frente a nuestros ojos. La percepción visual involucra decisiones por parte del cerebro. Ver no solo requiere que el cerebro tome decisiones de la información visual que percibe, sino que le lleva tiempo tomarlas. El tiempo que se requiere para tomar una decisión depende de cuánta información necesita el cerebro. La cantidad de información requerida depende básicamente de las alternativas que el cerebro tiene al elegir (1978, pág. 17).

Smith (1978, pág. 20) expone que no se puede acelerar la velocidad de lectura con el hecho de acelerar los movimientos de los ojos debido a que no depende de qué tan rápido toman los ojos la información, sino del ritmo al cual el cerebro procesa y le da sentido a esa información.

De esto se infiere la importancia de atender ambos aspectos; por una parte, se debe ejercitar la función óptica del ojo a través de la propia lectura y también con ejercicios *ex profeso* si es necesario; por la otra parte, el lector debe seguir construyendo los *schemata* con todas sus vivencias. Estos dos aspectos pueden ser considerados por los docentes para ayudar a sus alumnos a mejorar su proceso de lectura puesto que sí es posible enseñarles estrategias para este fin. Un lector asiduo ejercita más los movimientos oculares, lo cual le ayuda a incrementar la velocidad de lectura y, a través de la lectura, se hace de más vivencias, por lo que está en un círculo virtuoso.

Dejando de lado la parte mecánica de los movimientos oculares, resulta necesario recordar que la lectura también se da con otros soportes, como los audiolibros, en donde el ritmo de lectura ya está establecido y el cerebro tiene que adaptarse a él y debe procesar la información; además, el lector ya no hace las regresiones que frecuentemente se hacen en un soporte en papel. En este caso, sigue resultando imprescindible considerar el conocimiento previo de la persona, porque, de igual forma, para un lector A puede ser más fácil construir y modificar sus *schemata* que para un lector B. Este tipo de lectura se aborda en el siguiente capítulo.

### 1.1.2. Lectura: ¿hábito o herencia?

*“Adquirir el hábito de la lectura  
es construirse un refugio  
contra casi todas las miserias de la vida.”*  
William Somerset Maugham

Muchas veces podemos encontrar niños y jóvenes lectores, hijos de padres lectores, así como familias completas de lectores y otras en las que sólo algunos aprecian esta actividad. Puede surgir la duda si en esas familias hay algo de herencia cultural con respecto a la lectura. Ante la interrogante de si la lectura tiene una herencia genética o se deriva de la imitación o de la interacción social, encontramos que no se trae en los genes. Se puede negar el hecho de que genéticamente exista algo biológico que unos sujetos posean y otros no para desarrollar o tener el gusto y el hábito de la lectura.

Un hábito está orientado al aspecto útil del individuo; a diferencia de la costumbre, que se fundamenta más en historias y tradiciones ancestrales. Los hábitos no se pueden

heredar de forma genética de padres a hijos, sino que los padres tienen que inculcarlos en los niños, principalmente dando el ejemplo. Los niños, por imitación, aprenden muchos hábitos de sus padres y de las personas que les rodean.

La médica pediatra Melba Franky (2011) concuerda con el hecho de que el hábito de leer no es innato. Afirma que éste se aprende y se desarrolla con la práctica y agrega: “Cuando se practica permanentemente, la lectura se convierte en hábito, en una práctica diaria, en una exigencia, en algo que se vuelve necesario” (2011, págs. 15-16). Por su parte, Bourdieu y Passeron (2008, págs. 40, 109) expresan que el éxito que tienen algunos estudiantes para “superar sus desventajas culturales suele hacer olvidar que ese logro no se debe más que a aptitudes particulares y a ciertas particularidades de su medio familiar”; añaden que los resultados de los hijos están directamente relacionados con la atmósfera cultural de la familia, la cual debe propiciar las mejores condiciones para su desarrollo pese a las frecuentes condiciones desfavorables y a las desigualdades sociales; no obstante, estas desventajas sociales no deben ser vistas como coartadas o excusas para tener bajo desempeño escolar. De acuerdo con la tesis de Bourdieu, sólo aquellos estudiantes que pertenecen a las capas favorecidas de la sociedad van a ser los que van a triunfar y, en este sentido, la escuela solamente suele reproducir la desigualdad del origen de estos estudiantes; por lo que es necesario hacer conciencia de que todos los alumnos tienen derecho al éxito y serán sus propias aptitudes, posiblemente alentadas por la familia y los profesores, las que los harán sobresalir a pesar de las dificultades. Por ello, el sistema educativo debería desarrollar políticas y estrategias que alienten espacios de contacto con las expresiones artísticas, así como espacios para ejercer la lectura y la escritura con un juicio crítico.

Delia Lerner (2002, pág. 90) concluye que “lo que muestran entonces algunos estudios sociológicos e históricos es que llegan a ser “practicantes” de la lectura y de la escritura, en pleno sentido de la palabra, sólo aquellos que las heredaron como se heredan los patrimonios familiares”. Entonces, al intentar dar respuesta a la interrogante planteada como título de este inciso, podría decirse que el hábito de la lectura no se hereda genéticamente, sino que en algunos casos se forma por la herencia cultural recibida del entorno familiar y, en otros, por el entorno social y el escolar. Sea entonces que, por un

lado, el entorno escolar no atiende a los alumnos en rezago quienes provienen de medios desfavorecidos y les ha impedido tener las mismas oportunidades de sobresalir al impartir una enseñanza que quiere tratarlos a todos por igual sin considerar diferencias y aptitudes individuales que los pueden hacer desarrollarse y sobresalir. Por otro lado, el entorno familiar no siempre provee condiciones favorables para proporcionar esta herencia cultural con actividades como visitas a museos, conciertos, ferias del libro; así como al compartir tiempo libre y experiencias de lectura, entre otras.

Desde una perspectiva socioeducativa precisa y concreta, Pierre Bourdieu y J. C. Passeron (2008) abordan el problema de la desigualdad en el acceso a los estudios profesionales, en función de la clase social a la que pertenecen los estudiantes. Por su parte, Margarita Pogy (2014) establece que la relación de la pirámide poblacional se vincula a tasas de escolarización (educación elemental, básica y media) masificadas; resalta el incremento de la brecha entre porcentajes de adolescentes con educación básica de nivel socioeconómico bajo y los de nivel alto; de la misma manera, confronta la calidad de la oferta educativa entre los ámbitos rurales y urbanos y sus marcadas diferencias, lo que constituye un rasgo característico de los países de América Latina. Desde su punto de vista, las evidencias cuantitativas y las características de la realidad revelan la necesidad urgente de promover democratización educativa que transforme “el vínculo entre el origen social del alumno y su destino escolar”.

De este modo, se puede agregar que las grandes asimetrías en el acceso a la educación y al conocimiento, el acceso gratuito, la permanencia, las condiciones materiales, los recursos institucionales, la organización curricular y, sobre todo, las políticas educativas gubernamentales de inclusión o exclusión, sumadas a la inserción social influyen en el legado de las prácticas lectoras de un pueblo.

Surge así la interrogante de cómo orientar la educación profesional desde la perspectiva de democratización educativa propuesta por Pogy (2014). En nuestro caso, cómo fortalecer la formación de hábitos de lectura que contribuyan a la formación integral de los licenciados en Lenguas. La autora propone una estrategia con una visión sistémica, la cual abarca; diseño curricular, producción de materiales didácticos y de libros al interior de las propias instituciones para facilitar su acceso, así como instrumentación de

programas de capacitación docente para directivos y profesores. Este último planteamiento se recoge al final del presente trabajo de investigación.

### 1.1.3. Enfoques o modelos de lectura

Dentro de los modelos de lectura encontramos tres principales aproximaciones conceptuales y metodológicas: ascendente (*bottom-up*), descendente (*top-down*) e interactivo. Christine Nuttall (2000, pág. 17) explica que, en el primer modelo, el lector construye un significado partiendo de las marcas negras en la página, esto es: reconociendo las letras y palabras y trabajando la estructura de la oración. Aclara que se puede hacer uso consciente del *bottom-up* cuando una lectura inicial nos deja confundidos; quizás cuando no podemos creer que el mensaje aparente era realmente lo que el autor tenía la intención de comunicar. Esto puede ocurrir si nuestro conocimiento del mundo es inadecuado o si el punto de vista del autor es muy diferente del nuestro. En tales casos, recomienda escrudñar el vocabulario y la sintaxis para asegurarnos de que hemos captado el sentido correctamente. De esta forma, el procesamiento puede servir como una forma correctiva de la visión de túnel, en la que vemos las cosas desde un punto de vista limitado.

El modelo se denomina “ascendente” porque el lector obtiene el significado a partir de unidades mínimas o más pequeñas de significado, como grafías, palabras u oraciones. A partir de ahí, construye significado gradualmente hasta llegar a la comprensión de unidades más complejas y lee a nivel del discurso.

Para explicar de manera gráfica el proceso de lectura bajo este modelo, Nuttall (2000, pág. 17) presenta a un científico examinando una sección del campo. El científico desarrolla un entendimiento detallado de esa pequeña área (que puede estar representando una oración en un texto); pero el entendimiento completo sólo se logra si se combina con conocimiento de áreas adyacentes, para que se pueda reconocer el efecto de unos elementos sobre otros.

Por otro lado, en el modelo descendente o *top-down*, el lector se basa en sus conocimientos y experiencias previas –las predicciones que podemos hacer basados en

los *esquemata* que hemos adquirido- para entender el texto. Este tipo de procesamiento es utilizado cuando se interpretan supuestos y se hacen inferencias. Se hace un uso consciente de este modelo cuando se trata de ver el propósito general del texto, o se intenta tener una idea general del patrón del argumento de un escritor, para tener una conjetura razonada (Nuttall, 2000, pág. 16).

Para Wadsworth (1991, pág. 10), los esquemas son estructuras cognoscitivas o mentales mediante las cuales los individuos se adaptan intelectualmente al medio y lo organizan, y añade que, como estructuras, son el equivalente mental de los medios biológicos de adaptación. Cassany (2006, pág. 30) explica la teoría de los esquemas indicando que lo que sabemos se encuentra almacenado en nuestra memoria “en forma de *esquemas de conocimiento* o paquetes de datos, interconectados entre sí. Al leer, los abrimos y cerramos como si fueran archivos informáticos.” La información de estos archivos se va actualizando con las nuevas experiencias: se asimila nueva información, se ajusta a la anterior y esto conduce a niveles superiores de entendimiento.

En síntesis, este modelo se llama descendente porque justamente parte de unidades discursivas más complejas de conocimiento y significado, en donde se conjugan tanto los *esquemata* del lector como el formato y tipo de texto. El lector empieza a generar predicciones sobre el contenido específico y a establecer asociaciones en la medida que se aproxima al texto. A partir de ahí, de acuerdo con el propósito del lector, éste busca unidades más pequeñas de significado en forma gradual. De hecho, Nuttall (2000, pág. 16) compara este modelo con la vista que tiene un águila de un paisaje en el que, desde una gran altura, el águila puede ver una amplia área que se extiende abajo, en la que entiende la naturaleza de todo el terreno: su patrón general y las relaciones entre las distintas partes del mismo. Desde arriba se ve mucho mejor el panorama general, a diferencia de lo que puede alcanzar a percibir un observador que está en el suelo.

Desde la perspectiva del enfoque interactivo o *interactive approach*, se plantea que los modelos *bottom-up* y *top-down* realmente son formas complementarias de procesar un texto. Nuttall (2000) expone que los dos se utilizan de manera simultánea en el proceso de lectura; algunas veces predomina uno, o el otro, pero ambos son necesarios. Si bien

la elección de estos enfoques es a menudo inconsciente, los dos se adoptan de manera consciente cuando un lector aborda la comprensión de un texto difícil.

En la práctica, un lector continuamente cambia de un modelo de lectura a otro. En un momento adopta el descendente para predecir el significado probable. Después emplea el ascendente, con la finalidad de verificar si su interpretación corresponde al mensaje del escritor; a esto se le conoce como lectura interactiva (Nuttall, 2000, pág. 17). Por su parte, Carrell, Devine y Eskey (1988) señalan que esta interactividad se propicia a nivel de lenguaje y pensamiento; esto es, el lenguaje del mensaje escrito y el pensamiento del lector. A su vez, cuando el lector decodifica el mensaje mentalmente y además lo expresa en sus propias palabras, se completa el ciclo, pero ahora a la inversa, pensamiento → lenguaje.

La importancia de los procesos arriba descritos radica justamente en el énfasis que plantea Nuttall acerca de la aproximación metodológica para coadyuvar a que el estudiante desarrolle diversos procesos y habilidades de lectura, los cuales, a su vez, contribuyan a su formación académica. El señalamiento se deriva de que, en la enseñanza de lenguas extranjeras, hay una tendencia común en la selección de lecturas con el propósito de centrarse en el aprendizaje de aspectos formales de la lengua, como la morfosintaxis y el léxico, soslayando así la riqueza que el propio texto puede brindar en términos de su contexto comunicativo, contenido, mensaje, y otros elementos dependiendo del género del mismo.

Por otro lado, a continuación, se presentan tres modelos epistémicos sugeridos por Schraw y Bruning. En 1991, Wineburg acuñó el término *epistemología del texto*. Schraw y Bruning toman este término para definir el modelo mental del proceso de lectura en el que concluyen que el lector trae al texto un conjunto de creencias.

Los tres modelos epistémicos que sugieren Schraw y Bruning (1996 en Moore y Narciso, 2011) son de *transmisión*, de *translación* y *transaccional*. Cada uno de ellos se encuentra acompañado de un sistema de estrategias interpretativas, lo que resulta en formas distintas de abordar la lectura. Sin embargo, las autoras comentan que la categorización



presentada en su estudio no es absoluta ni pretende ser generalizable. A continuación, se presentan los tres modelos epistémicos de lectura.

Con respecto al primer modelo, el de transmisión, Moore y Narciso (2011, págs. 1200-1201) explican que “se basa en la suposición de que el significado se transmite directamente del autor al lector. Así, el lector se convierte en un receptor pasivo, cuyo objetivo principal es extraer el significado intencionado por el autor más que construirlo activamente.” Este modelo se queda más a nivel de entender el significado literal del texto, sin buscar interpretar o buscar significados ocultos. Así, como cada lector del texto entenderá lo mismo, lo cual coincidirá con la intención del autor.

En el segundo modelo, el de traslación, “el lector considera que el significado reside en el texto, independientemente del intencionado por el autor o de la habilidad para construir significados alternativos” (*ibidem*, pág. 1201). En este modelo el lector decodifica el mensaje del texto, pero no hace referencia ni a sus propias experiencias, ni al entorno cultural en que se redactó el texto ni a las intenciones del autor. Este tipo de lector hace referencia a un significado del texto sin considerar otras posibles interpretaciones.

En tercer lugar, tenemos el modelo transaccional el cual “se basa en la suposición de que un texto adquiere diversos significados para diferentes lectores; no obstante, las intenciones del autor o el contenido textual [...] construyen el significado con referencia al conocimiento previo del tema, experiencias lectoras anteriores y los objetivos de la situación actual” (Moore y Narciso, 2011, pág. 1202). Pressley y Afflerbach (1995) plantean la noción de lector *constructivamente responsivo* cuando hablan sobre la forma en que el lector “responde de manera interactiva a la información en el texto con respecto a sus propósitos de lectura mientras activamente construye su significado” (*idem*).

Cabe mencionar, que los modelos de transmisión y de traslación guardan cierta relación con el enfoque ascendente (*bottom up*), en tanto que éstos parten de la premisa que el significado emana del texto como tal y, por ende, éste se dirige al lector de manera unidireccional. En contrapartida, el modelo transaccional y, en paralelo, el enfoque interactivo planteado por Carell, Devine y Eskey (1988) y Nuttall (2000), apuntan a que un mismo texto puede tantos significados como número de lectores y propósitos del texto.

Esto es, los *schemata* de cada lector, sus intereses y propósitos en el proceso de lectura, determinarán el significado mensaje que se recupere del texto.

Lo anterior es de suma importancia en la planeación de procesos de lectura extensiva en una lengua extranjera, ya que el docente debe encauzar la atención de los estudiantes a la obtención de significado, del mensaje del texto seleccionado desde una postura interactiva, transaccional; conjugando sus conocimientos previos, intereses y propósitos. No se trata pues de una actividad lectora con fines de alfabetización funcional, o de práctica de estructuras gramaticales de la lengua meta, sino más bien de facilitar la adquisición de habilidades que permitan al estudiante aproximarse a diversos textos, con diferentes grados de complejidad discursiva y temática. De este modo, la lectura extensiva puede ser el vehículo idóneo para que los alumnos tomen conciencia de que se trata de una práctica social, susceptible de ser comentada, analizada y criticada; la cual también refleja la realidad de un contexto social e histórico dado, sus valores y costumbres, entre otros elementos.

Además, como aprendientes de lenguas, se les puede encaminar a que expresen esos comentarios y críticas en forma escrita; o bien puedan incluso crear sus propias obras: cuentos cortos, narraciones y otros textos. Luke y Freebody (1999) y Hernández Zamora (2008) describen ese conjunto de habilidades lectoras como parte de la alfabetización crítica; lo cual puede contribuir a que los estudiantes adquieran competencias analítico-críticas y de tipo pragmáticas en el uso del discurso. Las primeras involucran una lectura de tipo perceptiva, en la cual el lector identifica el propósito del autor, su ideología y cosmovisión en general; en tanto que las segundas le permiten hacer uso de la lengua en forma consciente, como miembro de una comunidad en un entorno social determinado.

Moore y Narciso (2011) aclaran que el estatus en el lector de los modelos presentados es implícito y no constituye una teoría de naturaleza científica. Esto presenta dos implicaciones. La primera es que el mismo lector puede variar su selección de un modelo a otro, dependiendo del género leído; la segunda, que el mismo lector puede sostener más de una epistemología al mismo tiempo (algunas creencias son de un modelo y otras de otro).

Moore y Narciso (2011, pág. 1203) también plantean la existencia de indicios sobre la secuencia de creciente complejidad entre los modelos, suponen que el más sencillo es el de transmisión, seguido por el de translación, y el más complejo es el transaccional. Esta idea de transacción ha sido abordada por otros autores y se considera un modelo muy importante. Por tal motivo, el modelo transaccional se aborda con más detalle a continuación.

Bahloul (2002 en Moore y Narciso, 2011, pág. 1201) expresa que en los lectores que leen muy poco (de uno a nueve libros por año) se identifica el modelo epistémico de translación visto anteriormente, ya que sólo consideran el significado del texto y no construyen un significado alternativo. Hacen referencia a un significado sin considerar la posibilidad de otras interpretaciones.

Además, Moore y Narciso (2011, pág. 1217) encontraron en su artículo *Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos* que “entre los lectores que se adscriben al modelo transaccional se aprecia una preponderancia de actitudes críticas hacia el texto y una capacidad de respuesta flexible a diferentes géneros textuales”. De ahí la pertinencia de promover la lectura extensiva como parte de la formación integral de los universitarios, especialmente los del área de educación y humanidades.

Para el estudio aquí presentado, se puede ejemplificar que cuanto más se procure el contacto del estudiante con material de lectura, éste desarrolla una mayor habilidad lectora y, de igual manera, su comprensión mejora. La integración del conocimiento que adquiera de los libros, aunado con las experiencias que obtenga del ambiente, causa una acomodación de sus esquemas y un incremento de su conocimiento.

Antes de cerrar este inciso, se resalta la importancia de la necesaria reflexión con referencia a que la lectura realizada mediante cualquiera de los modelos presentados tiene una dimensión formativa que debe proporcionar una verdadera experiencia al ser humano. A este respecto, Larrosa (2003, pág. 39) comenta que, aunque se lea de forma regular y rutinaria, la experiencia real de la lectura tiene lugar en raras ocasiones y agrega

que “sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado y la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia”. Este autor agrega que:

De lo que se trata es que todos tengan acceso al conocimiento entendido como una cosa que hay que repartir de forma igualitaria, que no haya una apropiación restringida, que no sean sólo unos pocos los que se apropien de él para su exclusivo beneficio. (Larrosa, 2003, pág. 33)

En esta cita se aprecia que Larrosa coincide con Bourdieu y Passeron (2008) al respecto de que se debe procurar una distribución igualitaria del acceso al conocimiento y que no sólo los estudiantes provenientes de estratos altos sean quienes tengan la oportunidad de tener mayor crecimiento cultural. El acceso a la lectura no debe ser privativo de clases sociales mejor acomodadas.

## 1.2. Caminos de la lectura

En esta sección del capítulo, referente a la lectura, se presentan temas importantes como son los beneficios de la lectura, el placer por la misma --el cual está muy relacionado con la lectura extensiva tema central de esta tesis--, la autonomía de los lectores y su motivación por la lectura.

### 1.2.1. Beneficios de la lectura

*“No hay ocupación más útil para toda clase de gentes que el leer. El entendimiento se fertiliza, la imaginación se aviva, el corazón se deleita, y el fastidio huye a grandes pasos ante la presencia de un libro”*  
(Payno en *Historia de la Lectura en México*, 1997, pág. 105).

Existe una diversidad de beneficios que proporciona el hábito de la lectura. A continuación, y basada en diversos autores, se presenta una lista no exhaustiva de los mismos.

- La lectura ayuda a desarrollar procesos cognitivos diversos y, por ende, procesos intelectuales diversos (Smith, 1978, pág. 8).
- La lectura aumenta la imaginación y se sabe que la imaginación es más importante que el conocimiento (Franky, 2011, pág. 15).

- La lectura estimula el desarrollo del lenguaje, aumenta el vocabulario, mejora la comunicación y desarrolla la imaginación, lo que implica beneficios cognitivos y emocionales para el niño. La lectura produce diferentes sentimientos y emociones: alegría, tristeza, los hace sentir, imaginar, soñar y fantasear. La lectura enriquece profundamente el alma de los niños y les permite un mayor desarrollo social e intelectual, un mayor entendimiento del universo que los rodea (Franky, 2011, pág. 15).
- La lectura, a cualquier edad, es una herramienta para tener acceso al saber y no caer en la marginación social (Franky, 2011, pág. 17).
- La lectura ayuda a mantener el cerebro joven.

Con respecto a este último punto, Stephen Krashen, en su ponencia sobre el poder de la lectura, mencionó los resultados de un artículo en el que se presentaron tres factores que ayudan a mantener el cerebro joven y a prevenir la demencia; estos son: el bilingüismo, la lectura (en especial la lectura voluntaria libre) y el café. Comentó que, por lo tanto, si se toma café, se lee por placer y, además, ese libro es en otro idioma, se encuentra la fuente de la juventud (The University of Georgia, 2012).

Así como simplemente saber, conocer o enlistar los beneficios que aporta el deporte o la buena alimentación (por citar dos ejemplos), no nos hace deportistas o estar bien nutridos, presentar una lista como la anterior no nos va a hacer lectores; sin embargo, resulta importante resaltar algunos de estos beneficios con la finalidad de valorar más la lectura, así como poder transmitir explícitamente estas bondades a nuestros alumnos, amigos o familiares, esperando que constituya otra forma para incitar a la práctica activa de la lectura y que no se quede únicamente en un ideal enlistado.

### 1.2.2. El placer de la lectura

Un tema frecuentemente abordado, cuando se habla de lectura, es el placer que genera esta actividad. En este proyecto, se aborda la lectura por placer debido a que se encuentra estrechamente relacionada con la lectura extensiva. Por este motivo, en este inciso se desglosan algunos aspectos al respecto.

Con frecuencia, se asocia el placer con algo fácil y que requiere poco esfuerzo, con algo ya conocido y con el uso de las mismas técnicas para acercarse a un texto sin dificultad. Introducir en la escuela “leer por placer”, recuperaba hace algunos años el orden de la emoción y era una fórmula refrescante frente al rigor de la lectura obligatoria, pero este concepto lentamente perdió claridad y terminó entendiéndose de diversas maneras (Montes, 2006, pág. 9).

[...] Algunos lo veían como sinónimo de “lectura recreativa”, de “pasatiempo” ... “Leer por leer”, “que cada uno lea lo que trajo de su casa”, “leer lo que se eligió leer”, “leer algo divertido sentado en un almohadón”, “leer sólo lo que me gusta”, “leer y después disfrazarse”, “leer y después dibujar” ... Cada uno entendió la consigna a su modo. Y cuando la consigna cristalizó –se volvió incuestionable y automática– el frescor desapareció. (*idem*)

Graciela Montes (2006) destaca que con frecuencia puede haber una confusión con dos distintos significados de placer; como sinónimo de facilidad o del placer derivado de haber realizado un esfuerzo y salir triunfantes ante el trabajo y la posible incomodidad generada ante la empresa de leer un texto diferente.

En el libro *La frontera indómita*, Graciela Montes (1999) presenta, en el capítulo titulado: “El placer de leer: otra vuelta de tuerca”, varias reflexiones sobre lo que quiere decir la frase “*el placer de leer*”, la cual ha sido tomada como fórmula o slogan. Menciona que algunos adjetivos asociados a esta frase son siempre “comodidad”, “facilidad”, “diversión”, “humor”, algunas veces también se relacionan con otros como “elección” y “libertad”; todos estos opuestos a “la incomodidad, el esfuerzo, la preocupación, el rigor la disciplina, etc.” (Montes, 1999, pág. 78). Encontramos entonces algunos binomios opuestos como: placer / displacer, comodidad / incomodidad, elección personal / impuesto, suaves almohadones / duros pupitres. Estas características se retoman más adelante.

Montes (1999, pág. 79), al cuestionarse sobre quién dijo que leer fuera fácil, menciona que debido a que no es fácil, convertirse en lector resulta una conquista; añade además que “Si leer fuese solo vivir entre almohadones, los planes de lectura y otros afanes no

tendrían el menor sentido” (Montes, 1999, pág. 84). Delia Lerner (2001) hace mención también del placer de la lectura y expresa que:

El desafío es formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece, dispuestas a identificarse con lo parecido o solidarizarse con lo diferente y capaces de apreciar la calidad literaria. [...] incorporar situaciones donde leer [...] produzca el placer que es inherente al contacto con textos verdaderos y valiosos. (Lerner, 2001, pág. 40)

Franky (2011, pág. 17) comenta que, al leerles a los infantes en voz alta, se condiciona el cerebro del niño para que asocie la lectura con placer, además de que “se crean las bases del conocimiento, se construye vocabulario y un modelo de lector”. Afirma que cuando los padres les leen a sus hijos en voz alta, están proporcionando el mejor estímulo para fomentar el gusto por la lectura. Presento también una cita del Maestro Eugenio Núñez Ang quien en una entrevista expresó:

También es necesario hacer de la lectura un placer, una necesidad, un trabajo comunitario. Si la lectura deja de ser individual, solista y la convertimos en un placer, una necesidad, una labor para compartir con los otros, para comunicarnos, para contagiar ese placer de la lectura, podrán obtenerse mejores resultados. (Sánchez, 2012, pág. 10)

Las sensaciones percibidas a través de nuestros sentidos nos provocan gratos sentimientos que muchas veces quedan grabados en nuestra memoria. Montes (1999, pág. 67), en el apartado de “Cuerpo a cuerpo”, expresa que muchas veces eligió un libro “seducida irresistiblemente por la tipografía de su tapa”. Agrega que todavía disfruta al abrir una novela recién comprada y sentir el olor de la tinta joven; y añade:

El cuerpo está ahí. Siempre está, el nuestro y los otros. Personas, objetos, voces, olores, temperaturas, texturas, contundencias. Es desde el cuerpo que nace el misterio y el deseo de descifrarlo. El libro promete o no promete goces, despierta o no sospechas, esperanzas, lanza sus anzuelos desde la tapa, desde su peso, su forma, sus colores, sus dibujos. La voz revela o esconde, sobresalta, seduce. (Montes, 1999, pág. 67)

Es necesario reconsiderar entonces, el sentido verdadero y actual de “lectura por placer”, así como la asociación que tenemos cuando escuchamos esta frase. En una encuesta

de seguimiento de lectura realizada en la Facultad de Lenguas (Ferado, 2014), la pregunta ocho se refirió el número de libros que los estudiantes de licenciatura leen por placer al año. Simplemente se presentó la pregunta con este término, sin tomar en cuenta las diferencias o sutilezas que cada alumno podría interpretar con *lectura por placer*. El promedio que arrojó esta pregunta es de 3.51. Si comparamos esta cifra con las encuestas de la UAEM del 2010 y 2012, encontramos que es más baja. De acuerdo con la responsable del Comité de Fomento a la lectura, en este organismo académico en el 2010 los alumnos leían un promedio de 3.6 libros anualmente. Para el 2012, el promedio subió a 4.0 libros. En el 2014, descendió nuevamente a 3.8 y en el 2015, este número subió a 6.5 libros por año. Como puede apreciarse, del 2012 al 2014, los índices variaron muy poco; no obstante, a partir del 2015 se aprecia un incremento mayor. En palabras de la responsable:

Es a partir de 2014 cuando se cambia de estrategia, a nivel Central se elabora un programa en el cual se identifican objetivos, estrategias y se lleva a cabo un cronograma con actividades permanentes durante todo el año, y no solo eso, también de manera interna se suscita un cambio de administración, el cual nos invita a trabajar de manera colegiada surgiendo así un Comité de Fomento a la Lectura en la Facultad que a los largo de estos dos últimos años ha sumado esfuerzos para realizar distintas actividades como son los: Círculos de lectura en tres lenguas (inglesa, española y francesa), ciclos de cine, talleres, librería móvil y lectura de baño; más los programas Abril, mes de la lectura, la Feria internacional de la lectura en el Estado de México y la semana cultural en los cuales se realizan diversas actividades que fomenten el gusto por la lectura, como consecuencia los índices de lectura suben, teniendo para el 2015 un promedio de 6.5 libros leídos al año. (López Puga, 2016)

Esta cifra es ligeramente mayor a la publicada para la población en general; no obstante, al tratarse de estudiantes universitarios, se esperaría que lean muchos libros más. Con respecto a la cantidad de lectura de los alumnos, Bourdieu y Passeron (2008, pág. 104) reflexionan que “Decir con tono de lamentación resignada que los “estudiantes ya no leen” o que “el nivel baja año con año” es en efecto preguntarse por qué es así y sacar de allí alguna consecuencia pedagógica”; por lo tanto, estos resultados deben servir para



plantearse acciones educativas que contribuyan de alguna manera a que los estudiantes de nivel superior incrementen su hábito lector.

Ahora se da paso a la información sobre la lectura extensiva por placer en una segunda lengua o lengua extranjera. Krashen (1994, en Krashen, 2004, pág. 28) habla sobre la hipótesis del placer que propuso, en la cual expresa que, si una actividad promueve la adquisición del idioma, entonces es disfrutable. Sin embargo, el disfrute no garantiza la adquisición de la lengua; es decir, las actividades pedagógicas que promueven la adquisición son disfrutables, pero que no necesariamente quiere decir que sean buenas, pues algunas pueden disfrutarse mucho, pero no sirven de nada. Agrega que el disfrute no es garantía de efectividad. De cualquier forma, añade que es interesante el hecho de que exista fuerte evidencia de que la lectura voluntaria libre es muy disfrutable.

Personalmente, considero que el señalamiento anterior pudiera vincularse en la actualidad con algunas técnicas de enseñanza orientadas al aspecto lúdico del aprendizaje de idiomas, pero éstas no siempre son redituables en términos de lo que el estudiante puede hacer con el idioma durante o al final de la actividad. Por ejemplo, en la clase de lenguas se promueven actividades para activar o relajar a los estudiantes con el propósito de prepararlos para una tarea que requiere concentración; por ende, actividades como ésta cumplen con la finalidad, pero sólo sirven de andamiaje o pretarea. En otras ocasiones, tanto el docente, como los alumnos se enfocan tanto en el aspecto lúdico del ejercicio que soslayan la importancia y calidad de la lengua como vehículo de comunicación e incluso puede propiciarse inconscientemente un cambio de código y continuar la actividad en la lengua materna. De ahí que, en la actualidad, se procure equilibrar la parte lúdica de una actividad pedagógica con la comprensión o expresión adecuada del mensaje.

Day y Bamford (1998, pág. 7) mencionan que algunos especialistas de la lectura como Stephen Krashen y Beatrice Mikulecky, llaman a la lectura extensiva *lectura por placer*, pero comentan que, por ejemplo, William Grabe no está particularmente interesado en ninguno de los términos debido a que la lectura extensiva suena a algo general, mientras que la lectura por placer suena muy específica en el sentido de que:

[...] *lots of people... get turned on to all kinds of materials that someone wouldn't put in a pile called pleasure reading.... Extensive reading is people willing to engage... [with] a lot of extended texts for a variety of reasons.* (Grabe citado por Day y Bamford, 1998, pág. 7)

Concluyen que es quizá por estas razones que Krashen y sus colegas han utilizado otra expresión, *Free Voluntary Reading* (FVR) o lectura voluntaria libre. La lectura extensiva no implica una lectura general o superficial, sino que, como se mencionó anteriormente, la aproximación general o específica, rápida o detenida, ascendente o descendente, dependerá de los propósitos y necesidades del lector, de sus esquemas previos, así como del vínculo que éste tenga con el tipo de texto y código lingüístico.

Por otra parte, en este apartado también se considera oportuno recuperar algunos planteamientos en torno a los beneficios de la lectura extensiva. Particularmente, Alonso (1991, en Lerner, 1999, pág. 402) expresa que “son numerosos los beneficios de aprendizaje que conlleva la lectura extensiva, siendo tal vez el más importante el poder leer un libro desde el nivel inicial, lo cual produce una sensación de logro y satisfacción inmediata”. En esta cita, constatamos que la lectura extensiva va a proporcionar ese placer de la lectura que, como se ha comentado, se deriva de los sentimientos de logro y de recompensa por el esfuerzo realizado, por ejemplo, al atreverse a leer en otro idioma, aun desde los niveles principiantes.

Estos acercamientos a la conceptualización de la lectura extensiva, complementaria, por placer o por voluntad propia implican, en cierto modo, el trabajo con el estudiante con base en los principios relativos a la primera dimensión del aprendizaje, expuesta por Robert Marzano, esto es: el pensamiento relacionado con actitudes y percepciones positivas sobre el aprendizaje (1992). Para Ivonne Lerner (1999, pág. 402) los beneficios antes citados se suman a las ventajas que este tipo de lectura ofrece, en tanto que “para aquellos alumnos que no tienen el hábito de la lectura en su propia lengua, se les puede mostrar el placer de leer”. Esto significa que, de manera inicial, el docente de lengua extranjera puede incentivar el gusto por la lectura en sus estudiantes, aunque puedan no ser lectores asiduos en su lengua materna. Justamente, ello se vincula con esa primera dimensión, en términos del desarrollo de actitudes y percepciones positivas acerca del

aprendizaje, tanto por parte del clima o *rapport* favorable que se genere en el aula, como para concederle a la lectura todo el valor que merece y, por ende, hacerle patente al alumno que cuenta con las habilidades cognitivas para ponerlas en práctica durante el proceso de lectura.

Day y Bamford (1998, pág. 6) expresan que el objetivo de la lectura “suplementaria” (otro término usado para la lectura extensiva) de la Junta de Educación de la Ciudad de Nueva York en su *Syllabus of Minima in Modern Foreign Languages* (1931) era “el desarrollo hasta el punto del disfrute de la habilidad de leer la lengua extranjera”. La metodología involucra cuidar las diferencias individuales y alentar el hábito de la lectura. Se aprecia cómo, desde hace varias décadas, se tiene la preocupación de alentar el disfrute de la lectura en otra lengua. Por su parte, Aud Marit Simensen (1987, pág. 42, citado por Day y Bamford, 1998, pág. 6) señala que la lectura extensiva puede contrarrestar la tendencia que existe entre estudiantes de lenguas extranjeras de ver siempre un texto como un objeto para los estudios de la lengua y no como un objeto para información de hechos, para una experiencia literaria o simplemente como placer, gozo y deleite. De esta manera, se reafirma que cuando los alumnos realizan lectura intensiva, estudian principios de la lengua; sin embargo, la lectura extensiva puede llevarlos adelante al disfrutar más y más de la lectura sin preocuparse por alguna estructura gramatical, por alguna palabra no comprendida o por el ejercicio de evaluación al que serán sometidos.

A la luz de lo anterior, y con base en el objeto de estudio que nos ocupa, se pueden retomar algunos elementos relevantes como el inicio de la lectura extensiva en etapas tempranas de formación en lengua para estimular el desarrollo de hábitos de lectura del estudiante, lo cual también tiene un efecto positivo en procesos de lectura en la lengua materna. Otro aspecto importante, es que el texto, desde una visión holista, se convierte en un vehículo de comunicación y no constituye únicamente un objeto de estudio en clase, lo cual provee al aprendiente de un contexto social y comunicativo en la lengua meta.

A manera de conclusión preliminar, se puede aseverar que, como parte de la promoción de la lectura extensiva desde la perspectiva lúdica, la necesidad de aproximarse desde la primera dimensión de Marzano, cobra singular importancia, como se verá

posteriormente en la propuesta didáctica del último capítulo. De este modo, como señala Simensen (1987 en Day y Bamford, 1998), los estudiantes no solo deben valorar el texto como fuente de información en la lectura extensiva, sino como fuente idónea para obtener una experiencia literaria de disfrute, de placer. Para ello, el docente tiene que desempeñar el papel fundamental de promotor de actitudes y percepciones en favor de dicha experiencia.

### 1.2.3. Formación de lectores autónomos

Un estudiante autónomo es aquel que es capaz de aprender por él mismo, un lector autónomo es capaz de seleccionar sus propios materiales de lectura y establecer tiempos para leer sin que el maestro le indique cuándo o qué debe leer. Un lector autónomo sabe los beneficios que le brinda leer para su vida escolar tanto como para la personal. Cada estudiante es autónomo hasta cierto grado, pero requiere del soporte del docente. En opinión de Lowes y Target (1998, pág. 5): *“Teachers try to help students learn by exposing them to English and providing opportunities for them to practice the new language in class as well as revise and learn at home, but they cannot learn for their students.”*

El aprendizaje no puede estar limitado al tiempo de clase, es insuficiente para cumplir todo el programa; además, es frecuente que el tiempo de lectura se asigne como extra-clase. Lowes y Target (1998, pág. 55) afirman que, frecuentemente, los maestros son reacios a leer en clase pues piensan que es algo que se puede hacer en casa, pero es importante que, dentro de la clase, se fomenten las habilidades de lectura que podrán practicar fuera de clase. Asimismo, es necesario considerar que existen distintos estilos de aprendizaje y que lo que funciona bien para uno, puede que no funcione para otro; por lo que el docente debe fomentar la autonomía lectora considerando diferencias y gustos de sus alumnos.

Fry (1991, en Day y Bamford, 2002, pág. 137) hace la observación de que los lectores principiantes responden mejor con materiales más fáciles. Al respecto, los autores señalan que este hecho es muy cierto en la lectura extensiva puesto que los aprendientes leen de forma independiente, sin la ayuda del maestro.

Parrott (1993, pág. 47) dice que entre los atributos de un buen estudiante de idiomas, se encuentran la habilidad y voluntad que tiene para responsabilizarse de su propio aprendizaje, por lo que este tipo de estudiantes toma decisiones con respecto a las áreas del lenguaje en las que se debe enfocar, las actividades que le facilitan el aprendizaje y las estrategias que usa para aprender. También busca activamente información, oportunidades de práctica y ayuda de usuarios avanzados del idioma y de fuentes generales como diccionarios y gramática.

Los planteamientos anteriores son de vital importancia para el objeto de estudio de la presente investigación. La formación de lectores autónomos no es un proceso que se genere de manera espontánea o inconsciente como parte de un currículo del nivel superior; antes bien, debe incluirse en el marco psicopedagógico del diseño curricular y plasmarse como eje transversal de formación. Como se ha discutido anteriormente, resulta indispensable hacer frente, desde el interior del aula, a las asimetrías en la formación de los profesionales universitarios, las cuales derivan no sólo de desigualdades en las políticas y procesos educativos en nuestro país en los niveles previos de formación, sino que también se propician en las propias instituciones de educación superior, en los procesos de instrumentación de los programas educativos, así como en los de ingreso, permanencia y evaluación. De ahí que esta formación en autonomía constituye un componente indispensable para superar las limitaciones del aprendizaje escolarizado, en términos de la selección de textos, tiempo destinado a la lectura, y la apropiación del conocimiento y responsabilidad del aprendizaje, entre otros propósitos. Cierro este inciso con una cita de Ray Williams que dice: *“When our learners reach the stage when they no longer need our help, that is success: as teachers of reading our professional objective is to make ourselves redundant.”* (1986, pág. 4).

#### 1.2.4. Motivación para la lectura

En asociación con la autonomía se encuentra la motivación intrínseca, para propiciar procesos independientes de lectura. La interrogante radica en cómo detonarlos en una lengua extranjera, cuando los hábitos de lectura en la primera son mínimos o poco sistemáticos. Se dice que tener motivación es el motor para el aprendizaje y se da cuando los estudiantes disfrutan aprender y sienten que están teniendo éxito.

Aunado a lo presentado anteriormente sobre la lectura en la lengua materna, también tenemos la motivación para leer en una lengua extranjera. Al respecto, Nuttall (2000, pág. 3) comenta que no debemos sorprendernos si la motivación de los alumnos es baja cuando lo único que han leído en el otro idioma sólo está relacionado con propósitos de enseñanza. Parece entonces que no se necesita leer para otros propósitos como tener acceso a literatura, a mejores trabajos o cualquier otro beneficio que la lectura trae consigo.

Para que los alumnos se motiven a leer más, necesitan darse cuenta de su progreso y de la manera en que van desarrollando sus habilidades; y la manera adecuada es mediante la práctica propia de la lectura. También se van a motivar si tienen éxito cuando leen un texto y ese éxito depende del propósito que establecen para cada lectura. Quizá la respuesta a la interrogante anterior se encuentre en los planteamientos de Nuttall (2000) relativos a la necesidad de que se incluyan procesos metacognitivos en la planeación didáctica, orientados a la toma de conciencia del progreso gradual en la adquisición de habilidades lectoras, a través de actividades que fomenten la lectura intensiva en clase, las cuales puedan transferirse en cierto modo a procesos un poco más autónomos de lectura extensiva.

Lowes y Target (1998, págs. 57-57) expresan que una vez que los estudiantes pueden leer por ellos mismos y lo disfrutan, el trabajo del maestro es fácil. Para estos autores las características de los buenos lectores son las siguientes:

- Adivinan las palabras desconocidas por el contexto
- Predicen lo que viene a continuación
- Leen pedazos completos más que palabras individuales
- Interactúan con el texto
- Entienden lo que leen
- Disfrutan leer

De igual forma, la motivación es un elemento fundamental para crear mejores condiciones para que la adquisición y el aprendizaje se lleven a cabo. Este aspecto se aborda en el capítulo 3 al hablar de la hipótesis del filtro afectivo de Stephen Krashen.

Por lo anterior, se puede afirmar que es compromiso de los docentes universitarios, principalmente los de lenguas, incluir en su planeación tareas y actividades que motiven a los alumnos y los conduzcan a desarrollar buenos hábitos de lectura.

### **1.3. Enseñanza de la lectura: ¿se enseña o se aprende?**

Un tema de análisis muy común en los autores que abordan la lectura en una segunda lengua es si ésta se enseña o se aprende. Lo anterior se remite a la distinción entre los paradigmas conductista y cognitivo constructivista, en tanto que para el primero el estudiante es una tábula rasa o repositorio de conocimiento que necesita ser llenado con procesos mecanizados, formales y homogéneos; la lectura necesita enseñarse como tal, aunque aquí se refiere principalmente a la alfabetización de tipo funcional y a la instrucción basada en el enfoque ascendente o *'bottom up'*. En contrapartida, el segundo paradigma sostiene que el estudiante cuenta ya con estructuras previas de conocimiento y que, por lo tanto, éste abona al texto dicho conocimiento previo, estableciendo una continua interacción entre lenguaje y pensamiento. Justamente, de ahí emana la interrogante, ya que si se acepta la premisa de que la lectura es un proceso altamente cognitivo, cómo puede intervenir el docente para enseñar un proceso mental interno.

Como menciona Franky (2011, pág. 16), “El hogar es el lugar privilegiado para despertar en el niño su interés por la lectura”. Sin embargo, después del hogar, los estudiantes aprenderán muchas cosas más en la escuela. Se ha visto la importancia de que los padres fomenten en sus hijos, desde pequeños, el hábito por la lectura. Ahora se presentan, en el plano escolar, algunos aspectos sobre la enseñanza de la lectura. En opinión de Larrosa (2003, pág. 41), la pedagogía se ha enfocado principalmente en tratar la lectura de una forma técnica, como el método de un experimento, un camino establecido.

Para Krashen y Terrell (2000, pág. 131), actualmente existe un amplio rango de opciones pedagógicas para la instrucción de la lectura, que van desde programas que hacen muy poco en cuanto a instrucción deliberada hasta aquellos que pueden ser descritos como “intervencionistas”, los cuales intentan enseñar directamente muchos aspectos de la habilidad de la lectura. Agregan que desafortunadamente existe muy poca investigación

empírica que ayude a elegir el modelo correcto. Su punto de vista es que algunos lectores no requieren intervención, pero otros sí. En su experiencia, la mayoría de los estudiantes se beneficiará de contar con instrucción.

El enfoque natural, para el “lector natural”, es aquel que no necesita instrucción formal o escolarizada, en tanto que Krashen y Terrell (2000, pág. 132) proponen la hipótesis de que todo lo que se necesita para aprender a leer son textos apropiados y un objetivo; es decir:

Texto + objetivo → Lectura de comprensión → Adquisición de la lengua

Para que un texto se considere apropiado para un lector, deben considerarse dos criterios: el primero es que tenga el nivel apropiado de complejidad; segundo, que el lector lo encuentre interesante (*idem*). La complejidad puede tener distintas fuentes. Tres de las consideradas por Krashen y Terrell (2000) son el vocabulario, la sintaxis y la semántica. Además de tener un texto con el nivel de dificultad apropiado, el lector necesita tener un propósito, alguna razón para leer, información o mensaje que esté buscando. Al realizar lectura extensiva, el lector también tendrá un interés y un propósito determinados, el cual puede ser simplemente el hecho de relajarse y disfrutar un momento de lectura por placer o puede buscar algo más específico como reforzar y adquirir vocabulario y gramática de la lengua extranjera. Estas diferentes metas requieren distintas habilidades de lectura, que son aplicadas también en situaciones académicas (Krashen y Terrell, 2000, pág. 134).

Un enfoque para la enseñanza debe ser congruente con el conocimiento científico existente sobre lectoescritura y apoyarse al mismo tiempo en el conocimiento sobre desarrollo del lenguaje, sobre teorías del aprendizaje y por supuesto en una comprensión y conocimiento acerca de la enseñanza y el currículo [...] los educadores no sólo aplican el conocimiento que poseen, sino que también lo producen. (Goodman, 2006, pág. 194)

Christine Nuttall (2000, pág. 229) afirma: “*reading is caught, not taught*” y expresa que los mejores maestros de lectura son aquellos que leen, debido a que el ejemplo es sumamente importante. Además, al dar este ejemplo, el maestro demuestra que valora la lectura y es más coherente al pedirles a sus alumnos que lean si él también lo hace.



En este primer capítulo de la tesis, se han abordado distintos conceptos de la lectura, modelos epistemológicos, así como el análisis de sus beneficios y su aspecto lúdico y motivacional; se ha hecho énfasis en la importancia de la formación de lectores autónomos. Desde una aproximación epistemológica personal para este trabajo, se plantea que la lectura es un proceso dinámico, en el que se conjugan diversos procesos cognitivos y metacognitivos de manera simultánea en cada lector. En consecuencia, la interpretación de un texto no se da de manera universal y uniforme para todos los lectores, antes bien, se propicia en forma individual, ya que los *schemata* y conjunto de creencias, valores, actitudes y propósitos de lectura se conjugan en el ejercicio individual de aproximación e interpretación de un texto. Este proceso interactivo entre lenguaje y pensamiento, tanto del lector como del escritor, constituye un importante eje de análisis del presente trabajo, aunado a la necesidad de promover el desarrollo de habilidades de lectura en la formación profesional de los estudiantes de la Facultad de Lenguas, desde una perspectiva constructivista, centrada en el estudiante y orientada hacia la autonomía de éste como se verá en capítulos posteriores.

## **CAPÍTULO 2.**

### **LA LECTURA EXTENSIVA EN LENGUA EXTRANJERA**

*“Knowledge of languages  
is the doorway to wisdom”*  
Roger Bacon

Para comprender con precisión el objeto de estudio de este trabajo de investigación, es necesario, en primer lugar, definir lectura intensiva y lectura extensiva y señalar las diferencias más relevantes entre estos tipos de lectura. La necesidad radica justamente en que la primera tiene mayor presencia en las prácticas escolares de la Facultad de Lenguas, en tanto que se desconocen las estrategias de la segunda, o bien se soslaya la importancia de su consideración en la planeación didáctica. Junto con las definiciones, se abordan temas como el fundamento teórico de la lectura extensiva, sus principios, su inclusión en programas de lengua extranjera, así como su estatus dentro de la Universidad Autónoma del Estado de México.

#### **2.1 Lectura intensiva vs. Lectura extensiva**

El presente estudio tiene como destinatarios a docentes de lengua en una institución de educación superior; sin embargo, durante la formación de docentes de lenguas, pocas veces se abordan las diferencias entre los dos enfoques; por esta razón, antes de abordar los principios del objeto de estudio, se revisan aspectos históricos y contrastivos entre ambos tipos de lectura. Históricamente, las prácticas de lectura fueron, en primer lugar, intensivas para transformarse, poco a poco, en extensivas, y si bien una es anterior a la otra, ambas coexisten en una misma sociedad (Lerner, 2001). Aclara que las intensivas consisten en leer pocos textos de manera intensa, profunda y reiterada, mientras que las extensivas consisten en leer una enorme variedad de textos de manera rápida y superficial. Agrega que una práctica puede predominar sobre la otra y su distribución puede estar en función de los grupos sociales: “En los sectores más pudientes o más letrados, las prácticas tienden a ser más extensivas, mientras que las prácticas intensivas han perdurado por mucho tiempo en los sectores populares.” (2001, págs. 92-93).

Asimismo, comenta que, en el caso de las prácticas intensivas o extensivas de lectura, éstas podían tener lugar en una forma más bien pública o más bien privada. Cita como ejemplo de la intensiva la lectura de la Biblia en sociedades protestantes, en las que se realizaba la lectura en voz alta en comunidad. Mientras que la lectura extensiva se relaciona con la lectura solitaria desarrollada en la intimidad (Lerner D. , 2001, pág. 93).

A Harold Palmer, se da crédito por haber sido el primero en aplicar el término *lectura extensiva* en pedagogía de lengua extranjera. Palmer fue pionero en la enseñanza de idiomas. Entre sus talentos está el de ser un genio en terminología. Para su libro *The Scientific Study and Teaching of Languages* en 1917, seleccionó “extensivo” dentro de otros sinónimos como “lectura abundante”, que sugería la manera de enseñar en escuelas secundarias (Day y Bamford, 1998, pág. 5).

Day y Bamford (*idem*) explican que para Palmer la lectura extensiva en lengua materna significaba “rápidamente”, leer “libro tras libro” e indican que la atención del lector debe estar en el significado y no en el lenguaje del texto. Lo que Palmer contrastaba con esto era el término *lectura intensiva*, con lo cual quería decir: “tomar un texto, estudiarlo línea por línea, referirse en cada momento a nuestro diccionario y nuestra gramática, comparar, analizar, traducir y retener cada expresión que contiene”. En esta descripción de lectura intensiva, encontramos acciones que frecuentemente se llevan a cabo en los salones de enseñanza de idiomas. Los libros de texto presentan lecturas en las que se fomenta su análisis detallado, la búsqueda de estructuras gramaticales, de referentes y de vocabulario específico, entre otras actividades, que hacen una lectura ajena o diferente a los propósitos de la lectura extensiva.

Renandya y Jacobs (2002, pág. 296) describen que en la lectura intensiva los estudiantes normalmente trabajan textos cortos y con la guía cercana del profesor. Mencionan que la lectura intensiva ayuda a los alumnos a obtener un significado detallado del texto, a desarrollar habilidades de lectura –tales como identificar las ideas principales, a reconocer los conectores del texto-, y a mejorar el conocimiento gramatical y el vocabulario.

Se reconoce que ambos tipos de lectura son importantes y coexisten. Renandya y Jacobs (2002, pág. 296) dicen que es importante hacer notar que estos dos enfoques de la enseñanza de la lectura no deben verse como opuestos debido a que ambos sirven para propósitos diferentes, pero complementarios.

De acuerdo con Carrell y Carson (citados por Renandya y Jacobs, 2002, pág. 295), la lectura extensiva generalmente involucra grandes cantidades de material o lecturas más largas para un entendimiento general. Aunque esta definición provee una visión general de la lectura extensiva, Renandya y Jacobs (2002, pág. 296) presentan la definición de lectura extensiva desde una perspectiva de implementación en el salón de clases:

*An extensive Reading programme is a supplementary class library scheme, attached to an English course, in which pupils are given the time, encouragement, and materials to read pleasurably, at their own level, as many books as they can, without the pressures of testing or marks. [...] The watchwords are quantity and variety, rather than quality. (Davis, 1995, pág. 329 en Renandya and Jacobs, 2002, pág. 296)*

La lectura extensiva es vista también como lectura del mundo real, pero con un propósito pedagógico (Day & Bamford, 1998) y también ha recibido otros nombres, por ejemplo, Michael West, quien fue maestro y escritor de materiales y quien primordialmente estableció la metodología para la lectura extensiva, la llamó lectura “suplementaria”. Este término también fue el que empleó el Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York en su *Syllabus of Minima in Modern Foreign Languages*, donde el propósito de la lectura era “el desarrollo hasta el punto del disfrute de la habilidad de leer en una lengua extranjera”. La metodología involucraba “tener cuidado de las diferencias individuales y alentar el hábito de la lectura” (en Day y Bamford, 1998, pág. 6). De ahí que pueda considerarse que estos antecedentes marcaron el surgimiento de la lectura extensiva como actualmente se conoce.

Day y Bamford (1998, pág. 7) mencionan que algunos especialistas en lectura, como Stephen Krashen y Beatrice Mikulecky, llaman a la lectura extensiva *lectura por placer*. Añaden que, debido a varias razones, como la posibilidad de que la “lectura por placer”

tenga connotaciones frívolas para alumnos, padres y administradores, Krashen y sus colegas han empleado también el término *Free Voluntary Reading*.

Otros nombres que se le han dado a programas de lectura extensiva incluyen por ejemplo: *Uninterrupted Sustained Silent Reading* (USSR) (lectura en silencio sostenida sin interrupciones), *Drop Everything and Read* (DEAR) (deja todo y lee), *Silent Uninterrupted Reading for Fun* (SURF) (lectura ininterrumpida silenciosa para diversión y el *Book Flood Approach* (Elley & Mangubhai, 1983 en (Renandya & Jacobs, 2002). Todos ellos comparten el propósito en común de que los estudiantes lean grandes cantidades de libros y otros materiales en un ambiente que nutra el hábito de la lectura de por vida. Además, estos programas comparten la creencia común de que la habilidad de leer con fluidez se logra mejor a través de un programa instruccional que enfatice la lectura extensiva en el idioma de estudio (Renandya & Jacobs, 2002, pág. 296).

En el capítulo anterior se mencionaron algunos de los beneficios que involucra la lectura en general. No obstante, en este espacio se comentan algunos de los beneficios de la lectura extensiva. William Grabe (en Day y Bamford, 1998, pág. 6) menciona que los “periodos de concentración más largos de lectura silenciosa construyen vocabulario y conciencia estructural, desarrollan automaticidad, mejoran el conocimiento de fondo, mejoran las habilidades de comprensión, y promueven confianza y motivación”. Por su parte, Aud Marit Simensen (1987, pág. 42 en Day y Bamford, 1998, pág. 6) señala que la lectura extensiva puede contrarrestar “una tendencia entre los estudiantes de lenguas extranjeras de ver un texto siempre como un objeto de estudios del idioma y no como un objeto para información verdadera, experiencia literaria o simple placer, alegría y disfrute.”

De acuerdo con Renandya y Jacobs (2002, pág. 298) y Nation (2001, pág. 150) se ha visto que la lectura extensiva ofrece muchas ventajas:

1. Promueve el aprendizaje del idioma en áreas como ortografía, vocabulario, gramática y estructura del texto
2. Incrementa conocimiento del mundo
3. Mejora las habilidades de lectura y escritura

4. Promueve mayor disfrute de la lectura
5. Fomenta una actitud más positiva hacia la lectura
6. Incrementa las posibilidades de desarrollar el hábito de la lectura
7. Beneficia el uso y conocimiento del idioma
8. Mejora la calidad del desempeño académico general

Hay varias razones por las que se dice que los estudiantes pueden desarrollar su conocimiento del idioma a través de la lectura extensiva. En primer lugar, al ser una actividad que se realiza de forma individual, los alumnos de distintos niveles pueden aprender a su propio nivel sin sentirse limitados dentro de un programa inflexible; segundo, les permite seguir sus intereses al seleccionar lo que quieren leer y, por lo tanto, se incrementa su motivación por el aprendizaje; tercero, promueve el aprendizaje fuera del salón de clases (Nation, 2001, pág. 151). Ahora bien, el posible cuestionamiento que surge de lo anterior, para los profesores de lenguas, es acerca del tipo de aproximación metodológica a la lectura extensiva que debe promoverse para el desarrollo de dichas habilidades y alcance de tales beneficios. Al respecto, cabe mencionar que el análisis de los enfoques de la lectura que se abordaron en el capítulo uno de este trabajo, complementados con la teoría que se presenta en este capítulo, se retoman en el curso propuesto en el capítulo 6 con la finalidad de aterrizarlos y encontrar la mejor aplicación para la realidad que enfrentamos en nuestro contexto.

Day y Bamford (1998) aclaran que, en la actualidad, en términos de enseñanza de idiomas, se reconoce a la lectura extensiva como uno de los cuatro estilos o formas de lectura, los otros tres son *skimming*, *scanning* y la lectura intensiva, la cual ya fue definida al inicio de este inciso.

Krashen y Terrell (2000, pág. 134) concuerdan en que se pueden distinguir al menos cuatro tipos de habilidades de lectura, que definen de la siguiente manera: *Scanning* es una rápida visión en conjunto de un pasaje en el que se busca información específica. Este tipo de lectura ocurre comúnmente cuando utilizamos, por ejemplo, el directorio telefónico, cuando leemos los anuncios clasificados o cuando ordenamos de un menú. *Skimming* emplea el mismo enfoque con la diferencia de que en lugar de concentrarse en información específica, se busca la idea general del pasaje. En la lectura por placer,

no se aplican ninguna de las dos anteriores, sino que se lee para obtener ideas generales sin prestar mucha atención a los detalles. A este tipo de lectura se le llama *lectura extensiva*. La lectura intensiva consiste en leer para alcanzar el entendimiento de un texto completo.

Con la lectura extensiva, se busca entonces promover el hábito de un tipo de lectura predominante en la sociedad. Su objetivo es que los maestros colaboren para que tanto ellos como sus alumnos lean cada vez más. A manera de resumen, se presenta una tabla con las diferencias más importantes entre la lectura intensiva y la extensiva.

**Tabla 2.1. Principales diferencias entre la lectura intensiva y la lectura extensiva**

Lectura intensiva	Tipo de lectura	Lectura extensiva
Leer con precisión	← Objetivo de la clase →	Leer con fluidez
Traducir	← Propósito de lectura →	Obtener información
Contestar preguntas		Disfrutar
Palabras y pronunciación	← Énfasis →	Significado
Generalmente difícil	← Material →	Fácil
Seleccionado por el docente		Seleccionado por el alumno
No mucha	← Cantidad →	Mucha
Más lenta	← Velocidad →	Más rápida
Se debe terminar	← Método →	Se puede dejar inconclusa si no es del agrado
Uso del diccionario		No se usa el diccionario

(Adaptada de Day y Bamford, 1998, pág.123)

## 2.2 Principios o características de la enseñanza de la lectura extensiva

En 1986, Ray Williams publicó sus *“Top ten principles for teaching reading”*, los cuales mencionaban, por ejemplo: que para enseñar a leer se tienen que usar textos interesantes, que se aprende a leer leyendo, que el crecimiento en las habilidades lingüísticas es esencial para el desarrollo de la habilidad lectora, que la lectura tiene que ser interactiva, que el profesor no debe dominar y hablar mucho, que un estudiante no será un lector eficiente simplemente por asistir a un curso de lectura o trabajar con un libro de texto, que el lector debe darle significado al texto con su conocimiento previo, que el progreso en la lectura requiere que el estudiante use sus oídos también y que usar un

texto no necesariamente es lo mismo que enseñar a leer (Williams, 1986). Posteriormente, y con base en la propuesta de Williams, Richard Day y Julian Bamford presentaron en 2002 sus *Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading* como una herramienta para el desarrollo profesional de los maestros, estos son:

1. La cantidad de la lectura
2. La diversidad de materiales de lectura
3. La selección de la lectura
4. Los propósitos de la lectura
5. La lectura es la propia recompensa, no hay ejercicios posteriores
6. La facilidad del material de lectura
7. La lectura es individual y en silencio
8. La velocidad de la lectura
9. Los maestros orientan, explican y guían a los alumnos y llevan registros de lectura
10. El papel del profesor como modelo de lectura

En ese mismo año, Philip Prowse publicó una respuesta a estos principios y agregó otras características como el uso de grabaciones, el uso del diccionario y la evaluación de la lectura extensiva. Algunos de estos principios resultan muy similares a *Los derechos del lector* que Daniel Pennac (1992) presenta en el IV apartado de su obra; éstos son: el derecho a no terminar el libro, a leer cualquier cosa y a leer en cualquier lugar. Otros derechos que menciona, y que también se podrían considerar, son: el derecho a saltarse páginas, a releer y a hojear. Mas un derecho que resulta opuesto a los principios, es el derecho a leer en voz alta, como se podrá ver más adelante. Este autor menciona que “Si queremos que la juventud lea, es urgente que les concedamos los derechos que nos permitimos” (pág. 130). A continuación, se desglosan los principios para la lectura extensiva y se agregan dos más: el lugar de la lectura y las actividades que se pueden realizar.

### 2.2.1 Selección de la lectura

Bourdieu y Passeron (2008, pág. 66) expresan que el profesor tiene la iniciativa para definir los programas, los temas del curso, los trabajos y las lecturas; empero, esta



selección de lecturas a la que hacen alusión, debe estar relacionada con la lectura intensiva y con los contenidos temáticos específicos de ciertas materias teóricas; puesto que, en la lectura extensiva, los estudiantes seleccionan lo que quieren leer tal como lo hacen para leer en su propio idioma y también pueden dejar de leerlo si está muy difícil o si no es de su interés. Day y Bamford (2002, pág. 137) expresan que para los alumnos que están acostumbrados a trabajar con las lecturas de los libros de texto y con los textos seleccionados por los maestros, la libertad de escoger su material puede ser un paso crucial de experimentar la lectura en otro idioma como algo personal. El hecho de seleccionar sus propios materiales los estará guiando a ser más independientes del maestro. Delia Lerner expresa que: “[...] si el derecho a elegir los textos que se leen es también privativo del maestro, ¿cómo elaborará el alumno criterios para seleccionar en el futuro su propio material de lectura?” (Lerner, 2001, pág. 56) y agrega:

La elección por parte de los alumnos de lo que van a leer se opone fuertemente al control: si cada chico elige un libro diferente, para el maestro o profesor resulta muy difícil conocer de antemano todos los libros que sus alumnos han elegido, lo cual hace imposible controlar la comprensión de lo que han leído. Además, la prioridad acordada al control determina el ritmo de trabajo de lectura: sólo se lee aquello que es posible comentar en clase y con todo el grupo al mismo tiempo. (Lerner, 2001, pág. 106)

En la cita anterior, se indica la dificultad para el maestro de conocer todos los libros seleccionados por sus estudiantes y controlar la comprensión; no obstante, esta cita se refiere principalmente a lectura en general en la escuela, no a la lectura extensiva. En esta última, no tiene prioridad la comprensión del texto. Delia Lerner (2001), al reflexionar sobre el control de los textos para la lectura, argumenta que fragmentar el contenido de los materiales para distribuirlo en el tiempo favorece el control, en lugar de presentarlo en toda su complejidad.

Afortunadamente, los requerimientos escolares a los que hace mención son los de una educación básica. Este proyecto está enfocado a profesores que forman estudiantes de nivel superior. Por una parte, los estudiantes tienen sus libros de texto con los que trabajan la lectura intensiva. Por otra parte, aquí se busca que fuera de las aulas lean también libros en la lengua extranjera que se encuentran estudiando, los cuales pueden

ser del género que más les guste. Esto con la finalidad de fomentar sus hábitos de lectura y desarrollar la habilidad lectora en otra lengua.

Además, Renandya y Jacobs (2002, pág. 286) comentan que, con alumnos altamente motivados, esta característica de elección de lectura resulta fácil de alcanzar. Con alumnos menos motivados, la disponibilidad de materiales que les gusta leer puede resultar más complejo y esta situación puede afectar el programa de lectura extensiva. Comentan que, aunque la elección de los materiales de lectura debe ser la norma, también puede darse el caso en el que toda la clase lea el mismo libro.

El hecho de que los alumnos tengan a la mano libros de su gusto y nivel en clase o en la biblioteca, es también un asunto de organización (Prowse, 2002, pág. 143). Por su parte, Williams (1986, pág. 3) opina que no importa lo que los alumnos escojan para leer de lectura extensiva, lo que importa es que lo disfruten.

### 2.2.2 Facilidad del material de lectura

Renandya y Jacobs (2002, pág. 297) explican que, a diferencia de la lectura intensiva, donde el material se encuentra típicamente por encima del nivel lingüístico de los alumnos, en la lectura extensiva el material debe estar cerca o inclusive por debajo de su nivel actual; es decir, los estudiantes deben leer textos a un nivel  $i + 1$ ,  $i$ , o  $i - 1$ , donde  $i$  es su nivel de lengua actual, como se vio en la hipótesis del *input*. Proponen la siguiente regla de oro: para que los alumnos se inicien en el programa, es mejor leer textos fáciles a textos que les representen más reto. Para aquellos alumnos que han tenido exposición mínima al idioma contextualizado y que carecen de confianza en su lectura, es más apropiado un material  $i - 2$ , por lo menos al inicio del programa. Day y Bamford (1998, pág. 91) expresan que leer material muy fácil, a nivel  $i - 1$ , crea confianza y deja claro a los alumnos que ésta es una práctica diferente de lectura a la que probablemente no estén acostumbrados; además, facilita la construcción de vocabulario visual y general.

Nation (2001, pág. 165) proporciona algunas cifras que deben considerarse para determinar la facilidad del material. Asegura que, para una adecuada comprensión del texto, la mayoría de los lectores necesita conocer el 98% de las palabras que lo

componen; a una densidad del 95%, la mayoría de los lectores no tiene la comprensión adecuada. Agrega que una palabra desconocida por cada 10 o 15 palabras no es conveniente para las metas de la lectura extensiva. Una palabra desconocida en diez significa que hay una en cada renglón, y de 20 a 30 por página. Para la lectura extensiva, es mejor una palabra desconocida por cada 50.

Por su parte, Day y Bamford (2002, pág. 137) señalan que para los alumnos principiantes más de una o dos palabras desconocidas por página pueden dificultar la comprensión del texto. Para los alumnos intermedios, no deben ser más de cinco palabras difíciles. Se recomienda que exista una organización para asegurar que los estudiantes tengan acceso a libros de los niveles correctos dentro de su clase o que estén disponibles en las bibliotecas.

El uso de material editado o simplificado puede parecer que no ayuda a los alumnos a acostumbrarse a lecturas del mundo real. Esto no es así, puesto que se les sugiere material real, pero con un nivel inferior. Cuando la lectura es fácil y placentera, se puede hacer mucho más con ella; además, los beneficios en el aprendizaje de otra lengua crecen con la cantidad leída. La facilidad de los textos promueve la lectura. Nuestro objetivo es que los alumnos lean tanto como sea posible para llevarlos gradualmente a niveles de mayor complejidad semántica y discursiva.

Con el nivel de los materiales, los estudiantes deben continuar desarrollando tanto su competencia lectora como su competencia lingüística. Con el tiempo y la práctica, aquellos materiales que en algún momento se encontraban lejos de su capacidad llegarán a encontrarse en su zona de confort, en un nivel *i-1*, con lo que se expande el rango de materiales a los que pueden tener acceso con facilidad y confianza. Mientras avanzan en esta expansión, los alumnos pueden percatarse de que, entre más alto sea el nivel, encontrarán libros más interesantes. Así, ellos mismos podrán realizar la selección del material de su gusto, sin la intervención del maestro (Day & Bamford, *Extensive Reading in the Second Language Classroom.*, 1998, pág. 92).

En este proceso de la lectura extensiva, los alumnos no siempre siguen un camino recto ascendente. Muchas veces, los alumnos pueden seleccionar leer uno o dos libros fáciles

después de haber concluido la lectura de un libro que les representó más reto. Después, deciden leer nuevamente un libro más difícil porque se los recomendaron o porque el tema les llama la atención. Posteriormente, podrán volver a uno más sencillo y así sucesivamente. Esto es natural, no se les debe desalentar si bajan y suben continuamente entre los niveles seleccionados (*idem*).

Desde la perspectiva del aprendizaje de vocabulario, se deben distinguir dos tipos de lectura extensiva. Por una parte, la que promueve el crecimiento de vocabulario; por la otra, la que busca el desarrollo de la fluidez de la lectura. Para el incremento de vocabulario, los textos de lectura extensiva no deben contener más del 5% de palabras desconocidas (sin incluir los nombres propios). De preferencia, no debe ser más del 2%, para así asegurar que la comprensión se lleve a cabo. Sin embargo, no deberá ser menor del 1%, para que exista nuevo vocabulario por aprender. En cuanto al desarrollo de la fluidez, los estudiantes deben leer textos que no tengan vocabulario desconocido o que tengan muy poco. El vocabulario desconocido ralentiza la lectura y hace más difícil la fluidez que se necesita para una lectura placentera (Nation, 2001, pág. 150).

Day y Bamford (1998) expresan que algunos estudiantes tratan de leer material que se encuentra arriba de su zona de confort, pensando que es la mejor manera de progresar, pero no lo disfrutan. Tampoco dejan de leer, pues creen que eso sería como admitir una derrota. Uno de los objetivos primordiales de la lectura extensiva es desarrollar fluidez al leer; ésta se logra con mucha práctica y con textos fáciles. Estos autores concluyen que los alumnos deben darse cuenta de que es mejor leer más material fácil, que menos material difícil. Comprenderán que es mejor disfrutar lo que uno lee, a estar aburrido o desinteresado; esto último nos refiere nuevamente a la importancia del placer de la lectura.

En función del propósito ulterior del presente trabajo, es importante resaltar que el enriquecimiento léxico y la mejora en la fluidez de la lectura constituyen factores imprescindibles en la planeación didáctica; el balance justo impedirá actitudes o sentimientos adversos que frenen el desarrollo de las habilidades para la lectura extensiva. Aunado a esto, concuerdo en que un nivel de lectura *i-1* a *1*, inclusive *i-2*, es mejor al inicio del programa o esporádicamente, debido a que este nivel reforzará el

vocabulario pasivo. Igualmente, lo incrementará paulatinamente, mejorará la fluidez en la lectura, al no detenerse con el vocabulario y las estructuras desconocidas y, con esto, mejorará la motivación por seguir leyendo, con lo que disminuirá el filtro afectivo, permitiendo así mejorar el proceso de lectura en la lengua extranjera.

### 2.2.3 Propósito de la lectura

Cada lector tiene un propósito personal al acercarse a un texto, el cual puede estar relacionado con obtener una idea general, o con tener información específica o con disfrutar la lectura simplemente. Day y Bamford (2002, pág. 138) explican en este principio que en la lectura extensiva se motiva a los estudiantes a leer por los mismos motivos y de la misma manera que como leen en su lengua materna. Esto es algo que la hace diferente de la lectura intensiva y de la lectura con propósitos académicos, ya que aquí no se busca que el lector tenga un determinado porcentaje de comprensión o cierto conocimiento adquirido, sino que se enfoca a su experiencia personal. Entonces, el propósito del lector en la lectura extensiva puede ser obtener información, disfrutar una historia o pasar el tiempo.

En la respuesta a este principio, Prowse (2002, pág. 143) comenta que el propósito encubierto para alentar la lectura extensiva, son los beneficios para el desarrollo de la lengua, los cuales han sido probados en investigaciones. Por ejemplo, una de estas investigaciones, fue llevada a cabo por Beniko Mason, quien mostró que la lectura extensiva dentro del salón funciona muy bien con estudiantes de inglés como segunda lengua. En su estudio trabajó con alumnos japoneses de nivel licenciatura, los cuales habían reprobado previamente su clase de lengua inglesa. Se les aplicaron *pre-test* y *post-tests*, y en el intervalo semestral entre uno y otro test, los alumnos del grupo experimental leyeron *readers*, tanto dentro de la clase, como de tarea. Dichos alumnos tuvieron que escribir sinopsis y llevaron un diario en japonés, en el cual registraron sus sentimientos, opiniones y progreso. Se señala que quizás el resultado más importante y sorprendente es la clara mejora de actitud que mostraron los estudiantes, puesto que muchos de los estudiantes que alguna vez estaban reacios a leer, se hicieron lectores entusiastas. En estudios posteriores, esta investigadora demostró que la lectura

extensiva fue superior a la instrucción tradicional con estudiantes universitarios y de *Community College*, quienes mejoraron también su escritura (Krashen, 2004, págs. 6-7).

Otras investigaciones que han demostrado beneficios para el desarrollo de la lengua son aquellas que han reportado que la cantidad de lectura libre es también un buen vaticinador para el desempeño en los exámenes TOEFL<sup>1</sup>. La relación entre la lectura extensiva y los resultados de esta certificación se ha demostrado con estudiantes que viven tanto en Estados Unidos, como en otros países. Aquellos examinados que reportaron más lectura extracurricular, obtuvieron puntajes más altos en la prueba; por el contrario, mayor escritura extracurricular no fue un predictor significativo en los resultados (Krashen, 2004, págs. 10-11).

Prowse añade que ve benéfico el hecho de que se compartan estos resultados con los estudiantes para que entiendan que la lectura extensiva no es únicamente para practicar la lectura, sino que tiene efectos significativos en las habilidades lingüísticas. Por lo que también el propósito de la lectura debe ser desarrollar todas las habilidades de la lengua.

#### 2.2.4 Sin preguntas de comprensión

La lectura extensiva debe ser, en sí misma, una experiencia completa donde usualmente no se hagan preguntas de comprensión como en la lectura intensiva; sin embargo, como maestros sentimos que debemos llevar a cabo actividades posteriores a la lectura con las que podamos dar seguimiento y verificar que los alumnos leyeron. Las razones que Day y Bamford (2002, pág. 138) proporcionan para realizar actividades post-lectura son diversas, y entre éstas encontramos las siguientes: descubrir lo que los alumnos entendieron y experimentaron de la lectura, monitorear las actitudes de los alumnos hacia la lectura, llevar un registro de lectura de los estudiantes tanto de contenido como de cantidad, hacer de la lectura una experiencia compartida y relacionar la lectura con otros aspectos del currículum.

---

<sup>1</sup> Test of English as a Foreign Language = Examen de inglés académico que los estudiantes extranjeros toman para evaluar su competencia en comprensión auditiva, gramática, escritura y lectura de comprensión.

Prowse (2002) expresa que la respuesta natural a un libro es emocional o intelectual y ninguno de estos aspectos se halla en las preguntas de comprensión. Al respecto, Prowse cita a Widdowson con la siguiente afirmación:

*Comprehension questions... commonly require the learner to rummage round in the text for information in a totally indiscriminate way, without regard to what purpose might be served in doing so... Reading is thus represented as an end in itself, an activity that has no relevance to real knowledge and experience and therefore no real meaning.* (Widdowson, 1979, pág. 180 en Prowse, 2002, pág. 142)

Asimismo, este autor afirma que está a favor de una respuesta directa al texto si toma la forma de una dramatización espontánea o una discusión. Si no es de esta manera, prefiere que la respuesta a ese libro sea simplemente leer otro libro. Entre las actividades que proponen Day y Bamford (*idem*) para dar seguimiento, y por las razones mencionadas, están: escribir acerca de sus personajes favoritos, escribir acerca de los mejores o peores libros que han leído o hacer una lectura dramatizada de una parte emocionante de la novela. Este tipo de actividades extienden la experiencia de la lectura de manera interesante y útil.

La propuesta anterior coincide con Castro Azuara y otros autores que abordan la importancia de la alfabetización académica en el nivel superior, en términos de que no puede dissociarse la lectura de la escritura, no sólo desde su naturaleza interactiva y dialéctica, sino como proceso de aprendizaje idóneo de una lengua extranjera, ya que la adquisición de una detona la adquisición de la otra. A título personal, concuerdo en buscar distintas alternativas al uso de las preguntas de comprensión, puesto que realizar otras actividades promueve la creatividad de los estudiantes, disminuye la tensión al no sentir que es un examen, fomenta el aprendizaje significativo y propicia momentos de socialización de la lectura, entre otros.

### 2.2.5 Lectura individual y silenciosa

Esta forma de lectura es la más común y natural; no obstante, contrasta con la manera en la que se trabaja la lectura intensiva en las clases ya que muchas veces se hace lectura grupal y en voz alta sobre un determinado texto con el cual se está trabajando

sea para hacer análisis gramatical, búsqueda de vocabulario o inclusive, para traducirlo. Day y Bamford (2002, pág. 139) argumentan que la lectura individual y en silencio permite que los alumnos descubran que la lectura es una interacción personal con el texto de la que ellos son responsables; así como que descubran, junto con la propia selección de sus materiales de lectura, la manera en que la lectura en una lengua extranjera encaja en sus vidas. Añaden que este tiempo de lectura se puede realizar dentro del salón en un tiempo designado para este fin, o en el tiempo y lugar que el alumno seleccione.

Prowse (2002, pág. 142) señala en este principio que es preferible que la lectura se realice a la propia velocidad del lector mientras “transforma el texto en un teatro en su cabeza”, a leer en voz alta. Un problema que se encuentra en algunas culturas es que cuando los alumnos se encuentran leyendo en silencio, pareciera que no están aprendiendo y que tampoco se les está enseñando. Esto por parte de los alumnos y de la administración escolar, quienes claman que se le paga al maestro para enseñar y lo que hace es ponerlos a leer. Uno de los argumentos sugiere que la institución busca únicamente preparación con estrategias para los exámenes y con el tipo de ejercicios a los que se enfrentará el candidato; no obstante, la investigación comprueba que vale la pena realizar lectura extensiva para el éxito del examen (*ibidem*, pág. 144).

Por otro lado, pese a lo establecido en este principio sobre la lectura en silencio, existen múltiples investigaciones que demuestran que la lectura en voz alta también tiene beneficios en la lectura extensiva. Lowes y Target (1998, pág. 56) sugieren que se puede seleccionar un libro para que todo el grupo lo lea. Este libro puede ser leído en voz alta por el maestro mientras los alumnos siguen la lectura en sus libros. Comentan que, a muchos estudiantes, incluyendo adultos, les gusta que les lean, además, es una manera de que los principiantes mejoren su velocidad de lectura.

Muchas de las investigaciones se basan en la lectura de los padres o los maestros a los niños desde etapas preescolares hasta su educación básica; sin embargo, hay también estudios como el de Pitts (1986) en el que a los estudiantes universitarios de habilidades básicas se les leyó durante trece semanas una hora por semana en voz alta. Esta lectura incluyó obras de Twain, Salinger, Poe y Thurber, y posterior a la lectura realizaron discusiones de éstas. En cuanto a los resultados, Pitts reportó que esta clase a la que se



le leía sacó más y mejores libros del laboratorio de lectura que los estudiantes en las clases de otras habilidades básicas; además de que mostraron mejor desempeño en su ensayo final (Krashen, 2004, pág. 78).

En virtud de que ambas formas de lectura aportan práctica para la lectura extensiva y fomento del hábito de la lectura, considero pertinente trabajar las dos formas en el aula de segunda lengua conforme el docente determine conveniente para el perfil de sus alumnos.

### 2.2.6 Uso del diccionario

El uso del diccionario, esencial para la lectura intensiva, impide al lector extensivo desarrollar habilidades valiosas, como adivinar el significado de las palabras; además de que la literatura bien escrita para estudiantes de idiomas contextualiza, comenta y repite el léxico nuevo (Prowse, 2002, pág. 142). Para la lectura extensiva, la propuesta es trabajar sin diccionarios, su uso es inapropiado debido a que afecta la fluidez en la lectura.

Day y Bamford (1998, págs. 93-94) exponen que en la lectura extensiva se busca la fluidez en la misma y que parte de esa fluidez y efectividad involucra que el lector desconozca palabras o frases debido a que cuando un lector se detiene para consultar el diccionario, ésta se ve obstaculizada. Agregan que es verdad que el uso del diccionario depende de los alumnos y de sus necesidades particulares, pero hay razones fuertes para considerar prohibirlos, por lo menos al inicio del programa de lectura; por lo que hay que hacerles explícita la instrucción y explicarles las razones para no recurrir al diccionario. Asimismo, señalan que para aquellos alumnos que tienen claro lo que es la lectura extensiva se les puede dar más libertad y, dependiendo del caso, pueden tomar la decisión de buscar el significado de la palabra; esto es, los alumnos pueden tener más flexibilidad hacia las palabras desconocidas dependiendo de la manera en la que se está empleando el texto y el propósito de la lectura.

La falta de uso del diccionario es, entonces, una diferencia esencial entre la lectura extensiva y la intensiva; diferencia que debe ser entendida por los alumnos para que dejen de buscar cada palabra que no conozcan en el texto. Una técnica útil que

recomiendan Day y Bamford (*idem*) para aquellos alumnos motivados que están leyendo libros más difíciles por placer y que están buscando incrementar su vocabulario es marcar las palabras desconocidas que encuentran sin interrumpir su lectura para buscar el significado, esto lo pueden hacer al finalizar el capítulo; para la mayoría de los estudiantes, tres o cuatro palabras que busquen es un número razonable. Esta acción la pueden hacer en cada capítulo y de esta manera no interrumpen su lectura, aprenden nuevas palabras y no hay frustración por incrementar demasiado el tiempo de la lectura al estar buscando, ni por no saber alguna palabra esencial para la comprensión del texto.

Es así como, a criterio del docente y con base en las características de sus alumnos, se sugiere un uso discriminado del diccionario, que ayude a esclarecer las dudas más grandes que entorpezcan el entendimiento general de la lectura, pero que no interrumpa la fluidez de la lectura. El profesor y los estudiantes pueden compartir las estrategias más útiles para hacer uso equilibrado del diccionario.

### 2.2.7 Diversidad de materiales

La variedad de material de lectura sobre diversos temas es muy importante cuando se habla de lectura. Day y Bamford (2002, pág. 137) afirman que el éxito de un programa de lectura extensiva depende, en gran medida, de atraer a los alumnos a leer. Una forma de motivarlos a leer es contar con textos tan variados como los alumnos que los van a leer, y los fines para los que leen. La pluralidad de los materiales no sólo motiva la lectura, también alienta un enfoque flexible a la lectura, pues se acostumbrarán a leer para diferentes propósitos y de diferentes maneras.

Para la lectura extensiva, debe considerarse una diversidad de temas y géneros. Hay que procurar que el estudiante disponga de un amplio rango de materiales, puesto que la selección del material de lectura es muy personal (Prowse, 2002, pág. 143). A pesar de que los estudiantes jóvenes suelen preferir la ficción, gradualmente se les debe introducir a la no ficción. Aunque es posible encontrar una buena selección de libros de ficción, hay menos disponibilidad de materiales para lectores menos competentes (Renandya & Jacobs, 2002, pág. 297). Al tratarse este estudio de un caso a nivel superior, es recomendable que, para la formación universitaria de los futuros licenciados en lenguas,

los docentes promuevan la lectura de obras literarias reconocidas por su calidad y valor literario. Empero, la revisión teórica sobre este punto de los materiales sugiere otros tipos de textos, como los *Readers*, los cuales son descritos a continuación.

En cuanto al uso de los *Readers* o lecturas graduadas, Williams (1986, pág. 3) afirma que un sistema de *readers* graduados es una de las maneras más efectivas de promover la lectura extensiva y Cristine Nuttall (2000) dedica su capítulo 8 a proporcionar información sobre el establecimiento de un programa de lectura extensiva. Nation (2001, pág. 150) propone que, si se emplean los *Readers* graduados con el propósito de incrementar el vocabulario, los estudiantes deben leer un poco más allá de su nivel de vocabulario actual. Si se emplean con el objetivo de desarrollar la fluidez, deben leer textos muy fáciles, por lo menos un nivel por debajo de su conocimiento actual.

Diversas editoriales han hecho un amplio trabajo para publicar este tipo de lecturas graduadas por niveles dependiendo el número de palabras y su dificultad, muchas de ellas incluyen preguntas de comprensión al final de cada capítulo o al final del libro, además de que numerosas también vienen con audio o con glosarios. Prowse (2002, pág. 143) comenta que al preparar la serie de libros *Cambridge English Readers*, se investigó sobre las preferencias de varios miles de estudiantes alrededor del mundo y se encontró una amplia diversidad de preferencias dentro de la misma edad, sexo, antecedentes de aprendizaje y nacionalidades. Este autor añade que la mayoría de las editoriales de *Readers* cuenta con sitios web excelentes. Algunos títulos tienen capítulos de muestra, para que los discentes puedan probarlos antes de comprarlos o sacarlos en préstamo.

Además de los libros, especialmente los literarios, y de los *readers* ya descritos, para la lectura extensiva pueden usarse también otros textos como revistas, periódicos y cómics. Estos materiales pueden verse como *lectura ligera* y no apropiada para estudiantes universitarios, empero, hay pruebas de su efectividad para motivar a los alumnos a leer en otro idioma, lo cual es uno de los objetivos perseguidos por los docentes de lengua.

Krashen (2004, págs. 92, 97, 103) sostiene que posiblemente la manera más poderosa de motivar a los niños a leer, es exponerlos a literatura ligera, la cual es un tipo de lectura

que las escuelas pretenden que no existe, por lo que a muchos niños no se les permite que la hagan, ya sea por razones económicas o ideológicas. Sin embargo, existen pruebas de que la lectura ligera puede servir como conducto hacia la lectura más pesada, además, puede ayudar a los lectores para que no sólo desarrollen su competencia lingüística por lectura más pesada; sino para que también desarrollen interés en los libros. Si leen un cómic al día, eso significaría más de 500,000 palabras al año. Además de los cómics, también existen las novelas gráficas y el manga.

Gran parte de los estudios reportados sobre este tema, se llevaron a cabo con niños y con jóvenes; sin embargo, considero que es posible que los jóvenes universitarios puedan obtener también beneficios al leerlos. Existen ejemplos autobiográficos que reportan que haber leído cómics de niños les trajo beneficios de adultos, por ejemplo: (*ibidem*, págs. 106-109)

- El Dr. Mark Mathabane, escritor y conferencista, menciona en el recuento autobiográfico de su juventud en Sudáfrica que los cómics hicieron una importante contribución a su adquisición del inglés y a su deseo por leer. Él tenía poco acceso al inglés hasta que su abuela comenzó a trabajar con una familia de habla inglesa y de ahí le traía gran diversidad de cómics. Mathabane le da el crédito a los cómics por ayudarle a desarrollar su inglés a un nivel en el que pudo comenzar a leer y apreciar sus libros en esa lengua.
- El obispo Desmond Tutu, clérigo y pacifista sudafricano, ganador de un premio Nobel de la paz, agradece a su papá, quien era director de una primaria metodista, porque le permitió leer cómics, contrario a los principios educativos convencionales. Él considera que ésta fue la manera en la que desarrolló su amor por el inglés y por la lectura.
- Juan Necochea, ahora profesional académico, narra la forma en la que los cómics contribuyeron a su alfabetización ya que él inició la escuela en los Estados Unidos a los ocho años sin conocimientos de inglés ni escolaridad previa. Él atribuye su éxito a la alfabetización previa en español, la cual venía de dos fuentes: el ambiente familiar y los cómics; puesto que, después de que aprendió a leer, y de que ya no le tuvo que pagar a su hermano mayor para que le leyera, se convirtió

en un ávido lector de cómics (su favorito era *Kalimán, el hombre increíble*). En este caso se confirma no sólo el poder de los cómics, sino que se confirma también el poder de la primera lengua como facilitadora del alfabetismo en la segunda.

Algunos puntos que considerar, derivados de investigación con respecto al caso de los cómics, son (Krashen, 2004, págs. 105, 109-110):

- Los textos de los cómics son apropiados lingüísticamente y las imágenes pueden ayudar a comprender los textos.
- La investigación demuestra que los cómics no tienen efectos negativos en el desarrollo del lenguaje y el logro académico.
- Los lectores de cómics tienen actitudes más positivas hacia la lectura.
- Los cómics pueden servir como un conducto para leer libros.
- La lectura de cómics no reemplaza o elimina la lectura de libros.

Además, los cómics aportan elementos culturales muy importantes e interesantes; esto puede darse más en culturas, como en la francesa, que en otras, pero es innegable el hecho de que esta lectura contribuye a la práctica de la lectura fluida, aumenta el vocabulario de distinto registro e incrementa los conocimientos culturales.

Para cerrar el desarrollo de este principio, se ha visto que algunos de los materiales que se sugiere utilizar cuando se trabaja la lectura extensiva, van desde textos de literatura ligera, a libros de literatura pesada o formal. En el caso que ocupa esta investigación, al tratarse de estudiantes y docentes universitarios, se recomienda que se trabaje con materiales como novelas clásicas y libros de no-ficción; no obstante, desde mi punto de vista, no se debe prohibir o limitar la lectura ligera debido a que, como se presentó anteriormente, puede ser un camino para la lectura pesada y la puede complementar, promueve actitudes positivas hacia la lectura, es fuente de cultura y ayuda a desarrollar el vocabulario y la fluidez.

### 2.2.8 Uso de grabaciones

El noveno de los principios de Williams (1986, págs. 3-4) hace referencia a que el progreso en la lectura requiere que el estudiante no sólo use sus ojos, sino que también

use sus oídos; y expresa que hay investigaciones que sugieren que entre más correcta sea la prosodia interna del lector, es mayor el grado de comprensión, por lo que se debe motivar a los alumnos a que también escuchen los textos.

Los primeros libros digitales o electrónicos surgieron en 1971 con el “Proyecto Gutenberg”, ideado por Michel Hart, escritor y filántropo estadounidense. Cuatro años más tarde salió a la venta el primer libro electrónico y fue en 2001 que Stephen King hizo que los audiolibros tuvieran un gran auge cuando publicó su novela “*Ridding the Bullet*” (Audioexpertos México, 2014). Estos audiolibros surgieron como otra opción cultural para fomentar la lectura. Se pueden clasificar de acuerdo con tres criterios: por el soporte en el que se presentan (CD, DVD, Podcast), por el tipo de sonido (lector humano o máquina, dramatizado) y por la forma en que se presenta la obra (abreviados o íntegros) (Universia España, 2010).

Los audiolibros son una buena opción para los analfabetos, para los que no leen por pereza y para aquellas personas que sufren de alguna discapacidad visual, entre las principales razones. En el caso de la lectura en lengua extranjera, usar grabaciones es un punto importante que propone Prowse (2002, pág. 144) pues piensa que leer y escuchar al mismo tiempo aporta beneficios en la pronunciación (correspondencia sonido-símbolo) y en el incremento de la velocidad de lectura. Plantea explotar los audiolibros para estimular la lectura; por ejemplo, cuando uno va en el auto o cuando sale a correr. Prowse (*idem*) comenta que, pese a que existen pocos estudios reportados, él intuye que escuchar muchos *readers* puede tener efectos similares en la adquisición de un idioma.

Con respecto a la manera de trabajar con grabaciones, Nuttall (2000, pág. 141) sugiere reproducir partes de los audios que vienen con los libros graduados dentro de la clase o dividir toda la grabación en intervalos de aproximadamente cinco minutos al final de las sesiones. También es importante tomar en consideración la velocidad de la grabación con respecto al nivel del alumno y su rapidez de lectura, puesto que no debe ser tan rápida que lo desmotive y no entienda nada, pero sí debe ayudarlo a mejorar su ritmo y comprensión. Es importante considerar el nivel de los alumnos y la dificultad de las

grabaciones; afortunadamente, existe en el mercado mucho material que ha sido preparado por las editoriales considerando diferentes niveles de aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de las ventajas de usar grabaciones, Nuttall (2000, pág. 203) indica que no hay que usarlas indiscriminadamente debido a que se ha visto que algunos estudiantes no llegarán a leer en silencio de forma fluida si se acostumbran a leer textos que se presentan de forma oral; por lo que resulta necesario tener un balance. A título personal, sugiero utilizar grabaciones de libros, artículos, noticias y otros tipos de textos disponibles en este formato porque, además de contribuir a hacer una lectura más fluida y evitar algunos vicios de la lectura como regresiones innecesarias, ayudan a mejorar la comprensión auditiva, así como a distinguir rasgos fonéticos de la otra lengua. Con esto se proporciona *input* por dos canales diferentes, lo cual refuerza el aprendizaje o la adquisición de la lengua.

### 2.2.9 Evaluación de la lectura extensiva

Como se ha mencionado, la lectura extensiva se realiza por placer, en grandes cantidades, generalmente en otros espacios diferentes al salón de clases, y no se recomienda hacer ejercicios de comprensión de textos; sin embargo, como docente, se siente la necesidad de llevar a cabo alguna actividad o tener alguna evidencia en la que se constate que los alumnos sí están leyendo de manera extensiva. Al respecto de las formas de evaluar la lectura extensiva, Day y Bamford (2002, págs. 86-90) expresan que no existe nada que indique que no se pueden establecer requisitos para evaluarla, llevar registros o asignar calificaciones, como en otras formas de instrucción. Las formas de evaluación que proponen, sus formas de registro y seguimiento son las siguientes:

- Metas de lectura. Se les pueden dar calificación adicional por los libros que lean y los reportes que entreguen, especialmente si sobrepasan el requisito mínimo solicitado para la clase.
- Libreta de lectura. Los propios alumnos llevan un registro de su lectura en la que escriben los nombres de los libros y otros materiales que han leído, junto con la fecha y el tiempo de lectura, así como su opinión del texto. Los maestros pueden revisar estas libretas periódicamente y usarlas como base de evaluación.

- Diario de lectura semanal. Se pueden emplear formatos preestablecidos para llevar el registro de lectura diaria del material en lengua extranjera. Los maestros pueden revisar estos diarios regularmente para constatar el avance de los estudiantes.
- Reportes de libros. En estos reportes los alumnos tienen que escribir resúmenes breves o reacciones personales de los libros que leyeron. Los docentes pueden llevar un claro registro de los reportes entregados por los alumnos, quienes posteriormente los pueden incorporar en un portafolio de evidencias.
- Exámenes de lectura. Un tipo de examen es el *cloze test*, el cual puede ser elaborado y empleado como *pre-test* y *post-test*.
- Evaluación negociada. Es un proceso mediante el cual los mismos estudiantes seleccionan la forma en que quieren ser evaluados. Este enfoque es más cercano a la esencia de la lectura extensiva porque los estudiantes se hacen más independientes y adquieren más responsabilidad de su propia lectura.

En opinión de Prowse (2002, pág. 143), los exámenes pueden obstaculizar la lectura y comenta que la verdadera prueba de la lectura es cuando el estudiante comienza a leer otro libro. Desde mi punto de vista, concuerdo que los exámenes pueden entorpecer el camino para el fomento de la lectura por placer; no obstante, considerando que estamos hablando de un ambiente escolar, de cierto modo sí se busca que la lectura sea evaluada. Por una parte, los mismos alumnos generalmente buscan que las actividades realizadas tengan un resultado más tangible, como una parte de la calificación; no lo aprecian como el beneficio personal, intelectual, formativo y de adquisición de la lengua que están teniendo. Por otra parte, la evaluación sirve para tomar decisiones y, por ello, resulta importante que el maestro busque el tipo de evaluación más idóneo para sus alumnos y éste le sirva también para reflexionar y mejorar en su práctica docente.

#### 2.2.10 Papel del profesor

Con respecto a los roles del profesor, Williams (1986, pág. 3) afirma en su quinto principio que los maestros tienen que aprender a estar callados, debido a que muchas veces interfieren e impiden el desarrollo de la lectura de los alumnos al ser muy dominantes y hablar mucho; por lo que menciona que el papel del maestro no debe ser tanto el de



proporcionar información y explicar el texto, sino que debe ser más el de entrenador, organizador del salón, asesor y administrador.

Es primordial que el maestro sea un ejemplo de lector. Renandya y Jacobs (2002, pág. 297) exponen que es más difícil que se logre motivar a los alumnos a leer si los maestros mismos no leen. Este consejo es de suma importancia cuando se inicia un programa de lectura extensiva. Agregan que, si mostramos a los alumnos los libros y otros materiales que acabamos de leer o que estamos leyendo, si les permitimos vernos leer en silencio, y si les leemos en voz alta algo de nuestros materiales favoritos, les enviamos un fuerte mensaje de que le damos valor a la lectura y de que nuestros alumnos deben hacer lo mismo (Campbell, 1989 en Renandya y Jacobs, 2002; Nuttall, 2000).

Prowse (2002, págs. 143-144) expresa que el maestro debe leer los mismos libros que los estudiantes, para poder discutirlos con ellos. Añade que, particularmente con los adolescentes, la discusión de experiencias compartidas de los libros puede proveer un terreno neutro donde la comunicación en la segunda lengua pueda darse con naturalidad. Agrega también que el papel del profesor incluye ayudar a los alumnos (a sus padres y a sus colegas) a darse cuenta de los beneficios de la lectura extensiva y de cómo hacerlo.

Con su ejemplo, el docente muestra a sus alumnos actitudes y comportamientos de un lector y todos juntos pueden formar una comunidad de lectores dentro de la clase. Day y Bamford expresan que “*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.*” (2002, pág. 140).

No siempre es fácil propiciar el momento para la expresión oral y, además, es frecuente que los alumnos no quieran hablar, lo cual puede ser debido a factores como: falta de vocabulario, de gramática, de ideas o de confianza en sí mismos. Nagy (2014) menciona que un enfoque comprensivo y motivador para desarrollar la habilidad de producción oral es a través de la lectura extensiva. Expresa que en la clase de lengua suele haber énfasis en ejercicios de lectura basados en tareas más que en sesiones de discusiones basadas en largas lecturas, por lo que propone que el docente seleccione *readers* graduados

sobre varios temas que sirvan de materiales de discusión, en donde los estudiantes reciclarán el vocabulario leído. De acuerdo con esta autora, las mejores maneras para hacerlo son las siguientes:

- a. Seleccionar un *reader* que esté relacionado con las unidades más importantes del libro de texto.
- b. Hacer juegos de roles basados en las lecturas,
- c. Hacer lecciones en las que los alumnos no traigan su libro de texto y combinarlas con las sesiones DEAR (*Drop Everything and Read*)

El docente debe ser creativo y tener sensibilidad para promover la lectura recreativa tomando en consideración los mejores momentos, temáticas y dinámicas para el perfil de sus alumnos. Nagy (2014) proporciona varios ejemplos de lectura y expresión oral dependiendo del nivel de los alumnos; por ejemplo, para el nivel B1 sugiere los *readers: The Canterville Ghost* de Oscar Wilde y *Tales of Mystery* de Edgar Allan Poe, para hablar sobre cómo las historias de misterio pueden ser representadas a través del humor y el horror. Se aprecia entonces la importancia de que el docente sea lector y que lea también los libros que van a leer sus alumnos, para que pueda llevar a cabo exitosamente la discusión en el aula, ya que él tiene la responsabilidad de establecer, guiar y motivar a los alumnos para que desarrollen la actividad propuesta.

Nuttall (2000, págs. 32-33) sostiene que existen muchas responsabilidades para el maestro y que ciertamente una forma de medir el éxito de un maestro es qué tanto aprenden los alumnos a hacer sin su ayuda. Entre las responsabilidades que menciona se incluyen las siguientes:

- Ayudar a disfrutar y valorar la lectura, asegurándose de que hay un programa atractivo de lectura extensiva.
- Entender las implicaciones de la lectura y la forma en que el lenguaje transmite significados.
- Descubrir aquello que los alumnos pueden y no pueden hacer. Elaborar un programa para el desarrollo de las habilidades que carecen.
- Seleccionar los textos correctos para trabajar.

- Seleccionar o diseñar tareas y actividades efectivas.
- Asegurarse que todos trabajen productivamente y con todo su potencial motivándolos, promoviendo discusiones y proveyendo del andamiaje que les permita incrementar su autonomía.
- Monitorear el progreso de sus alumnos para asegurarse que todos mejoran conforme a sus propias capacidades.

Los docentes deben seleccionar adecuadamente las lecturas que planea trabajar dentro su curso y deben también orientar a los alumnos en cuanto a la selección de los materiales que son recomendables para ellos por su nivel e intereses. Es poco factible que el maestro de lengua ya haya leído todo material que se encuentra disponible en la biblioteca o en el Centro de Auto Acceso; no obstante, debe orientar a sus discentes con respecto al material que ahí pueden encontrar y darles confianza en que ellos también pueden elegir; con esto se fomentará su autonomía en la búsqueda óptima de sus lecturas. En suma, el docente tendría que estar familiarizado con los espacios que cuentan con lugares específicos para la lectura dentro de su institución y en la comunidad (bibliotecas en instituciones afines, bibliotecas públicas, cafeterías con acervo disponible para los clientes, etc.)

Otra responsabilidad del docente es aclararles que está bien si no entienden el texto en su totalidad, así como especificarles si habrá pruebas o ejercicios después de leer. El maestro debe interesarse en la experiencia personal que tuvo el estudiante con su lectura. El papel de guía se tiene que desarrollar a lo largo de toda la práctica con la lectura extensiva, implica compartir experiencias y motivarlos a leer tanto como sea posible en vías de que incrementen su nivel de lengua, su habilidad lectora y su confianza (Day & Bamford, 2002, pág. 139).

Es importante que los docentes, además de ser grandes lectores, determinen las experiencias de lectura que les van a proveer a sus alumnos. Para esto, el docente debe contar con una buena cantidad de información sobre los procesos cognoscitivos de lectura y sobre la docencia de la lectura, con el propósito de buscar los momentos, formas y materiales idóneos para su formación.

Debido a lo planteado en este inciso, se aprecia el papel tan importante que tiene el docente para la promoción de la lectura extensiva con sus alumnos de lengua extranjera, porque debe ser ejemplo de lector, guía, motivador y orientador; entre sus funciones principales.

### 2.2.11 Cantidad de lectura

Este principio se refiere a que los estudiantes deben leer tanto como sea posible. A eso se refiere el término *extensiva* y hay que motivarlos a que siempre lean más y más. Renandya y Jacobs (2002, pág. 296) aseguran que los alumnos deben de leer grandes cantidades de material ya que esto es una de las características clave que distingue un programa de lectura extensiva de uno de lectura intensiva. Agregan que, en la lectura extensiva, los maestros deben construir una cultura de la lectura en la cual los alumnos lean en cantidad.

Day y Bamford (2002, pág. 138) indican que no existe un límite superior para la lectura que se debe hacer, pero sugieren que probablemente un libro a la semana es la cantidad mínima de lectura necesaria para obtener los beneficios de la lectura extensiva y establecer el hábito de la lectura. Afirman que esta meta es realista para todos los niveles debido a que para los niveles principiantes y pre-intermedios los libros son muy cortos. Por su parte, Prowse (2002, pág. 143), en su respuesta a los principios de Day y Bamford, comenta que leer un libro a la semana puede ser una meta muy baja y comparte su experiencia de cuando trabajó con un grupo de estudiantes en residencia, los cuales leían un libro cada día y, que consecuentemente, obtuvieron una gran mejoría en su producción oral de inglés coloquial. Williams (1986, pág. 3) propone que, por cada hora de lectura intensiva, se debe hacer por lo menos, otra hora de lectura extensiva.

Estas propuestas pueden parecer bien con relación al principio establecido en su estatus ideal, empero, no siempre resulta factible. En el plan de estudios actual, se imparten cinco o seis horas de clase de lengua a la semana, las cuales se tienen que distribuir en las distintas habilidades y actividades por realizar; por lo tanto, se tendría que analizar cuánto es el tiempo efectivo de lectura intensiva para establecer el de lectura extensiva. Además, como las materias de lengua no son las únicas que cursan los alumnos, ellos expresan

que no tienen tiempo de leer debido a la cantidad de tarea que tienen que hacer para todas sus materias; por lo que puede asumirse que muchos no asignan ni 20 minutos al día a la lectura por placer. En mi opinión, definir la cantidad que deben leer los estudiantes puede ser relativo y estar determinado por sus circunstancias, habilidades propias y nivel de lengua, por lo que, dependiendo de esas circunstancias, lo recomendable es fijar metas personales que pueden estar establecidas con relación a un número de páginas, capítulos o libros en particular, o también a un tiempo diario de lectura. La meta es que cada uno, maestro o alumno, lea la mayor cantidad posible.

En suma, el programa no tendrá los beneficios óptimos esperados a menos que los docentes participen activamente con la lectura y motiven a sus estudiantes a leer tanto como sea posible sin que se desmotiven, pierdan el interés, la conviertan en lectura intensiva o se pongan a traducir.

#### 2.2.12 Lugar de lectura

En términos generales la lectura extensiva se realiza fuera de la escuela, en cualquier espacio donde los alumnos se sientan cómodos para llevarla a cabo, igual que como lo hacen para su lectura en español. Sin embargo, también es posible darle su espacio dentro de la clase o dentro de la jornada escolar en algún otro espacio de la institución. Day y Bamford (1998, pág. 7) aseguran que, en un enfoque para aprender a leer una segunda lengua, la lectura extensiva puede llevarse a cabo tanto dentro como fuera del salón. En esta última se permite a los alumnos tomar prestados libros para llevárselos a casa y leerlos; dentro del salón, se requiere asignar por lo menos 15 minutos para hacer lectura silenciosa, esto es, que los alumnos lean individualmente cualquier cosa que deseen.

Un ejemplo de iniciativas sobre este punto lo podemos encontrar en el artículo *Sustained Silent Reading in Foreign Language Education: An Update* (Krashen & Mason, 2017). *Sustained Silent Reading* (SSR) es el tipo de lectura que se realiza dentro de la escuela y es aquella en la que se destinan unos minutos de la clase para que los alumnos lean lo que quieran leer sin tener reportes de lectura ni otras formas de evaluación. En los estudios que se revisaron por estos autores, el grupo experimental destinó tiempo para

seleccionar su propio material, mientras que el grupo control trabajó con pedagogía tradicional. En este artículo se resume el trabajo de Suk (2016) en el que se examinó el impacto de la lectura extensiva en 83 estudiantes coreanos de licenciatura que estudiaban inglés como lengua extranjera y cuyo nivel era de básico avanzado a intermedio bajo. Dichos sujetos leyeron dentro de la clase *readers* graduados por 15 minutos una vez por semana y se esperaba que leyeran fuera de clase también. La meta era leer 200,000 palabras en 15 semanas; sin embargo, contrario al principio, se les examinó sobre cada libro que leyeron. Ninguno de los estudiantes alcanzó la meta, el que más leyó fueron 190,000 palabras y el que menos, fueron 8,500. El promedio mínimo de libros leídos fue de 10, lo cual significa menos de un libro por semana. Suk estableció que los estudiantes leyeron entre dos y tres horas por semana fuera de la escuela. Tomando en consideración esta cifra, Krashen y Mason estiman que la velocidad de lectura fue muy lenta, lo cual puede deberse a factores como el nivel de las lecturas o a que se les evaluaba de cada libro y tenían que intentar recordar más sobre detalles de la lectura, en lugar de tener una lectura más fluida con la idea general. A pesar de aspectos metodológicos que pueden tener repercusiones negativas, la investigación acerca de este tipo de lectura dentro del aula de segunda lengua es consistente: SSR es claramente más efectiva que la instrucción tradicional para mejorar la habilidad lectora y el vocabulario, aun cuando en ocasiones no se trabaja bajo condiciones óptimas.

Por otra parte, existen profesores que consideran que no se debe restar tiempo de la clase para la lectura extensiva porque hay mucho que hacer para cubrir el programa; sin embargo, hay que tener en mente que, si se da tiempo de lectura en la escuela, los alumnos la van a valorar más; además, les muestra el valor que se le da a leer y lo que da prestigio a la actividad. Se pueden destinar algunos minutos de una sesión para la lectura extensiva grupal o individual y pueden continuar leyendo su texto de tarea. Leer fuera de clase es un componente crucial para construir el hábito de la lectura. Los estudiantes deben seleccionar cuándo y bajo qué circunstancias leerán, son elecciones individuales descubiertas por acierto y error. Cada persona puede determinar el lugar y momento del día que es más factible y productivo leer.

Hay que considerar que los hábitos de lectura en lengua materna suelen ser los mismos que en la lengua extranjera, por lo que resulta necesario procurar que se tengan buenas condiciones en cuanto a ventilación, iluminación, comodidad y sin distracciones, por mencionar algunas.

### 2.2.13 Actividades

Existe una amplia variedad de actividades con las que se puede desarrollar la lectura extensiva. Las actividades pueden dividirse, en términos generales, en dos grandes grupos: cuando todo el grupo trabaja un mismo texto y cuando cada alumno selecciona su propio texto para leerlo fuera de clase. Lowes y Target (1998, pág. 56) sugieren cinco actividades que se pueden llevar a cabo con la finalidad de tener un tiempo de lectura con los alumnos, y las cuales ayudan a fomentar la autonomía lectora. Éstas son:

- Destinar un tiempo de lectura al final de alguna de las clases.
- Seleccionar las lecturas graduadas que quieran leer, si se tiene acceso a este tipo de material.
- Pedir a los estudiantes que traigan algo que les gustaría leer. Esto puede motivar a los compañeros a leerlo también.
- Conformar una biblioteca propia del grupo con un sistema de préstamo de los libros que han disfrutado.
- Solicitar a los alumnos que traigan comentarios en tarjetas de textos que han disfrutado para producir tarjetas de lectura. Cuando otros compañeros lean ese mismo texto, pueden escribir su comentario y comparar opiniones.

Con respecto a las actividades que se realizan posteriores a la lectura, Renandya y Jacobs (2002, pág. 297) afirman que la actividad que se asigna con más frecuencia, desafortunadamente, es un resumen o una reseña del libro. Esto no quiere decir que estas actividades carezcan de valor, pero su asignación debería ser menos frecuente. Por otra parte, expresan que hay actividades post-lectura menos laboriosas y potencialmente más atractivas que pueden ser empleadas, por ejemplo:

- Diseñar un separador acorde con la temática del libro
- Hacer un juego de roles de la historia
- Diseñar un poster para anunciar el libro
- Leer en voz alta partes interesantes/emocionantes/bien escritas, etc.
- Copiar palabras interesantes y expresiones útiles en una libreta
- Escribir una carta al autor
- Compartir los puntos de vista sobre el libro con un pequeño grupo de compañeros

Con respecto a las actividades posteriores a la lectura, no cabe duda que son favorables porque permiten socializar la lectura y compartir la experiencia. Hablar de una lectura es una acción enriquecedora desde el punto de vista del conocimiento personal y de los demás (Larrosa, 2003). Las actividades que desarrollan la creatividad son una buena estrategia para propiciar la fraternidad y el entendimiento entre los estudiantes; por ejemplo: la actividad de diseñar el separador o un póster podría pensarse un tanto alejada de la lectura en sí misma; sin embargo, puede crear una atmósfera de intercambio en la cual no sólo se desarrolla la inventiva individual o colectiva, sino que puede generar diálogos espontáneos y reflexiones acerca de lo leído. Esto bajaría el filtro afectivo y proporcionaría una atmósfera de cordial cooperación entre los participantes. Cuando los alumnos presentan sus productos en la clase, se promueve la producción oral y, tanto a los maestros como a los compañeros, nos permite conocer más a los expositores. Considero que son buenas ideas, pero no siempre pueden llevarse a cabo en el aula, razón por la cual podrían elaborarse fuera de clase en tanto requieren más tiempo y laboriosidad.

En cuanto al juego de roles, se pueden organizar presentaciones de teatro guiñol o con marionetas; la preparación lleva tiempo, pero vale la pena y son situaciones que permanecen más en la memoria de los alumnos. La actividad de lectura en voz alta ya se tocó en el inciso 2.2.5. Copiar palabras o expresiones puede resultar muy útil, en especial para aquellos alumnos que destinan una libreta o espacio especial para su glosario de términos o expresiones. También se puede destinar un libro plegable (como el que se elaborará con los maestros en el curso propuesto en esta tesis) para que los alumnos lleven el registro de vocabulario nuevo.



Cuando el impacto del texto es significativo, los estudiantes pueden escribir una carta al autor para practicar la producción escrita; además de afianzar una reflexión sobre la lectura, puede suceder que el autor verdaderamente la reciba e, incluso, hasta responda. Esta estrategia tendría sentido, sobre todo, con autores vivos. La última propuesta puede ser la más común y la que no requiere preparación adicional, simplemente consiste en formar pequeños grupos para que comenten el libro; desafortunadamente, los integrantes no siempre quieren compartir sus puntos de vista. Además de estas actividades, también se pueden organizar debates y círculos de lectura.

Prowse (2002, págs. 143-144) se muestra un poco ambivalente con respecto a las actividades de seguimiento de la lectura. Añade que está a favor de la respuesta directa al texto, la cual puede ser, por ejemplo, con una dramatización espontánea o con una discusión. De otro modo, preferiría ver que los estudiantes lean otro libro, puesto que la lectura es su propia recompensa. Por su parte, Campos (2009) propone diversas estrategias para promover la lectura en la escuela, ya que como él menciona:

Si bien se puede y se debe considerar al hogar como la cuna de la lectura, es en la escuela [...] donde quizá esté el mayor laboratorio para forjar lectores potenciales. [...] sin embargo, no se han conseguido más que modernos monstruos ilustrados de Frankenstein, pues tal parece que en esta materia la escuela ha servido sobre todo (al menos en México) para producir y reproducir lectores de los denominados *analfabetos funcionales* [...] (pág. 80)

No todas estas estrategias son factibles dentro de la clase de segunda lengua con estudiantes universitarios; sin embargo, se pueden adaptar o involucrar a otras instancias dentro de la institución. Aquí se presentan las 17 estrategias que propone Campos (2009, págs. 81-92):

1. *Ferias de lectura escolares.* Actualmente se realizan ferias de lectura que van desde el nivel internacional, hasta el local. Aquí propondría que se realizara una feria más pequeña, pero enfocada a la formación y los intereses de los alumnos; en este caso, se invitarían editoriales y distribuidoras de textos de inglés y francés para que ofrezcan su material y que éste sea enfocado en la población de la Facultad. Cabe mencionar que, en ocasiones, se instala un distribuidor de libros

- en francés durante un breve periodo de dos o tres días; esta posibilidad puede reforzarse y recibir mayor difusión entre la comunidad universitaria.
2. *Imaginación de los directivos: jugar a los retos.* En este caso, se pueden planear actividades entre los integrantes de las academias, los responsables de fomento a la lectura y las autoridades, para crear retos que resulten interesantes y estimulantes para que los alumnos lean.
  3. *Imaginación de los maestros: ligar la lectura al placer.* Esta estrategia es muy importante por su relación con la lectura extensiva. El caso que narra el autor es el de una profesora de la CDMX quien para hacer que sus alumnos leyeran por gusto, les pedía que trajeran un tapete. Cuando llegaba la hora de lectura, les pedía que salieran a cualquier lugar de la escuela con un libro y su tapete. Al pasar de los días, los alumnos empezaron a leer más y más, hasta que ligaron el placer de salir a respirar aire fresco y estar tumbados, con el placer de leer. Pudiera intentarse una actividad semejante con los estudiantes de la Facultad, para que experimenten diariamente el placer de leer hasta convertirlo en un hábito.
  4. *Leer en parques fuera de la escuela.* Esta estrategia no se va a considerar aquí, pero no por eso deja de ser importante.
  5. *Leer en la cafetería o en los prados de la escuela.* Esta sí es viable y, de hecho, se toma como propuesta para practicarla en las actividades que se presentan en el curso de actualización que se encuentra en el capítulo 6. Esto tiene una doble finalidad; primero, para que los docentes la vivan en carne propia; después, para que generen ideas sobre cómo promoverla entre los alumnos.
  6. *El libro es una máquina del tiempo, y la lectura, el boleto.* En esta estrategia se presenta como ejemplo la iniciativa de la maestra estadounidense Esmé Rají Codell, quien ideó una “máquina del tiempo” que fabricó con una caja de refrigerador, la forró con papel aluminio, la decoró para simular un tablero de controles y la ubicó en su salón. Por dentro de la máquina, colocó una almohada, una linterna y un estante con libros; después invitaba a sus alumnos a viajar en el tiempo. Cuando un alumno entraba, ella simulaba que giraba los controles para enviarlo a otra época; cuando el alumno salía comentaba la experiencia que había tenido. Aquí los alumnos desarrollaban su imaginación y disfrutaban entrar a la

- máquina del tiempo a leer. Es una actividad interesante, pero considero que con los alumnos universitarios no resulta muy factible.
7. *Ver con los alumnos películas basadas en narraciones.* Una de las estrategias recurrentes de los docentes de la Facultad implica ver películas basadas en narraciones literarias o historias reales; esta experiencia se lleva a cabo dentro de las aulas, a la hora de clase, o en el Centro de auto acceso. La actividad resulta grata la mayoría de las veces.
  8. *Sensibilizar a los maestros actuales y futuros.* Este punto refuerza la idea de que los docentes deben ser lectores modelo; durante su formación, los futuros profesores comprenderán la importancia de todas las actividades en torno al libro y a la lectura. La propuesta del curso de actualización para los docentes (capítulo 6) encamina a esta estrategia.
  9. *Que el maestro lea el libro antes de recomendarlo a sus alumnos.* Esta estrategia enlaza con un punto abordado en el inciso 2.2.10. El autor hace énfasis en que los docentes recomienden los textos que les han causado placer; la emoción puede contagiar a los alumnos.
  10. *Dejar que los alumnos elijan sus lecturas.* Esta estrategia se relaciona con el principio visto en el inciso 2.2.1 sobre la selección de la lectura.
  11. *Que los maestros busquen lecturas acordes con los gustos, intereses y edad de los alumnos.* La interacción académica permite que los profesores tengan idea de aquello que mueve la curiosidad e inquietud de sus estudiantes; eso puede ser aprovechado para la selección de materiales que serán sugeridos.
  12. *Que los maestros no dejen, como reportes de lectura, trabajos tan esquematizados.* El propósito radica en estimular la imaginación y fomentar la creatividad de los alumnos, evitando que los maestros soliciten reportes de lectura de corte estrictamente académico.
  13. *Que maestros y alumnos dialoguen en torno a lo leído.* El autor sugiere que se lleven a cabo conversaciones informales, libres, creativas, originales, con ideas y actitudes motivadoras y enriquecedoras, antes que diálogos convencionales y frustrantes.

14. *Reflexionar en torno a los valores.* El autor propone que se aprovechen las lecturas de tal manera que también se aborden los valores morales, estéticos e, incluso, gramaticales. Aunque es común que este tipo de actividades sean usuales en los cursos de análisis literario, puede ser otra posibilidad en la clase de lengua, lo que redonda en mayores posibilidades de intercambios de puntos de vista. De estas conversaciones pueden derivar aspectos de formación personal para los alumnos.
15. *Empezar con textos breves.* Las sugerencias de lectura deben iniciar con textos breves como cuentos, fábulas, relatos breves, historias, artículos de diarios y revistas, de tal manera que las habilidades se desarrollen y sean los alumnos quienes vayan requiriendo textos de mayor complejidad. Esta estrategia se relaciona con el punto 2.2.2, que versa sobre la facilidad del material.
16. *Leer unos minutos diarios en cada clase.* Esta práctica debe incluirse de la mejor manera en los programas. Como se expresó en el inciso anterior, es posible destinar unos minutos a la lectura dentro de la clase.
17. *Tener a mano un buen diccionario.* Aquí se recomienda contar con el diccionario para buscar palabras desconocidas y que la comprensión del texto no quede imprecisa. Sin embargo, no debe abusarse, por lo expuesto en el punto 2.2.6.

Puede apreciarse que estas estrategias, aunque fueron propuestas para la lectura en lengua materna, son susceptibles de sumarse a los principios de la lectura extensiva; se adecuan sin problemas para el aprendizaje de una segunda lengua. Contribuyen al soporte del tratamiento temático del presente trabajo.

### **2.3 Lectura extensiva en programas de lengua extranjera**

La lectura extensiva se puede promover tanto en la lengua materna como en la segunda lengua o lengua extranjera que se esté aprendiendo. Los principios vistos en el inciso anterior aplican para ambos esquemas; no obstante, en este apartado se presentan algunas particularidades de la lectura extensiva en el aprendizaje de otra lengua.

Day y Bamford (1998) señalan que el enfoque de la lectura extensiva procura que los estudiantes lean con gusto en la segunda lengua. Se basan en la definición de lectura extensiva del *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*: “is

*intended to develop good reading habits, to build up knowledge of vocabulary and structure, and to encourage a liking for reading”* (Richards, Platt, & Platt, 1992, pág. 133 en Day y Bamford, 1998, pág. 6).

El propósito de la lectura está relacionado, particularmente, con el placer, la información y la comprensión. Prowse (2002, pág. 143) expone que la finalidad encubierta de la lectura extensiva implica los beneficios probados en la investigación para el avance en el dominio de la lengua. Argumenta que, compartir los resultados de la investigación con los alumnos, les conduce a comprender y confirmar que la lectura extensiva no consiste sólo en efectuarla, sino que genera efectos significativos en todas las habilidades lingüísticas.

Con la finalidad de ejemplificar la investigación en esta área, aparte del estudio descrito en el inciso 2.2.3, se muestran aquí dos casos presentados por Krashen (2004, págs. 9-10), uno de lengua española y otro de inglesa, cada uno como lengua extranjera. Krashen afirma que hay estudios de segunda lengua y lengua extranjera que confirman que aquellas personas que más leen tienen mejor desempeño en las evaluaciones. El primer caso fue un estudio realizado por Stokes, Kartcher y Krashen (1998) con estudiantes de español como lengua extranjera; se evaluó el conocimiento del subjuntivo, una de las estructuras más complejas y de difícil dominio; debían utilizarlo en una situación real y no sólo confirmar que conocían la regla. Los sujetos desconocían que el uso del subjuntivo era el objetivo del análisis. Los resultados demostraron que el único predictor significativo de la habilidad para usar el subjuntivo fue la cantidad de lectura voluntaria libre hecha en español. Los predictores no significativos fueron: la cantidad de estudio formal del español, la cantidad de estudio formal del subjuntivo y el tiempo que los sujetos habían vivido en un país hispanohablante. El segundo caso fue un estudio similar con estudiantes extranjeros que aprendían inglés y estaban viviendo en Estados Unidos. En esta investigación Lee, Krashen y Gribbons (1996) obtuvieron resultados similares al estudio anterior, pero en este caso fue sobre el uso de las cláusulas relativas de la lengua inglesa.

Lo anteriormente expuesto demuestra la importancia de incluir la lectura extensiva en los programas de lengua extranjera; empero, a pesar de los resultados favorables obtenidos, este enfoque no es el más difundido. Por lo que a partir del presente estudio se pretende

conocer el estatus que tiene al interior de la Facultad, para construir acciones de implementación o mejora en los programas vigentes.

Al interior de la Universidad Autónoma del Estado de México, existen diversos espacios en los que se enseña alguna lengua extranjera:

- El Centro de Enseñanza de Lenguas (CELe)
- El Centro Internacional de Lengua y Cultura (CILC)
- La Unidad de Servicios Integrados de Lenguas y Cómputo (USILC)
- El Centro de Actividades Culturales (CeAC)
- La Dirección de Aprendizaje de Lenguas (DAL) y
- La Facultad de Lenguas

Para analizar la situación global que guarda la enseñanza de la lectura extensiva dentro de la UAEM, sería necesario hacer un análisis de los programas de cada uno de estos espacios académicos; sin embargo, el estudio y la aplicación de esta tesis es específicamente en la Facultad de Lenguas, organismo académico en el que se forman los futuros docentes de lenguas inglesa y francesa.

En el *Plan Rector de Desarrollo Institucional (PRDI) 2013-2017*, una de las metas de la sección 4 Columnas de desarrollo universitario, en el inciso 4.1.3 sobre las orientaciones a largo plazo, el punto 26 expresa: “Incluir en los programas de inglés la lectura extensiva y científica, así como los simuladores de exámenes internacionales” (Olvera García, 2013). Por lo que un objetivo de esta tesis es la propuesta de inclusión de la lectura extensiva en los programas de lengua inglesa y de lengua francesa en la Facultad de Lenguas.

Así finaliza el segundo capítulo del marco teórico conceptual, en el cual se abordaron las diferencias entre los enfoques de la lectura extensiva y la lectura intensiva con la finalidad de conocerlos mejor, de apreciar que son enfoques que se complementan y de considerar las formas en que se puede desarrollar la habilidad receptiva de la comprensión escrita en la enseñanza de una segunda lengua. De igual forma, en este capítulo se desglosaron los principios en los que se fundamenta la lectura extensiva como son: la selección de

los materiales de lectura y su diversidad; también su facilidad, propósito y evaluación. Se presentó la postura con respecto al uso del diccionario y el uso de grabaciones. Asimismo, se vieron aspectos relacionados con la evaluación de este tipo de lectura, el papel del profesor, la cantidad y el lugar recomendados para la lectura por placer. Todo esto con el fin de contar con los elementos de análisis considerados en la visión del objeto de estudio de esta tesis. El último punto de este capítulo resultó también fundamental para conocer el estatus que tiene la lectura extensiva, específicamente en la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera. En el siguiente capítulo se presentan los fundamentos teóricos que subyacen la enseñanza de este enfoque particular de la lectura.

### **CAPÍTULO 3.**

## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EXTENSIVA**

*“El libro es fuerza, es valor, es alimento;  
antorcha del pensamiento y manantial del amor.”*  
Rubén Darío

En un acercamiento a la discusión de la lectura, se presenta una serie de coyunturas conceptuales en este capítulo. Su propósito es esclarecer los principios de la lectura extensiva a la luz de las corrientes constructivistas, así como de otros ejes que la sustentan. En consecuencia, se describen los paradigmas del constructivismo como conceptos de orden superior o meta sistema de referencia. Particularmente, el andamiaje del aprendizaje, la taxonomía de los objetivos educativos y la función mediadora del docente. En tanto que las hipótesis sobre la adquisición de segundas lenguas y los enfoques centrados en el estudiante y de lectura extensiva se consideran como elementos teóricos de orden inferior y complementarios en esta investigación.

Así, se abordan las teorías de adquisición de segunda lengua y la del *input-intake-output* asociada a los principios del constructivismo. El segundo apartado se ocupa de la teoría de la enseñanza centrada en el estudiante mediante el desarrollo de la autonomía, con las funciones del docente establecidas, también, desde las perspectivas constructivistas.

Cabe mencionar que la vinculación entre los elementos antes citados es de naturaleza jerárquica, con base en los principios teórico-metodológicos que sustentan la adquisición de una segunda lengua. De modo específico, Richards y Rogers (2014) plantean que un enfoque se sustenta en la teoría de la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje. De este modo, los autores describen tres grandes corrientes lingüísticas y psicolingüísticas: el paradigma estructuralista, el funcionalista y el interaccional. En el primero, la lengua se percibe como un sistema estructurado de elementos para la codificación de significado; en consecuencia, este sistema o conjunto de elementos morfosintácticos, léxicos, fonéticos y fonológicos debe enseñarse de manera gradual y dosificada, para lograr el dominio lingüístico.



El paradigma funcionalista concibe a la lengua como un vehículo de comunicación por excelencia, de ahí que centre la atención del aprendiente en el procesamiento de ideas y de su significado, con base en su propósito y en su función comunicativa. El tercer paradigma considera que la lengua se emplea para llevar a cabo relaciones interpersonales y sociales. El propósito general del aprendizaje se orienta hacia la adquisición de habilidades comunicativas para la expresión y comprensión vía oral o escrita a fin de facilitar la interacción entre emisor y receptor (Richards, 2006).

De este modo, los paradigmas antes referidos fundamentan el enfoque y método seleccionados para el diseño metodológico del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Cabe destacar que el método aporta el plan de trabajo concreto y los procedimientos para su instrumentación, tales como el sílabo o selección y organización de contenidos (programa de la unidad de aprendizaje), tipos de actividades de enseñanza-aprendizaje; y se describen las funciones del docente y del estudiante, así como tipo y características de los recursos didácticos.

La articulación de los paradigmas constructivistas del aprendizaje, que promueven las capacidades pensantes, críticas y reflexivas del aprendiente, con la visión interactiva de la lengua construye una perspectiva teórica orientada hacia la construcción de las habilidades de la lectura extensiva de tal manera que facilite la interacción escritor-lector, referente ulterior para la Facultad de Lenguas.

De manera complementaria, se vinculan el pensamiento hipotético de Krashen, que aporta principios teóricos de inteligibilidad sobre el procesamiento del *input* en las fases de *intake* y *output*, en tanto que el enfoque fenomenológico centrado en el estudiante, así como el de la lectura extensiva, privilegian tanto el desarrollo de procesos de adquisición de una segunda lengua como el de habilidades de aprendizaje autónomo.

### 3.1 Los paradigmas constructivistas en torno al desarrollo de procesos cognitivos

Díaz Barriga y Hernández (2010) señalan que el estudio de los problemas de la adquisición del conocimiento fue el objetivo central del constructivismo como corriente epistemológica, en la cual se conjugaron diversas posturas, bajo la premisa siguiente:

[...] existe la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza y construir la cultura humana. Destaca la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, es decir, no se recibe pasivamente del ambiente o de los otros. (Díaz Barriga y Hernández, 2010, pág. 22)

De este modo, se aprecia la ruptura con las posturas conductistas, que consideraban al aprendiz como una tábula rasa a quien había que llenarle la mente con conocimientos y experiencias nuevas, desde la perspectiva de un proceso lineal y meramente receptivo. En contraste, el constructivismo enfatiza la capacidad del estudiante para construir el conocimiento, estructurarlo y regularlo de acuerdo con sus necesidades, intereses y condiciones.

Briones (2006, pág. 147) añade que, en sentido estricto, el constructivismo no es una sola teoría sino un conjunto de teorías que se refieren a distintos aspectos de la construcción del conocimiento. Dentro de las distintas corrientes constructivistas, se debate la respuesta a la interrogante central en torno al origen de la construcción del conocimiento. Se cuestiona si sucede en la mente del individuo de manera solitaria, se trata de un proceso psicogenético o, bien, de una construcción social. Asimismo, se pondera el papel del lenguaje como vehículo de interacción con el conocimiento en el desarrollo del aprendizaje auto-estructurante (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2010).

Otros problemas de interés para la corriente constructivista se enfocan en el desarrollo psicológico del individuo, la atención a la diversidad a sus intereses, necesidades y motivaciones, el replanteamiento curricular, la interacción entre docente y alumno y la

revaloración del papel como mediador y facilitador del aprendizaje (*idem*). A continuación, se abordan, de manera específica, tres paradigmas constructivistas de singular relevancia para este trabajo: el andamiaje del aprendizaje, la taxonomía de los objetivos educativos y la función mediadora del docente. Ello se complementa con las hipótesis sobre de la adquisición de una segunda lengua de Krashen y con la enseñanza centrada en el estudiante, lo cual forma parte de la fundamentación teórica y metodológica para la enseñanza de la lectura extensiva.

### 3.1.1. El aprendizaje significativo

La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel está enmarcada dentro de las teorías cognoscitivas y se encuentra centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en la escuela. De acuerdo con Briones:

Ausubel destaca la organización del conocimiento en estructuras y en las reestructuraciones que se producen por causa de la interacción entre las estructuras ya existentes y la nueva información que asimila la persona. Para que esto suceda, es necesario que exista un proceso de instrucción que presente en forma ordenada la nueva información, la cual va a producir un desequilibrio en esas estructuras existentes. (Briones, 2006, pág. 156)

Ausubel hace la distinción entre diferentes tipos de aprendizaje: por un lado, el aprendizaje por recepción (o memorístico) del aprendizaje por descubrimiento y, el aprendizaje por repetición del aprendizaje significativo. De cada uno existen grados intermedios y subtipos (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983).

En el aprendizaje por *recepción* y por *repetición*, como su nombre lo dice, el alumno sólo tiene que recibir lo que el profesor le está dando en forma ya terminada por lo que sólo lo tiene que repetir; por ejemplo, aprender el alfabeto, las capitales de los estados, una lista de verbos en sus diferentes formas, entre otros. Por otro lado, Ausubel presenta el aprendizaje por *descubrimiento* y *significativo*. “En el aprendizaje por descubrimiento, el contenido principal de lo que se va a enseñar no se proporciona, sino que debe ser descubierto por el alumno. Sólo después de que esto sucede, ese contenido puede ser incorporado a la estructura cognoscitiva del alumno y así volverse significativo” (Briones, pág. 157); por ejemplo, descubrir reglas morfosintácticas.

En lo que se refiere a la lectura extensiva, el lector no tiene que aplicar el aprendizaje memorístico de textos largos leídos por placer, ni debe repetirlos como si se tratara de una declamación oral; en este caso procede que descubra información, identifique temas y experiencias que, relacionadas con el conocimiento previo, le permitan ampliar sus saberes y comprensión del mundo. De esta manera, el aprendizaje será significativo y quedará afianzado de manera profunda en sus estructuras cognitivas.

Con respecto a los dos aprendizajes principales, por descubrimiento y significativo, Ausubel, Novak y Hanesian (1983, pág. 37) exponen que, desde el punto de vista psicológico, el aprendizaje significativo por descubrimiento es más complejo que el significativo por recepción, puesto que involucra una etapa previa de resolución de problemas antes de que el significado emerja y sea internalizado. El aprendizaje significativo por recepción surge ya muy avanzado el desarrollo e implica un nivel mayor de madurez cognoscitiva.

Para Ausubel “hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo así” (*idem*). Esto quiere decir que el aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras cognoscitivas que ya posee el sujeto, situación que requiere que el material sea significativo por sí mismo. Un contenido de aprendizaje es significativo si se relaciona con conocimientos que ya posee el sujeto (Briones, 2006, pág. 159).

Quien puede ejecutar los procesos de lectura y de construcción del conocimiento, es capaz de conjuntarlos y compartirlos, a diferencia de quien los desarrolla. De aquí deriva la necesidad de que los maestros actualicen y compartan, de manera permanente, el ejercicio y promoción de la lectura.

### 3.1.2. Taxonomía de los objetivos educativos

En 1956, Benjamin Bloom propuso una taxonomía de objetivos educativos en la que se toman en cuenta los aspectos cognitivo, afectivo y psicomotor. Su propuesta es muy útil para que los educadores sepan establecer el objetivo educacional que sus alumnos

deben lograr. En el aspecto cognitivo los niveles son: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Existen tablas de referencia para consultar los verbos y productos que sirven de evidencia para cumplir el desarrollo de alguno de estos niveles jerárquicos.

Posteriormente, Robert Marzano y John Kendall se basaron en la propuesta de Bloom para proponer una nueva taxonomía que, de acuerdo con Ospina (2013, pág. 1), atiende los grados de dificultad para realizar un proceso mental. Esta autora destaca que aquí la motivación juega un papel importante debido a que entre mayor sea, mejores serán los resultados del proceso de enseñanza–aprendizaje; asimismo, añade que la teoría de Marzano “fundamenta en la operatividad de los principios constructivistas, enfatiza principalmente en el hecho de que los aprendizajes no son sólo el almacenamiento de información, sino su importancia radica en la aplicación de lo aprendido”.

El libro *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives* de Robert Marzano (publicado en 2001), ofrece las primicias de lo que será la nueva taxonomía; en 2007, Marzano y Kendall la publican bajo el título *The New Taxonomy of Educational Objectives* (ver Anexo A):

- a) El Dominio del Conocimiento, que provee el contenido necesario y está integrado por la información, los procesos mentales y los procesos físicos (como el movimiento ocular en la lectura)
- b) El Sistema de Cognición procesa la información y se basa en el Dominio del Conocimiento. Se divide en cuatro procesos, cada uno requiere del anterior, éstos son:
  - 1. Conocimiento. Recuerdo de la información exactamente como fue almacenada en la memoria permanente.
  - 2. Comprensión. Proceso en el que se identifican los detalles importantes de la información.
  - 3. Análisis. Lo aprendido propicia la construcción y aplicación de conocimientos.
  - 4. Utilización. Se aplica el conocimiento en situaciones específicas.
- c) El Sistema de Metacognición elabora el plan de acción. Este sistema controla los procesos de pensamiento y regula los otros sistemas. Se establecen metas y se

toman decisiones acerca de la información necesaria y el proceso cognitivo que será el mejor para alcanzar determinado objetivo.

- d) El Sistema de Conciencia del Ser determina el grado de motivación hacia el nuevo aprendizaje; actitudes, creencias y sentimientos determinan la motivación individual para completar la tarea. Los factores que contribuyen son: importancia, eficacia y emociones.

Para este trabajo, se tomó como base la taxonomía de Marzano porque está más actualizada y se orienta a la construcción del conocimiento a través de un proceso gradual de elaboración de relaciones significativas entre estudiante y objeto cognoscible, mediado por un agente facilitador; promueve el desarrollo del pensamiento relacionado con actitudes y percepciones positivas sobre el aprendizaje relacionado con hábitos mentales productivos, fundamentales para la práctica de la lectura extensiva.

### **3.2. Enseñanza centrada en el estudiante**

Otro enfoque primordial en el que se fundamenta la lectura extensiva es la enseñanza centrada en el estudiante o *Student Centered Teaching*, que, de acuerdo con Ang *et al.* (2001, pág. 2), consiste en un sistema de instrucción en el que el estudiante es el centro; es la enseñanza que facilita una activa participación y consulta independiente y busca inculcar entre los estudiantes el gusto por el aprendizaje tanto dentro como fuera del salón de clases.

Weimar (2013) identifica cinco atributos: la enseñanza centra su base en los estudiantes, los engancha con su aprendizaje y les impide ser pasivos; incrementa la motivación al compartir el control de lo que sucede en el salón y con las tareas; promueve la colaboración, incluye instrucción específica sobre el aprendizaje de habilidades y promueve la reflexión sobre qué y cómo deben aprender. Cada uno de los puntos se articula con los demás y, para efectos del presente trabajo, se relacionan con el objeto de estudio.

Para Nellie Mae (2015), existen cuatro principios básicos en los cuales se basa este enfoque. A continuación, se presenta su relación con los principios de la lectura extensiva

vistos en el capítulo 2. Primero: el aprendizaje es personalizado, el maestro debe conocer a su alumno y guiarlo de una forma más particular. Esta guía personalizada se relaciona con el principio de selección de la lectura y los materiales que los docentes pueden sugerir a sus alumnos con base en los intereses que han manifestado. El segundo principio indica que el aprendizaje está basado en las competencias que el alumno demuestra y que puede desarrollar, así como en las habilidades que logra a su propio ritmo. Aquí se requiere tomar en consideración las necesidades, intereses y retos de los estudiantes. Esto se encuentra relacionado con el principio de la facilidad del material, con el que se busca que avancen de nivel conforme están listos. El tercer principio resalta que el aprendizaje sucede en cualquier lugar y momento, no sólo dentro del salón de clases. En este principio se resalta que el alumno aprende mucho de él mismo y del mundo al fomentar el aprendizaje en situaciones fuera de la escuela. Se puede encontrar la relación con el punto visto sobre el lugar de la lectura, su propósito y las actividades que se pueden realizar con la lectura extensiva. Finalmente, el último principio hace énfasis en que los estudiantes tomen el control de su aprendizaje, por lo que no se debe tomar una decisión que los involucre, sin considerarlos; la finalidad es asegurar que el impacto dure más y sea más significativo. Éste último tiene que ver con la autonomía que se debe promover en los estudiantes, la cual se aborda en el siguiente inciso. La autora señala que los cuatro principios del aprendizaje centrado en el estudiante deben trabajarse juntos.

Weimar (2013, pág. 15) reconoce diferentes teorías tras el enfoque de la enseñanza centrada en el estudiante; una de ellas es el constructivismo, abordado al inicio de este capítulo, que considera al alumno como aprendiente activo (Fahraeus, 2013) y constructor de su conocimiento.

Así, la enseñanza centrada en el estudiante se sustenta sobre siete principios que rigen al maestro: delegar las tareas en los estudiantes, hablar menos y preguntar más, realizar cuidadosamente el diseño instruccional, modelar explícitamente el aprendizaje de los expertos, alentar el trabajo colaborativo, evaluar en vías de promover el aprendizaje y generar climas de aprendizaje (Weimar, 2013).

La aplicación del enfoque a la lectura extensiva da pauta para gran diversidad de estrategias a cargo de los estudiantes: elaboración de resúmenes, formulación de conclusiones, identificación de áreas difíciles en la lectura, fomento al trabajo colaborativo (porque aprender con otros genera mejores resultados que aprender sólo), actividades de socialización: discusiones y círculos de lectura. También implica al docente como ejemplo para otros maestros y lectores diversos. El factor relevante es que los estudiantes tomen el control de su aprendizaje y asuman sus responsabilidades. A continuación, se aborda con más detalle el tema de la autonomía.

### 3.2.1. Desarrollo de habilidades de autonomía

El aprendizaje centrado en el estudiante se basa en las habilidades para llevar a cabo consultas de forma independiente, en el sentido de la responsabilidad del aprendizaje propio. Esta meta es posible si se reconoce que el aprendizaje es un proceso compartido por estudiantes y docentes. En el modo de aprendizaje de este enfoque, se motiva el aprendizaje autónomo, bajo la guía apropiada del maestro (Ang *et al.*, 2001, págs. 2 y 7).

Desde el punto de vista de Weimar (2013, pág. 9), resulta relevante que los estudiantes reflexionen sobre el material que leen y las estrategias que aplican, que la motivación los mantenga activos, independientes y seguros de sus lecturas fuera del salón de clase. El enfoque centrado en el estudiante no desplaza al docente, pero pondera al estudiante como protagonista de la construcción de sus conocimientos.

Grow (1991, citado por Weimar, 2013) describe cuatro etapas sucesivas que se presentan en los adultos jóvenes en el crecimiento hacia su independencia. En la primera, los estudiantes todavía son dependientes del maestro, por lo que necesitan tener instrucciones explícitas y entrenamiento para avanzar. En la siguiente, los estudiantes se interesan y comienzan a establecer sus propias metas; además, el entusiasmo del maestro los motiva a seguir. Posteriormente, los estudiantes se involucran y comienzan a verse como parte de su propio proceso de aprendizaje. Son capaces de entregar reportes de avances para apoyar su propio establecimiento de metas. Finalmente, en la cuarta etapa, se autodirigen y pueden establecer sus propias metas y estándares.



El docente debe acompañar y guiar a los estudiantes para que avancen en las etapas hacia la autonomía. Dentro de la propuesta del curso de actualización que se presenta en el capítulo 6, específicamente en las actividades de cierre del curso, se incluye una actividad de reflexión, en la que los docentes reflexionarán sobre su papel como promotores de independencia de los alumnos.

### 3.2.2. La función docente desde las perspectivas constructivistas y enseñanza centrada en el estudiante

Para crear un ambiente de enseñanza centrada en el estudiante, deben considerarse varios aspectos, como se vio en el inciso anterior. Uno de los más importantes es la función y responsabilidad del docente, tanto dentro como fuera de su aula. Ang *et al.* (2001, pág. 2) proponen que los alumnos deben darse cuenta de que la interacción dentro del aula es una de las posibilidades para el aprendizaje, pero es mucho lo que pueden aprender de manera independiente fuera del salón. Es importante recalcar que, en el aprendizaje centrado en el estudiante, no minimiza la importancia de las actividades dentro del salón, sino que las complementan con actividades que motivan el aprendizaje fuera del aula.

El enfoque reconoce el papel del maestro como facilitador del aprendizaje, más que como repositorio de conocimiento. Se trata de facilitarles el aprendizaje con la finalidad de que lo construyan a través de discusiones, consultas y mentoría. Es también el ambiente en el que el docente acepta que no tiene toda la autoridad y el conocimiento en cualquier materia, por lo que los alumnos no deben esperar que el maestro proporcione las respuestas correctas todo el tiempo, sino que deben llegar a las respuestas por sí mismos. En lugar de que el maestro acapare la clase con *Teacher Talking Time*, debe proponer preguntas que promuevan la reflexión, la búsqueda de respuestas, la participación y la construcción de conocimiento por parte de los alumnos. En el aprendizaje centrado en el estudiante, no se trata de devaluar el conocimiento, pericia y autoridad de los maestros; de hecho, demanda más ellos en cuanto a sus fuentes de creatividad, planeación, flexibilidad e ingenio (Ang *et al.*, 2001, pág. 3).

Por su parte, los estudiantes deben reconocer el papel de facilitador de sus profesores y entender que comparten la responsabilidad para construir el aprendizaje. Los alumnos se dan cuenta de que son capaces de tomar decisiones por sí mismos; por ejemplo, al seleccionar el tipo de texto que leerán. Pero también deben compartir las consecuencias si no obtienen los resultados esperados. La libertad de elección implica, también, responsabilidad. Tampoco quiere decir que todo el control sea de los alumnos; el docente será sensible para medir los grados de flexibilidad en la toma de decisiones; por ejemplo: la selección de libros en cuanto a temática, nivel de complejidad y soporte, así como lugar y tiempo de lectura.

Otra función del docente es asegurarse de que, siempre que sea posible, las actividades sean significativas para los alumnos, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses, ya que éstas promueven un aprendizaje más profundo y duradero. De igual forma, es su responsabilidad tener buen manejo del tiempo y del horario del curso; dentro de ese tiempo, hay que ayudar a los estudiantes a que alcancen un buen nivel de competencia sin sobresaturarlos de actividades y de requisitos (*ibidem*, pág. 6). El docente debe proveer *input* comprensible y crear situaciones que disminuyan el filtro afectivo. El profesorado debe tener la actitud de ver su enseñanza como un trabajo en proceso, que evoluciona con el tiempo y que cambia en función de los estudiantes.

Al cierre del presente capítulo, se han abordado los fundamentos teórico-metodológicos que brindan el sustento para el desarrollo de la lectura extensiva en una segunda lengua. En primer término, se abordó la conceptualización de los paradigmas constructivistas y su relevancia en el reconocimiento del aprendizaje auto-estructurante; esto es, la capacidad del estudiante de aprender a aprender, de reflexionar en lo aprendido y de autorregular dicho proceso, lo cual también se privilegia en el enfoque centrado en el estudiante.

No obstante, dicha capacidad activa para aprender se limita significativamente en un escenario escolar de tipo masificador, homogeneizante y prescriptivo, el cual obliga a los estudiantes a ceñirse a una experiencia única de aprendizaje, bajo contextos y estructuras preestablecidas de manera vertical, lo que a menudo los aleja de un proceso de construcción del conocimiento, más autónomo, que responda a sus necesidades e

intereses. De modo particular, a la luz de las políticas educativas recientes, la formación en el área de las humanidades, específicamente en la lectura extensiva, se ha visto coartada significativamente, lo cual será objeto de análisis en el capítulo cinco.

Dentro de estos paradigmas constructivistas resalta la importancia del rol mediador del docente como promotor de un abanico de procesos cognitivos, con especial énfasis en las dimensiones actitudinal y metacognitiva. De igual forma, las hipótesis de Krashen se articulan con la perspectiva constructivista, en tanto hacen énfasis en la importancia del *input* significativo, lo cual debe tomarse en cuenta para la selección de los materiales y actividades de lectura extensiva.

### **3.3. Krashen: postulados para la adquisición de una lengua**

El lingüista norteamericano Stephen Krashen propuso el Enfoque Natural (*The Natural Approach*), basado en una teoría fundamentada empíricamente sobre la adquisición de segundas lenguas. La hipótesis central establece que la adquisición de la lengua ocurre al entender los mensajes, lo cual coincide con uno de los fines de la lectura extensiva: que el estudiante comprenda el mensaje. A continuación se presentan contribuciones importantes de Krashen en cuanto la adquisición de una segunda lengua; la propuesta de sus cinco hipótesis y la distinción entre los términos *input*, *output* e *intake* y su relación con el enfoque de la lectura extensiva.

#### **3.3.1. Hipótesis sobre la teoría de la adquisición de segundas lenguas**

Con base en resultados del trabajo de observación y experimentación sobre la forma en que los adultos adquieren una segunda lengua o una lengua extranjera, Krashen (2000) propuso cinco hipótesis, a saber: la hipótesis de la adquisición-aprendizaje, la del orden natural, la del monitor, la del *input* y la del filtro afectivo. Estas hipótesis se pueden traslapar e interrelacionarse, por lo que algunas pruebas presentadas sirven para reforzar más de una. Pese a que en este estudio se dio más énfasis a la hipótesis del *input* comprensible, como se verá en las entrevistas y sus resultados, no dejan de lado las otras cuatro, puesto que su unión fortalece las observaciones y, juntas, forman una teoría coherente.

En seguida se presentan estas cinco hipótesis sobre la adquisición de una segunda lengua o una lengua extranjera (Krashen & Terrell, 2000, págs. 26-39):

### 1. Hipótesis de la adquisición-aprendizaje

Esta hipótesis sostiene que los adultos tienen dos formas diferentes para desarrollar su competencia en una segunda lengua. La primera es la adquisición, la cual se logra al utilizar la lengua para una comunicación real. Ésta es la manera natural de desarrollar la habilidad lingüística y es un proceso subconsciente. Al adquirir una lengua, el hablante generalmente no está consciente de las reglas, pero tiene un sentido de lo que resulta correcto; por ejemplo, no puede especificar la regla que se rompió, pero sabe que existe un error.

La segunda manera de desarrollar la competencia en otro idioma es por aprendizaje, se refiere al conocimiento formal de la lengua como consciente. En el aprendizaje se conocen las reglas explícitamente, se está consciente de ellas y se es capaz de hablar de ellas.

Esta hipótesis sostiene que los adultos son capaces de adquirir una segunda lengua y no sólo aprenderla formalmente. Son procesos diferentes, pero ambos existen en el adulto. La enseñanza de las lenguas se enfoca en el aprendizaje y no en la adquisición; empero, es posible promover la adquisición en el aula y una de las formas es precisamente, a través de la lectura extensiva debido a que con este enfoque el estudiante lee tanto como sea posible. El extenso contacto con la lengua hace que la adquiera de una manera subconsciente, como ocurre con la lectura en la lengua materna.

### 2. Hipótesis del orden natural

Esta hipótesis establece que las estructuras gramaticales se adquieren en un orden predecible, pero no establece que cada persona adquirirá las estructuras gramaticales exactamente en el mismo orden. Lo que establece es que, en general, ciertas estructuras tienden a ser adquiridas antes o después y también que existe la posibilidad de que las estructuras se adquieran en grupos, varias estructuras casi al mismo tiempo.

La hipótesis del orden natural se ha confirmado con relación a la adquisición de la primera lengua de los niños, aplicándola a una variedad de estructuras gramaticales. Sin embargo, se ha comprobado también que la adquisición del inglés como segunda lengua muestra, de igual manera, un orden natural de la adquisición de morfemas. Esta hipótesis no sólo se ha comprobado con estudios en niños porque hay estudios que demuestran que también los adultos tienen un orden natural para la adquisición de los morfemas gramaticales. El orden de la adquisición en una segunda lengua no es exactamente el mismo orden de adquisición que en la primera lengua, pero se pueden encontrar claras similitudes.

### 3. Hipótesis del monitor

Esta hipótesis establece que el aprendizaje consciente tiene una función extremadamente limitada en la actuación del adulto al aprender una segunda lengua debido a que sólo puede ser utilizado como monitor o editor. La hipótesis propone que cuando producimos expresiones en la segunda lengua, estas producciones inician por el sistema adquirido mientras que el aprendizaje consciente aparece posteriormente, por lo que el monitor puede usarse para hacer cambios en las producciones solo después de que éstas han sido generadas por el sistema de adquisición. Llega a ocurrir antes de hablar o escribir, o puede ocurrir después; en el segundo caso, se llama auto-reparación. Deben darse tres requisitos para hacer uso del monitor satisfactoriamente, en éstos el ejecutante (*performer*):

- Debe tener suficiente tiempo. En una conversación rápida, tomarse tiempo para pensar en reglas puede interrumpir la comunicación.
- Puede pensar en lo que es correcto o concentrarse en la forma. Se concentra más en lo que está diciendo y no en cómo lo está diciendo.
- Debe conocer la regla. Se puede entender que aún los mejores estudiantes no aprenden todo lo que se les presenta.

Así, si no se tiene tiempo, no se piensa en la forma gramatical acertada y, entonces, el monitor o editor no cumplirá su función. Ahora, cuando enfocamos a los estudiantes adultos en la comunicación, usualmente no son capaces de hacer uso consciente de su

monitor, por lo que los patrones de sus errores reflejarán los patrones del sistema adquirido, los cuales son similares a los que se aprecian en los niños debido a que el proceso de adquisición de una segunda lengua en el adulto es similar al proceso de adquisición de la lengua materna en el niño.

Por otra parte, se ha encontrado que el monitor funciona mejor con unas partes de gramática, que con otras. Se ha comprobado que el monitor trabaja mejor con reglas que se caracterizan como simples; es decir, aquellas que no requieren movimientos elaborados o complejos de permutación.

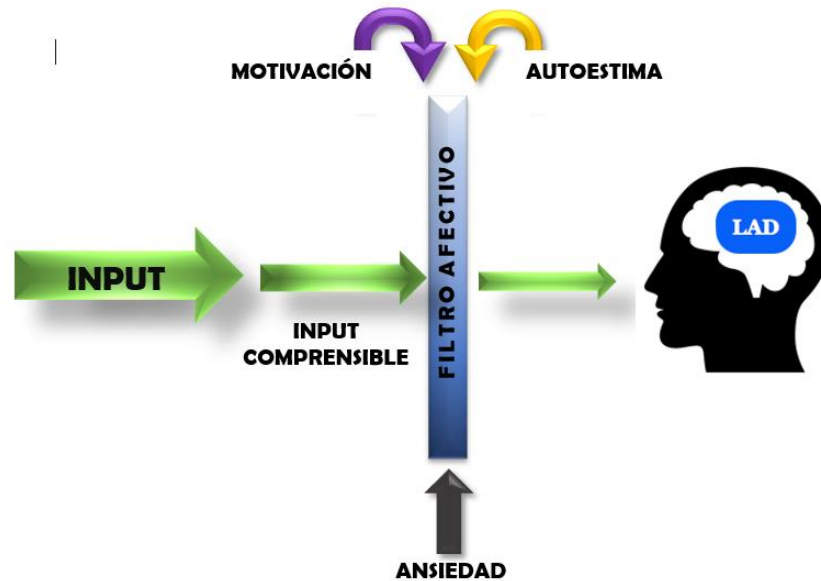
#### 4. Hipótesis del filtro afectivo

Esta hipótesis establece que las variables actitudinales relacionadas con el éxito en la adquisición de la segunda lengua se relacionan directamente con la adquisición, pero no necesariamente con el aprendizaje de un idioma.

Existen ciertas variables afectivas como la motivación y la autoestima que se relacionan con los logros en la segunda lengua. Aquellos individuos que cuentan con niveles altos de estas dos variables tienen mejor desempeño; además, las mejores situaciones para lograr la adquisición son aquellas que promueven niveles bajos de ansiedad.

Los estudiantes con actitudes óptimas tienen un filtro afectivo bajo, lo que significa que están más receptivos al *input* y a que éste sea más profundo; el *input* debe llegar hasta el dispositivo de adquisición del lenguaje (*Language Acquisition Device* o LAD, por sus siglas en inglés) para lograr la competencia. Si el estudiante se encuentra con un filtro afectivo alto, generado por baja motivación, baja autoestima, ansiedad alta y sentimientos negativos hacia la lengua, el *input* no llega al LAD. Esta hipótesis se representa en el esquema 3.1.

Esquema 3.1 Representación de la hipótesis del filtro afectivo



Con base en: Krashen y Terrell (2000)

Las implicaciones pedagógicas generan que el docente provea *input* comprensible y óptimo, y que propicie la disminución del filtro. Esta teoría permite una aproximación a la comprensión de los resultados sobre las emociones y sentimientos, la motivación, el lugar de la lectura y la lectura por placer que se presentan en el capítulo 5.

### 5. Hipótesis del *input* comprensible

El *input* (aporte o entrada) es un factor externo necesario para que se lleve a cabo la adquisición de una segunda lengua; son las muestras de lenguaje oral y escrito a las cuales está expuesto el estudiante mientras aprende o emplea una segunda lengua y resulta necesario estar consciente del tipo de *input* que va a facilitar el aprendizaje (Ellis, 1997, pág. 5).

La hipótesis del *input* comprensible de Stephen Krashen establece que se adquiere la lengua al entender el *input* que está un poco más allá del nivel actual de competencia del sujeto. Para explicar esta hipótesis, Krashen y Terrell (2000) manifiestan que un estudiante se puede “mover” de una etapa  $i$  (donde  $i$  es su nivel actual de competencia) a una etapa  $i + 1$  (donde  $i + 1$  es la etapa que sigue inmediatamente a  $i$ ), con un orden natural. Aclaran que la hipótesis del *input* compagina muy bien con otros fenómenos e

hipótesis acerca de la adquisición de segundas lenguas, como las cuatro hipótesis descritas previamente; cuyo énfasis señala que el *input* comprensible se enfoca en el mensaje y no en la forma gramatical.

La hipótesis del *input* establece que, para que los adquirientes progresen hacia las siguientes etapas en la adquisición de la lengua meta, necesitan entender el lenguaje que entra, lo cual implica agregar una estructura superior a su conocimiento actual; es decir, esta hipótesis predice que la lectura ayuda a la adquisición de otro idioma si es comprensible, si el enfoque está en el mensaje y si contiene  $i + 1$ .

En este punto, la hipótesis del *input* comprensible no distingue entre el *input* oral y el escrito, sino que, de acuerdo con el enfoque natural, se tiene que dar énfasis a estas dos habilidades dentro del aula. Esta hipótesis propone que la comprensión auditiva y la de lectura son, entonces, de importancia primaria en la adquisición de un idioma, y que las otras habilidades de hablar o escribir con fluidez en la segunda lengua llegarán por sí mismas con el tiempo. El enfoque natural permite que la lectura inicie tan pronto como los estudiantes conocen lo suficiente de la segunda lengua, de tal manera que puedan extraer significado del texto; esto implica que la lectura es una fuente importante de *input* comprensible y contribuye en gran medida para la adquisición y competencia en el segundo idioma. De acuerdo con esta visión, el propósito de las clases de lengua es proveer el *input* comprensible para llevar al estudiante al punto donde pueda entender el idioma fuera del aula.

Renandya (2007) e Hirvela (2004) (citados por Nieves y Mayora, 2012) expresan que el enfoque de la lectura extensiva se encuentra sustentado en esta hipótesis del *input comprensible* y resumen que la hipótesis del *input comprensible* de Krashen provee el principal basamento teórico para el enfoque de lectura extensiva. Sin embargo, Renandya y Jacobs (2002, pág. 299), aunque concuerdan en los posibles beneficios que han propuesto los teóricos interaccionistas en el sentido de que el *input* comprensible es una condición absolutamente crucial para la adquisición de una segunda lengua, expresan que no basta por sí solo.



De lo anteriormente expuesto se puede afirmar que las hipótesis planteadas por Krashen, tienen aplicación en mayor o menor grado en los principios de la lectura extensiva; por ejemplo, en cuanto a la facilidad de los materiales, mientras que para la lectura intensiva debe ser  $i+1$ , para la lectura extensiva debe ser  $i-1$  con la finalidad de que este *input* refuerce y facilite la adquisición de la segunda lengua. Ellis (1997) plantea que hay que considerar si los estudiantes se benefician más del *input* que se ha simplificado para ellos o del lenguaje auténtico de la comunicación con un nativo-hablante. Esta situación hace reflexionar sobre la diversidad de materiales de la cual se escribió en el capítulo anterior, en especial con respecto al uso de lecturas graduadas. En el quinto capítulo se discutirán las relaciones encontradas entre los resultados y las hipótesis aquí presentadas.

### 3.3.2. Proceso de *input* – *intake* - *output*

En el inciso anterior se abordó la hipótesis del *input* comprensible y las otras cuatro hipótesis propuestas por Stephen Krashen. Ahora se verá que el *input* no se encuentra aislado, sino que se relaciona con otros dos factores, el *intake* y el *output*, que se encuentran vinculados también con la adquisición de una segunda lengua. En seguida se presenta la conceptualización de cada uno.

El *input* se entiende como todo el conocimiento auditivo y escrito al que está expuesto un individuo para procesarlo en su mente. La etapa subsiguiente al ingreso del *input* se conoce como *intake* (término acuñado por Corder en 1967), y, de acuerdo con Ellis (1997), es aquella porción del *input* a la cual los aprendientes prestan mayor atención y se registra en su memoria a corto plazo; es decir, el *input* es aquella parte de la lengua que está disponible para el aprendiente. Por su parte, el *intake* es una cantidad menor que se internaliza en la mente para construir un conocimiento interno de la segunda lengua. El *intake* puede ser incorporado posteriormente, en el interlenguaje<sup>2</sup> del estudiante. Zhang (2009, pág. 92) expresa que se ha argumentado de forma convincente que la adquisición de la segunda lengua no ocurre, aun cuando se tenga *input* en cantidad

---

<sup>2</sup> Término acuñado por Selinker para referirse al conocimiento sistemático de una segunda lengua, independiente de la lengua meta y de la lengua materna del aprendiente.

y calidad adecuada, si los estudiantes no lo internalizan haciéndolo parte de su sistema de interlenguaje.

Puede apreciarse entonces que, a pesar de que el *input* y el *intake* forman parte del mismo proceso de aprendizaje, se hace la distinción entre los dos conceptos dada su función y su naturaleza en el aprendizaje de una segunda lengua. Para cerrar este proceso, existe otro elemento fundamental, llamado *output*, el cual se refiere a la producción oral o escrita que lleva a cabo el estudiante con el lenguaje que ha internalizado. Para Zhang (2009, pág. 91) el *output* constituye una meta pedagógica en el aprendizaje de la segunda lengua y es el tercer elemento esencial de la adquisición.

Por su parte, Krashen argumenta que la producción oral es el resultado de la adquisición y no su causa, agrega que la única manera de que los alumnos pueden aprender de su *output* es tratándolo como un *auto-input* (Ellis, 1997, pág. 49). De este modo, Krashen refuta la creencia de que los idiomas se aprenden practicándolos. Para Merrill Swan (en Ellis, 1997) el *output* comprensible también forma parte de la adquisición de una segunda lengua debido a que puede servir como una función que crea conciencia de los vacíos existentes en el interlenguaje; por ejemplo: al tratar de hablar o escribir, los estudiantes identifican problemas y elementos que les hacen falta para comunicarse. Se debe agregar, que retomando el concepto de la hipótesis del monitor, se tiene que el conocimiento formal de la segunda lengua, que involucra las reglas aprendidas en clase y en los textos, tiene la función de revisar y hacer reparaciones en el *output* del sistema adquirido (Krashen & Terrell, 2000, pág. 30).

A manera de resumen de este proceso de *input*, *intake* y *output* se entiende que el *input* o entrada va a ser todo aquel conocimiento oral y escrito al que está expuesto el estudiante; de esa cantidad, sólo percibe cierta cantidad, de la cual sólo una parte será, a su vez, comprensible y asimilable para que la convierta en *intake*. De esta porción de conocimiento que se incorpore al sistema de interlenguaje, se toman elementos para pasar a la etapa de producción o *output*. Es necesario recordar que, si el estudiante presenta baja motivación, baja auto estima y alta ansiedad, podrá comprender el *input*, pero no habrá *intake*. El *input* no llegará al lugar en el cerebro donde se lleva a cabo la adquisición del lenguaje; por lo tanto, si no se asimila, no podrá haber *output*.

Hay que agregar que, entre la cantidad de conocimiento que entra y la que se produce, puede existir una gran disminución; por ello, es de suma importancia que el docente provea la mayor cantidad de *input* comprensible durante su curso, como que el discente desarrolle cada vez más su autonomía en esta habilidad. En consecuencia, en este proyecto se hace énfasis en uno de los principios de la lectura extensiva: la importancia de suministrar la mayor cantidad de lectura comprensible para el lector.

## CAPÍTULO 4. DISEÑO DEL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

*“El tiempo para leer,  
al igual que el tiempo para amar,  
dilata el tiempo de vivir.”*  
Daniel Pennac

En este cuarto capítulo se presentan los elementos que articulan el proceso de diagnóstico de la perspectiva de los docentes de lenguas en torno a la lectura extensiva. En primer lugar, se describen el planteamiento del problema con sus preguntas de investigación, los antecedentes y la pertinencia del estudio. Posteriormente, se presenta la aproximación epistemológica, la conceptualización del método de estudio de caso, los objetivos y el contexto en el que se llevó a cabo la investigación. Finalmente, se encuentran la descripción y los pasos seguidos para la construcción y la aplicación tanto del instrumento de diagnóstico, como de las entrevistas aplicadas a los docentes.

### **4.1. Planteamiento del problema, antecedentes y pertinencia del estudio**

El *Currículum de la Licenciatura en Lenguas* (2005, pág. 25) establece en el Perfil de egreso los distintos conocimientos, actitudes y habilidades que el egresado debe tener al concluir sus estudios. Las competencias se presentan divididas según las diversas áreas curriculares, las cuales son: lenguas, docencia como salida profesional, traducción como salida profesional, lingüística, estudios culturales, literatura, investigación y computación.

En cuanto al área de lenguas, se establecen diversas competencias del egresado. A continuación, se presentan las relacionadas con la habilidad receptiva de la lectura (Universidad Autónoma del Estado de México, 2005, pág. 26):

- Contar con un nivel de comprensión del discurso del inglés o francés a nivel fonológico, sintáctico, semántico y pragmático.
- Dominar un vocabulario general extenso y las estrategias necesarias para facilitar la lectura de diversos textos; la habilidad para la comprensión de lectura no depende del conocimiento de temas particulares.

- Comprender discursos orales y escritos en una tercera lengua, la cual será inglés o francés, y en menor grado producir discursos escritos y orales.

De acuerdo con el *Currículum de la Licenciatura en Lenguas* (2005) se espera que al terminar la unidad de aprendizaje de *Lengua Inglesa* o *Lengua Francesa III*, los alumnos alcancen un nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL<sup>3</sup>); al terminar *Lengua Inglesa* o *Lengua Francesa VI*, el nivel B2, y al terminar *Lengua Inglesa* o *Lengua Francesa IX*, los alumnos tengan un nivel C1. Cabe aclarar que como sólo es obligatorio que los alumnos acrediten hasta el nivel VIII, muchos de ellos ya no se inscriben a los niveles IX a XII, que son optativos. A continuación, se presenta una tabla con las equivalencias en exámenes de certificación para inglés o francés de acuerdo con el MCERL.

**Cuadro 4.1. Equivalencia de niveles en inglés y francés de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**

Nivel MCERL*	CIEP	Exámenes de Cambridge	TOEFL	TOEIC
	Francés	Inglés	Inglés	Inglés
<b>C2</b>	DALF C2	CPE	276+	910+
<b>C1</b>	DALF C1	CAE	235-275	701-910
<b>B2</b>	DELF B2	FCE	176-235	541-700
<b>B1</b>	DELF B1	PET	126-175	381-540
<b>A2</b>	DELF A2	KET	96-125	246-380
<b>A1</b>	DELF A1			TOEIC bridge

(Adaptado de la Página de la Alianza Francesa, 2016)

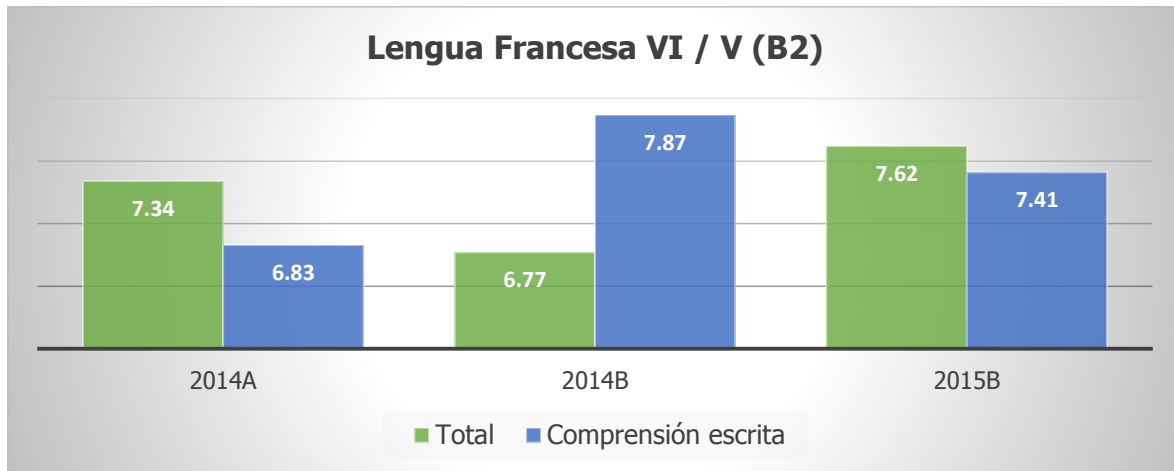
Al finalizar cada semestre, las academias de inglés y francés aplican a los alumnos de nivel III, VI y IX exámenes de diagnóstico (*Mock* y *Blanc*), que tienen el formato y nivel de los exámenes de certificación y que se aplican en condiciones similares. El desempeño de los alumnos en estos exámenes diagnóstico de certificación hace notar que los alumnos no alcanzan el nivel mínimo esperado. Para confirmar esta afirmación, en

<sup>3</sup> En francés CECRL: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. En inglés CEFR: Common European Framework of Reference for Languages

seguida se presentan algunos de los resultados que se obtuvieron en los semestres 2014A a 2015A:

Para el nivel B2 de francés, entre el semestre 2014A y 2015B se obtuvieron los siguientes resultados:

**Gráfica 4.1. Resultados de los exámenes diagnóstico de lengua francesa nivel B2**

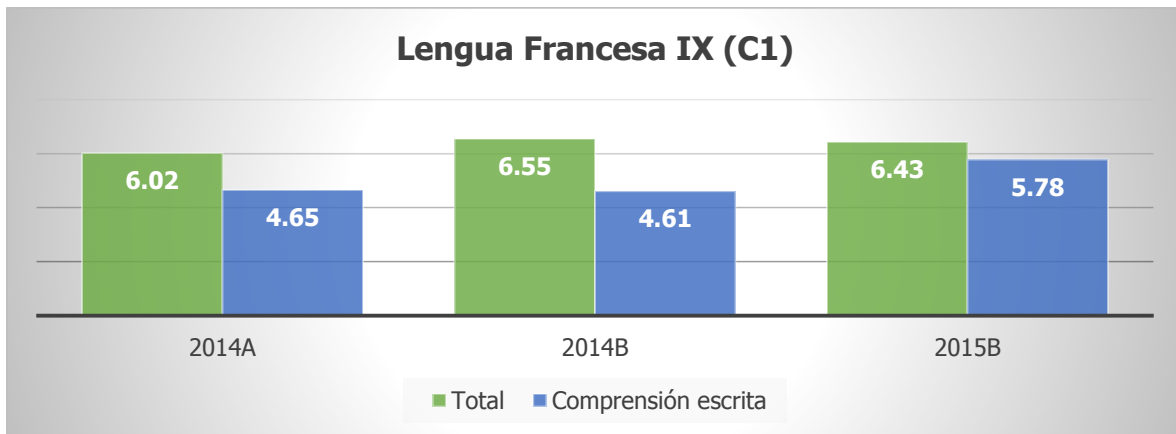


Fuente: Elaboración propia (2016)

En la gráfica anterior, puede apreciarse que todas son calificaciones aprobatorias; sin embargo, no son muy altas. Los promedios totales de las cuatro habilidades varían de 6.77 al 7.62. Específicamente para la habilidad de la comprensión escrita, se encontró que los promedios varían del 6.83 al 7.87. Se observa que en dos semestres la comprensión escrita estuvo por debajo del promedio total. Sólo en el semestre 2014B fue una habilidad que obtuvo un promedio superior.

Para el nivel C1, se encontró que el promedio de calificaciones alcanza apenas el nivel mínimo aprobatorio y varían del 6.02 al 6.55. Específicamente para la habilidad de la comprensión escrita, todas las calificaciones fueron reprobatorias en estos semestres, ya que todas están en un rango del 4.61 al 5.75. Estos resultados se pueden apreciar en la siguiente gráfica.

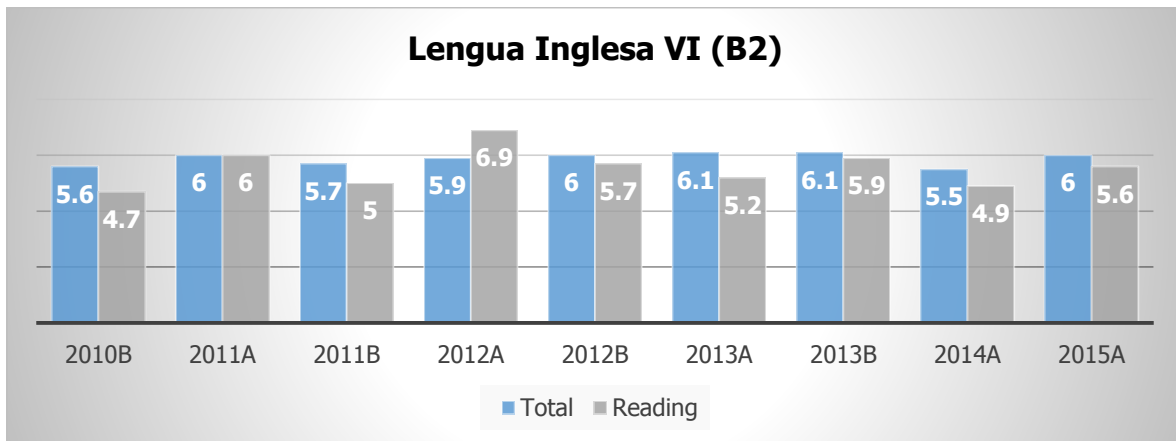
**Gráfica 4.2. Resultados de los exámenes diagnóstico de lengua francesa nivel C1**



Fuente: Elaboración propia (2016)

Por su parte, en cuanto al idioma inglés se encontraron los siguientes resultados para el nivel B2. Estos resultados corresponden a cinco años (del semestre 2010B al 2015A).

**Gráfica 4.3. Resultados de los exámenes diagnóstico de lengua inglesa nivel B2**

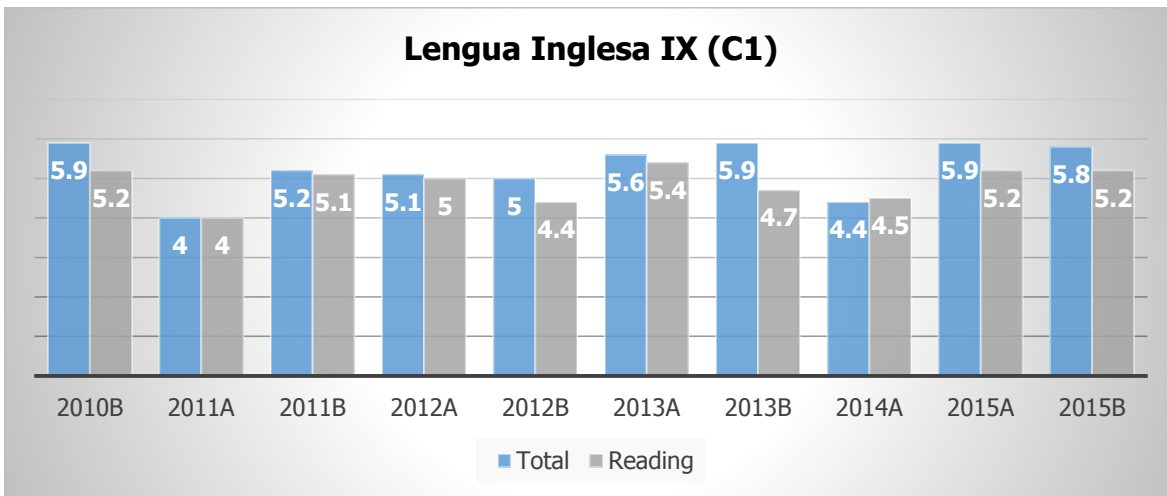


Fuente: Elaboración propia (2016)

En esta gráfica, se aprecia que el promedio de las cuatro habilidades está alrededor de la calificación mínima aprobatoria, con una variación del 5.5 al 6.1. Específicamente para la habilidad de lectura, existe una variación de las calificaciones obtenidas, las cuales van de un mínimo de 4.7 a un máximo de 6.9. Si sacamos el promedio de estas cifras, encontramos que son resultados reprobatorios.

Para el nivel IX de lengua inglesa, equivalente a C1, se encontró que todos los resultados son reprobatorios, tanto en el promedio de las cuatro habilidades, como en la habilidad de lectura, la cual siempre es menor que el promedio total. Estos datos se muestran en la siguiente gráfica:

**Gráfica 4.4. Resultados de los exámenes diagnóstico de lengua inglesa nivel C1**



Fuente: Elaboración propia (2016)

Los resultados aquí presentados confirman que los estudiantes no egresan con buen nivel de lengua y que su nivel en la habilidad de lectura es muy bajo. Se aprecia también que, conforme avanzan de nivel, obtienen calificaciones más bajas. Además, existen alumnos que con el nivel VIII ya pudieron haber egresado y no continuaron sus estudios de lengua; por lo que es posible que hayan concluido su plan de estudios con un nivel menor.

Éstos son algunos datos por los que se considera que es necesario reforzar la práctica de lectura en la lengua extranjera, la cual no sólo ayudará a subir las calificaciones en esa habilidad, sino que también contribuirá a mejorar las otras habilidades y, por ende, su desempeño en otras materias que se imparten en la lengua del énfasis que seleccionaron.

El plan flexible de la Licenciatura en Lenguas fue implementado hace diez años y actualmente se encuentra en un proceso de revisión, en el cual se ha detectado que no



se tiene el nivel de lengua requerido. Por ello, resulta ser un buen momento para hacer una evaluación y proponer cambios educativos que redunden en egresados mejor preparados para insertarse en el campo laboral.

Ante la preocupación de formar Licenciados en Lenguas mejor preparados, según su énfasis, y más competentes profesionalmente, se pretende ver la manera en que se puede mejorar la formación de los docentes en el área de la enseñanza de la lectura, específicamente en la promoción de la lectura extensiva. A la luz del diagnóstico se volverá a la teoría para valorar los contenidos, procedimientos y alcances de la propuesta de la inclusión de la lectura extensiva. Existen muchas aristas de un proyecto de esta naturaleza. La finalidad de este proyecto se enfoca en tomar la lectura como una habilidad detonadora de otras, ya que un estudiante que tiene gusto por la lectura y aprende a entender los mensajes, comprende la intención del autor, mejora su velocidad de lectura, eliminando vicios, e incrementa su vocabulario, entre otros aspectos; de igual forma, aprovechará mucho mejor su paso por las aulas universitarias.

Cuando los estudiantes carecen de buenos hábitos de lectura y no se sienten atraídos por la misma, no sólo no aprovechan las lecciones para incrementar su nivel de lengua y su vocabulario, tampoco aprovechan las lecturas que les asignan en sus materias y tienen bajo desempeño académico en otras áreas como docencia, traducción, literatura y lingüística. Esta falta de interés les afecta también en el área de investigación cuando elaboran sus proyectos de evaluación profesional, debido a que les es más difícil discriminar la información necesaria o tardan más tiempo en procesarla. Esto puede ser también uno de los motivos por el que tarden en obtener su título profesional.

Sin embargo, para que los discentes desarrollen sus hábitos de lectura y gocen de los beneficios que posee este proceso, es necesario que tengan motivación y una buena guía. Dentro de los aspectos de formación docente, los profesores de lengua deben contar con los conocimientos para la enseñanza de la lectura extensiva dentro del salón de clases.

#### 4.1.1. Antecedentes de investigación en el área

Con la finalidad de tener un panorama sobre algunos trabajos que se han desarrollado en torno al enfoque de la lectura extensiva, cabe mencionar que no se encontraron investigaciones previas dentro de la Facultad de Lenguas (organismo académico donde se llevó a cabo este proyecto) ni en el resto de los espacios universitarios. A continuación, se presentan algunos estudios publicados que se han llevado a cabo.

En Redalyc se encontró el artículo *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares* por Elsie Rockwell (2001). En este artículo se presenta “una perspectiva para el estudio de prácticas de lectura en aula basada en el trabajo del historiador francés Roger Chartier”. El estudio de lectura se aplicó a una clase en una escuela rural mexicana y muestra una relación entre la lectura intensiva de un texto y patrones de lectura extensiva de múltiples textos, entre ellos, los libros escolares.

Otro artículo que se encontró en Redalyc y el cual está relacionado con el tema que se quiere desarrollar en este proyecto fue publicado en el año 2007 y lleva por título *La lectura extensiva: un medio para mejorar la habilidad lingüística de la población estudiantil*. Fue escrito por la Maestra Annabelle Hernández Herrero y su objetivo es proporcionar una guía para la implementación de la lectura extensiva en un programa de inglés como lengua extranjera en un curso de comprensión de lectura en la Escuela de Letras Modernas de la Universidad de Costa Rica. En su marco teórico presenta la definición y características de la lectura extensiva, habla sobre la teoría de Krashen del *input* comprensible y menciona que los factores afectivos propician la adquisición de la lengua; posteriormente, se encuentran actividades que pueden ser empleadas en el programa.

Existe una diversidad de artículos sobre lectura en general. Algunos son de reflexión, como *El docente: promotor de la lectura*, de María Vargas (2001), de la Universidad de los Andes en Venezuela, que habla sobre la necesidad de que el educador esté bien formado en sus habilidades lectoras y sea el primer promotor de la lectura en el aula.

Haciendo una búsqueda en el catálogo de tesis de la Biblioteca Stephen A. Bastien del CELE UNAM, en el área de lectura y comprensión se encontró la tesis de doctorado en letras de Gloria Schon Gritzewsky titulada: *El léxico y las estrategias de lectura en lengua extranjera (Factores importantes relacionados con la comprensión de lectura en lengua extranjera)*. Esta tesis, publicada en 1993, tiene un apartado de las estrategias de lectores eficientes e ineficientes en el proceso de lectura en lengua extranjera. Cuenta con otras secciones enfocadas a la lectura de comprensión; pero, debido a que en la lectura extensiva no se enfoca uno a evaluar la comprensión, esa parte no está tan relacionada.

A nivel internacional, se encontraron algunos trabajos como la tesis de maestría publicada en Caracas en mayo de 2011, titulada: *Influencia de la lectura extensiva en la actitud y comprensión crítica de estudiantes de inglés como lengua extranjera*, en la que la autora, Lidia Govea Piña, analizó de qué manera la lectura extensiva influye en la actitud y la comprensión crítica de historias cortas. En el estudio, un grupo control recibió un programa de 24 horas. Se demostró que el curso promovió actitudes positivas hacia la lectura e incrementó el nivel de comprensión crítica. Esta tesis hace referencia en su marco teórico a: actitud, lectura, métodos de procesamiento de la información, niveles de comprensión de la lectura, el discurso narrativo en las historias cortas y la diferencia entre la lectura intensiva y extensiva.

En 2005, en la Universidad de Granada, Raúl Ruiz Cecilia obtuvo el grado de doctor con la tesis *Historia corta y lectura extensiva en I.L.E. el género juvenil de misterio y su recepción entre el alumno de magisterio*. Un bloque de esta tesis desarrolla el marco teórico de la lectura en lengua extranjera. Dentro de este bloque, se tienen capítulos como los de teorías cognitivas, factores lingüísticos y culturales que intervienen en la lectura en lengua extranjera. También incluye un bloque muy relacionado con este tema que es el de los tipos de lectura, en el cual se desarrolla la teoría sobre la lectura intensiva y la lectura extensiva en lengua extranjera. Con respecto a esta última, se escribe sobre sus beneficios y se dan ejemplos de programas llevados a cabo en el terreno de las lenguas extranjeras. Posteriormente, hace la aplicación de la literatura (historias cortas de misterio) a su estudio.

Las investigadoras Silva y Araujo, de la Universidad de Carabobo, Venezuela, publicaron en 2016 el artículo titulado *Lectura extensiva como estrategia para fomentar el hábito lector en la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. En este documento presentan una semblanza del proceso de lectura y de algunos teóricos de ésta como Ken Goodman. Asimismo, describen y distinguen la lectura intensiva de la lectura extensiva. De esta última presentan los diez principios que la caracterizan, sus beneficios, algunos programas para promoverla, así como los retos que presenta implantar dichos programas.

Como puede apreciarse, prácticamente todos los estudios están enfocados en los estudiantes de lengua extranjera y esto es algo que distingue a la presente investigación, la cual está enfocada en los profesores de lengua extranjera.

#### 4.1.2. Pertinencia del estudio y preguntas de investigación

Al momento de iniciar el presente proyecto, se encontró que parte del mismo estaba relacionado con el *Plan Rector de Desarrollo Institucional (PRDI) 2013-2017* de la UAEM, ya que una de sus líneas estratégicas, planteadas en el eje 3.2 *Internacionalización universitaria para la Globalización*, establecía: “Impulsar en la comunidad universitaria el dominio de una segunda lengua” (PRDI, 2013, pág. 50). Para dominar una segunda lengua o una lengua extranjera, se tiene que considerar la habilidad de comprensión escrita junto con las otras macro-habilidades, como son: la comprensión oral y las habilidades de producción oral y escrita.

La propuesta de actualización docente en materia de lectura extensiva, que se presenta en el capítulo 6, resulta pertinente para el caso que se investiga, esto se apreció de igual forma en el mismo PRDI 2013-2017, en el apartado 4, referente a las *Columnas de desarrollo universitario*, en el cual se hacía referencia a la actualización de docentes de lengua en los siguientes términos:

##### 4.1.1.9 Aprendizaje de lenguas

“Uno de los desafíos institucionales es fortalecer la enseñanza del idioma inglés y de una tercera lengua [...] así como dar continuidad a la

capacitación y actualización de docentes dedicados a la enseñanza de lenguas [...]”. (PRDI, 2013, pág. 71)

Otra de las orientaciones que da cuenta de la pertinencia de esta tesis, y por la que se trabaja este punto en la propuesta de actualización, es la orientación 26, la cual textualmente establecía: “Incluir en los programas de inglés la lectura extensiva y científica, así como los simuladores de exámenes internacionales” (PRDI, 2013, pág. 77).

De igual forma, al promover que los profesores de lengua trabajen con la lectura extensiva se ayudaría a cumplir una de las metas establecidas en el PRDI: “Promover la lectura de 4 libros de cultura general por alumno al año” (PRDI, 2013, pág. 89) debido a que la lectura extensiva busca promover que los lectores seleccionen por gusto propio los libros que gusten leer fuera del aula y no sólo lean pequeñas lecturas establecidas en los libros de texto. Además de esta meta, el presente proyecto tenía, en cierto grado, relación también con la meta 77. *Capacitar en una segunda lengua a 552 docentes* y con la 79. *Promover a 122 profesores de inglés cuenten con la formación para la enseñanza de una segunda lengua.* (PRDI, 2013, pág. 90).

No obstante, para poder lograr que los estudiantes de la Facultad de Lenguas lean más y mejor, es necesario contar con docentes capacitados. Para ello, es preciso, en primer lugar, contar con el diagnóstico de los profesores de inglés y francés, para determinar su perfil, conocimiento en esta área, motivación y actitud hacia la promoción de la lectura y, específicamente, la lectura extensiva en el idioma que imparten.

Se pretende contribuir con la formación de docentes de esta habilidad receptiva y se busca que de este proyecto emane una acción para mejorar la educación de los alumnos con sus procesos de lectura. A partir de la problemática presentada y considerando la pertinencia del proyecto, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las percepciones de los docentes de inglés y francés de la Facultad de Lenguas en torno al enfoque de la lectura extensiva en lengua extranjera?
2. ¿Cómo se vincula la función mediadora del docente en la promoción de la lectura extensiva de acuerdo con el perfil cultural académico del estudiante?

3. ¿Qué procesos cognitivos deben promoverse en un estudiante de la licenciatura en lenguas para la adquisición de habilidades de lectura extensiva?
4. ¿Qué tipo de estrategias didácticas instrumentan el desarrollo de la autonomía en la lectura extensiva?
5. ¿Qué fundamentos teórico-metodológicos sustentan el desarrollo de un curso de actualización de la enseñanza de lectura extensiva a profesores de lengua?

#### **4.2. Enfoque epistémico, método de investigación y objetivos**

El presente trabajo de investigación se sustenta en el paradigma fenomenológico cuyo objetivo primordial consiste en explorar y describir las percepciones de los profesores de lengua extranjera en torno a la lectura extensiva, a partir del marco de referencia del ejercicio docente en la Facultad de Lenguas.

La exploración no implica un afán predictivo, ni causal derivado de la racionalidad instrumental que pudiera dar paso al establecimiento de alguna ley general. Antes bien, la investigación está centrada en el estudio de los profesores para identificar la manera en que experimentan la promoción de la lectura, particularmente, con la lectura extensiva en su ejercicio profesional. Se admite que la perspectiva de cada profesor puede variar de acuerdo con la formación en la lengua extranjera que imparten, la antigüedad en la institución, la formación académica profesional, las prácticas de lectura, así como de la valoración que tienen de esa lengua.

A la luz de lo anterior, se ha seleccionado el método de estudio de caso, desde el paradigma cualitativo, dado que se encuentra estrechamente vinculado al campo de investigación educativa, en tanto su naturaleza dinámica permite el estudio de posibilidades y limitaciones para orientarlas a la mejora profesional. Este método tiene interés en el descubrimiento y la interpretación de los datos. Se ha elegido el estudio de los profesores porque constituyen el elemento en el que confluye el proceso enseñanza-aprendizaje; es decir, la experiencia y contacto continuo con distintas generaciones de

estudiantes puede facilitar la construcción de una visión acerca de la factibilidad y de los escollos al trabajar en el aula de lenguas extranjeras con actividades de lectura.

De acuerdo con Pérez Serrano (2008, pág. 80), el método de casos significa una aportación para comprender y solucionar problemas de aprendizaje y de orientación escolar, pero, además, pretende “una contribución a la formación científica de profesionales docentes y paradocentes, en las relaciones laborales y sociales, en la investigación educativa y, finalmente, en la búsqueda de un mayor conocimiento de la propia personalidad humana”.

Por otra parte, en lo referente a la propuesta del curso de actualización para profesores de lengua extranjera, cabe señalar que tampoco se concibe como un planteamiento de orden general, aplicable a cualquier docente universitario, dados los límites y los alcances de la investigación de la población académica estudiada. Además, se reconoce la naturaleza dinámica del contexto educativo de la UAEM y, en particular, de la Facultad de Lenguas, por lo que la prospectiva del estudio tiene un alcance a corto y mediano plazo.

#### 4.2.1. Conceptualización del método de estudio de casos

Un estudio de caso es una investigación empírica que indaga acerca de fenómenos contemporáneos dentro de su contexto en la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes. El estudio de caso es una de las formas de investigación en ciencias sociales. Se asocia con la investigación cualitativa, aunque pueden ser compatibles con procedimientos cuantitativos; en esta investigación se incorporan elementos de ambos paradigmas (Yin, 2003, págs. 1, 13).

De acuerdo con Pérez Serrano (2008, págs. 81-82), el método consiste en la búsqueda de soluciones a través de la discusión y del análisis de un problema del caso que se está observando, el cual puede ser desde una unidad individual, un programa, un individuo, un grupo, una escuela, hasta una comunidad; se propone tanto para la formación y el diagnóstico, como para la decisión en el campo de los problemas humanos. El término

*estudio de casos* tiene una doble vertiente, pero en este documento se toma como una modalidad de investigación, y no con la finalidad del aprendizaje de la toma de decisiones.

Duff (2012, págs. 95-96) presenta la investigación de estudios de casos como forma potencialmente poderosa y práctica de indagación y construcción de teorías. Se enfoca en un pequeño número de participantes que en el área de adquisición de segundas lenguas suelen ser generalmente los maestros o los estudiantes de lenguas. En ese grupo seleccionado se estudian cercana e intensivamente los comportamientos, desempeño, conocimiento y/o perspectivas de los individuos. Esta autora añade que en la actualidad una gran proporción de estudios de casos en educación y en adquisición de segundas lenguas muestra desarrollos en sociología y en humanidades, con énfasis en familias o en comunidades.

- **Usos, aplicaciones y aportes de los estudios de casos**

Como estrategia de investigación, los estudios de caso se usan en muchas situaciones para contribuir al conocimiento de fenómenos individuales, grupales, organizacionales, sociales y políticos. Se han empleado en diversas áreas, entre ellas la educación (Yin, 2003, pág. 3). En otras palabras, se usa el método de estudio de caso porque se quieren cubrir deliberadamente condiciones contextuales, que se consideran pertinentes para el fenómeno en estudio. En este caso, se toman en cuenta los profesores, su contexto personal y familiar, sus antecedentes de formación, y el contexto institucional en el que laboran.

Estos estudios pueden servir para confirmar o refutar descubrimientos previos, lo cual tiene un papel muy importante en el desarrollo de teorías. Su propósito no es universalizar o generalizar, sino particularizar y arrojar ideas de relevancia más amplia y significado teórico. En los estudios de casos se busca la profundidad más que la amplitud o la cantidad (Stake, 1999; Duff, 2012).

Yin (2003, pág. 15) considera que existen por lo menos cinco diferentes aplicaciones de los estudios de caso, las cuales pueden ser:



1. Explicar. Lo más importante es explicar las posibles ligas causales en intervenciones de la vida real, muy complejas para las estrategias experimentales o de encuestas.
2. Describir una intervención y el contexto de vida real en el cual ocurrió.
3. Ilustrar ciertos tópicos dentro de una evaluación de una forma descriptiva.
4. Explorar aquellas situaciones en las cuales la intervención que se está evaluando no tiene resultados claros ni sencillos.
5. Meta-evaluar. Un estudio de caso puede ser el estudio de un estudio de evaluación.

Este trabajo aplica la explicación porque la intención es dar cuenta de las relaciones entre el ideal de la teoría de la lectura extensiva y la posibilidad real de su aplicación en el contexto de la Facultad de Lenguas.

De acuerdo con Stake (1999), la principal aportación de este método radica en la concreción del conocimiento, el cual se vincula a la experiencia propia del investigador, dado que se propicia una experiencia más vívida, concreta y sensorial en el trabajo empírico. Otra contribución es la especificidad del contexto del estudio, debido a que las experiencias se vinculan con el escenario donde se desarrolla el estudio. Otro aporte derivado del paradigma fenomenológico en el que se encuentra es la postura interpretativa del investigador, quien a su vez contribuye también con su experiencia personal, toda vez que, al estar basado en poblaciones de referencia cercanas, le permite involucrarse más fácilmente en el caso estudiado.

Para efectos de esta investigación se considera indispensable retomar la discusión de los capítulos anteriores, relativa a los procesos de interacción entre lenguaje y pensamiento, los principios de la lectura extensiva, así como a la importancia de la función mediadora del docente para su promoción, a fin de vincularla con la propuesta metodológica orientada a la construcción del conocimiento en esta materia. Además, se incorpora la experiencia de la propia investigadora como parte del claustro académico dedicado a la enseñanza de una segunda lengua, con objeto de propiciar el proceso de construcción desde una perspectiva colegiada.

Las aportaciones derivadas de lo anterior beneficiarán a la Facultad de Lenguas en la medida que: a) se presenta un informe acerca de las percepciones de los profesores de inglés y francés en torno al enfoque de la lectura extensiva en lengua extranjera y su inclusión en la formación profesional de los licenciados en lenguas, así como las condiciones que han observado en los estudiantes a través de años de experiencia; b) se aporta al estado del arte acerca de la conceptualización de la misma, sus procesos, modelos, principios teóricos, lo cual pudiera aprovecharse en investigaciones futuras del área; y c), se introduce la propuesta de un curso de actualización de la enseñanza de la lectura extensiva, mediante el cual se promueve la construcción colegiada de conocimiento relativo a la lectura extensiva, con sustento en el informe de percepciones y estado del arte antes mencionados.

- **Tipos y diseños**

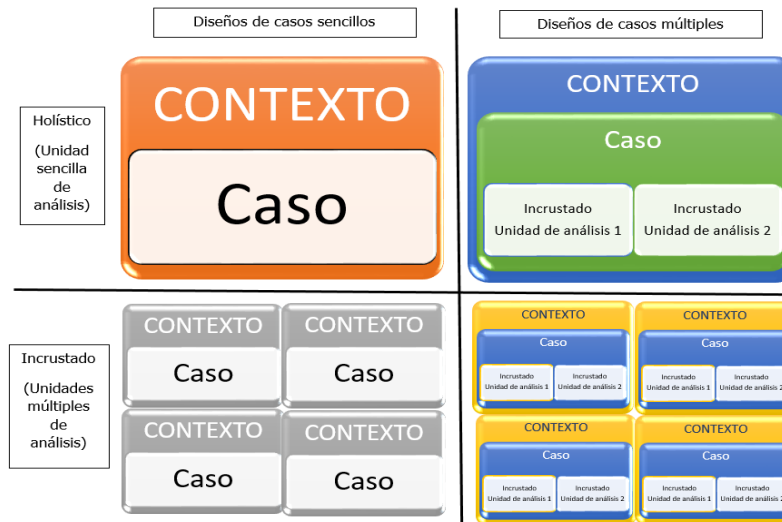
Con relación a los tipos de estudios de casos, Yin (2003) establece que existen estudios exploratorios, descriptivos o explicativos/causales. Por su parte, Pérez Serrano (2008) indica que se dividen en descriptivos, interpretativos y evaluativos; señala que esta clasificación puede darse por la naturaleza del informe final. De acuerdo con esta última clasificación, la investigación que se presenta en este documento es de tipo interpretativo, porque: “Contiene descripciones ricas y densas. [...] El nivel de abstracción y conceptualización puede ir desde la sugerencia de relaciones entre variables hasta la construcción de una teoría.” (págs. 97-98)

Los estudios de caso también se pueden clasificar en reales y simulados dependiendo de su carácter. El caso estudiado en esta investigación es una situación real extraída de las experiencias y características de los integrantes del grupo (Pérez Serrano, 2008, pág. 81).

Por su diseño, los estudios de casos se clasifican en: diseños sencillos o múltiples, y diseños holísticos o encajados. A continuación, se muestra un esquema con los tipos básicos de diseños. El que se tomó para esta investigación es el sencillo, con una unidad de análisis; se encuentra representado en el cuadrante superior izquierdo, donde el

“contexto” es la Facultad de Lenguas; y el “caso” está constituido por los profesores de lengua, tanto inglesa como francesa.

**Esquema 4.1 Tipos de diseños de estudios de casos**



Fuente: Elaboración propia (2016), con base en Yin (2003, pág. 40)

• **Metodología de los estudios de caso**

La investigación involucra un diseño y un reporte escrito. Este diseño se refiere a la conceptualización de la coherencia del estudio, a los componentes y a las formas en que se relacionan. El diseño de los estudios de caso no es fijo, cambia conforme se va desarrollando (Duff, 2012, págs. 95-96). El estudio de casos utiliza fundamentalmente procedimientos abiertos, flexibles y adaptables que permiten recoger aspectos previamente detectados en el campo de las relaciones humanas (Pérez Serrano, 2008, págs. 82-83).

Debido a que el fenómeno y el contexto no siempre son distinguibles en situaciones de la vida real, tienen que considerarse otras características técnicas, como la recolección de datos y las estrategias de análisis. El estudio de casos, como estrategia de investigación, incluye un método cerrado, que cubre la lógica del diseño, las técnicas de recolección de datos y enfoques específicos para el análisis; es una estrategia de investigación de gran alcance. Las preguntas de investigación están relacionadas con el

*cómo* o *porqué* de un grupo de eventos contemporáneos sobre los que el investigador tiene muy poco control (Yin, 2003, págs. 9, 13-14).

En este tipo de métodos se establecen tres etapas principales (Pérez Serrano, 2008, págs. 95-96). En la primera, llamada también inicial o preactiva, el investigador busca familiarizarse con el objeto de estudio, así como con cuestiones fundamentales y su problemática. En esta fase se toman en cuenta los fundamentos teóricos, la información previa, los objetivos, los materiales, recursos y técnicas, el tiempo de que se dispone, entre otros.

En la segunda etapa, llamada fase interactiva, se realiza la obtención de datos a través de distintos medios. Aquí se determina y se hace uso de técnicas para el desarrollo de la investigación. En el caso desarrollado en este proyecto, se empleó un instrumento de diagnóstico y se aplicaron entrevistas; su conceptualización, diseño y aplicación se presentan en los incisos 4.4 y 4.5.

La tercera etapa se refiere a la recaudación y al análisis de los datos. Esta fase, llamada también posactiva, incluye la elaboración y discusión del informe inicial y final de la investigación, así como la reflexión crítica sobre los resultados. En este documento, esta tercera etapa se presenta en el capítulo 5.

#### 4.2.2. Objetivos

Objetivo general:

- Realizar una revisión en torno al enfoque de la lectura extensiva en lengua extranjera, a partir de las perspectivas de los profesores de inglés y francés de la Facultad de Lenguas de la UAEM.

Objetivos específicos:

- Identificar la relación que guarda la función mediadora del docente en la promoción de la lectura extensiva de acuerdo con el perfil cultural académico del estudiante.
- Identificar los procesos cognitivos que promueven la adquisición de habilidades de lectura extensiva en los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas.

- Identificar estrategias didácticas que pueden instrumentarse para el desarrollo de la autonomía en la lectura extensiva en una lengua extranjera.
- Diseñar un curso de actualización de la enseñanza de lectura extensiva a profesores de lengua.

#### **4.3. Contexto y ubicación de la población académica**

El contexto de este estudio es la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, Organismo Académico fundado en 1992 por la L.E.I. Luz María García de Ferado, cuando inició la Licenciatura en Lengua Inglesa. En 1999, se trabajó con el currículum 02 de la Licenciatura en Lengua Inglesa. También en 1999 se puso en marcha la Licenciatura en Lengua y Cultura Francesas, de la cual hubo cuatro promociones.

Más adelante, en 2003 se promovió la primera generación de la Licenciatura en Lenguas. Esta licenciatura surgió de la integración de la Licenciatura en Lengua Inglesa con la Licenciatura en Lengua y Cultura Francesas. La propuesta curricular se dio en respuesta a la necesidad de reestructurar la oferta educativa, expresada en el *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2001-2005*. El nuevo currículum introdujo elementos de flexibilidad a la estructura rígida de las licenciaturas que le precedieron; asimismo, permitió mayor movilidad al interior y al exterior de la Facultad. El plan de estudios de la Licenciatura en Lenguas (UAEM, 2005) indica que hay diez áreas de formación, las cuales son:

- |                           |                  |                          |
|---------------------------|------------------|--------------------------|
| 1. <b>Lengua Inglesa</b>  | 5. Traducción    | 9. Estudios Culturales y |
| 2. <b>Lengua Francesa</b> | 6. Lingüística   | 10. Computación          |
| 3. Lengua Española        | 7. Investigación |                          |
| 4. Docencia               | 8. Literatura    |                          |

En el momento en que se presenta esta tesis, existe un comité curricular que se encuentra trabajando en un nuevo currículum para las licenciaturas en lenguas, por lo que resulta un buen momento para proponer la inclusión de la lectura extensiva en los nuevos planes de estudios; propuesta que se presenta en el capítulo 6.

Los sujetos que constituyen el caso estudiado son los profesores integrantes de las academias de inglés y francés. Durante el periodo 2015B, semestre en el que se aplicó el instrumento de diagnóstico, la academia de inglés estaba conformada por 26 profesores; la de francés, por 18.

#### **4.4. Instrumento para el diagnóstico**

Con el objetivo de conocer las perspectivas de los profesores de las academias antes citadas en torno al enfoque de la lectura extensiva en lengua extranjera y su inclusión en la formación profesional de los licenciados en lenguas y, a su vez, facilitar el diseño de un curso de actualización en el que se atiende de mejor manera las necesidades que se encuentren, se elaboró un instrumento para diagnosticar el estatus de la enseñanza de la lectura en esta institución de educación superior. A continuación, se presentan las etapas de diseño, pilotaje, rediseño y aplicación final del instrumento de diagnóstico.

##### **4.4.1. Diseño del instrumento**

Para realizar la primera etapa del estudio de campo, se decidió diseñar un instrumento *ex profeso* y no tomar uno ya existente íntegro o adaptado. Esto, por una parte, se debió a que los instrumentos encontrados se enfocaban en las prácticas lectoras de los sujetos de estudio y, por otra, para que el instrumento estuviera bien dirigido a cuestiones particulares de interés para el caso de este estudio. El instrumento diseñado consideró tres aspectos principales que sirvieran para establecer el escenario de lectura de los profesores. Bahloul (2002, pág. 23) define este escenario como “el conjunto de las condiciones sociales producto de la historia familiar, socioprofesional y educativa de los lectores”.

Estas tres condiciones se tomaron en cuenta al estructurar el instrumento, el cual se divide en tres secciones. En la primera, se solicitó a los profesores información general: la academia a la que pertenecen, su antigüedad como maestros de lengua y la formación académica que tienen. En las secciones dos y tres, se encuentran las preguntas acerca de sus antecedentes personales y familiares sobre la lectura, de su formación como

docentes de lengua extranjera y de los aspectos institucionales que podrían influir en la promoción de la lectura en el espacio académico en estudio.

La segunda sección consistió en diez preguntas: nueve de ellas de opción múltiple y una para completar una pequeña tabla. En estos reactivos se hicieron preguntas relacionadas con la forma en que los docentes trabajan la lectura en sus clases de lengua extranjera, como el tiempo y lugar que dedican a las actividades de lectura. También se preguntó sobre aspectos de ellos como lectores, como el tipo de lector que se consideran y cuánto leen tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Otros aspectos que se les preguntaron fueron sobre su formación teórica para la enseñanza de las cuatro habilidades (comprensión oral, comprensión escrita, producción oral, producción escrita y para la comprensión escrita se dividió en lectura intensiva y lectura extensiva). En otro reactivo se les solicitó su opinión sobre la utilidad que tendría el impartir un curso de actualización docente sobre la lectura extensiva en lengua extranjera en la Facultad de Lenguas.

La tercera sección estuvo conformada por una escala tipo Likert con 51 oraciones. Las escalas Likert se emplean frecuentemente en investigación para medir las actitudes de los sujetos con respecto al tema que se trata. De acuerdo con Frenz (2015), existen cinco tipos de escalas Likert, a saber:

- Escalas de acuerdo: en las que se indica en qué grado se está de acuerdo o en desacuerdo con la oración presentada.
- Escalas de frecuencia: en las que se indica con qué frecuencia lleva a cabo cierta actividad.
- Escalas de importancia: en las que el sujeto determina la importancia de ciertos factores para él.
- Escalas de calidad: que se usan para determinar los estándares que demanda el sujeto en cuanto a la calidad de un producto o servicio.
- Escalas de probabilidad: en las que se le pide al sujeto que indique la medida en que llevaría a cabo la acción que indica la oración.

La escala que se utilizó en este instrumento de diagnóstico fue la escala de acuerdo. Esto fue porque en todas las oraciones propuestas se pedía responder con el grado en que se está de acuerdo con las aseveraciones. Las oraciones se redactaron con base en el sustento teórico que se presentó en el marco teórico de este proyecto. Se consideraron aspectos para promover que los profesores expresaran sus actitudes en torno a los temas tratados. Las 51 oraciones se distribuyen en los tres aspectos generales mencionados de la siguiente manera:

- Aspecto personal y familiar - 07 oraciones
- Aspecto de su formación y práctica docente - 21 oraciones
- Aspecto institucional y social - 23 oraciones

Estos aspectos concuerdan con los propuestos por Bahloul (2002, pág. 23) para determinar el escenario de lectura. El personal y familiar se relaciona con el de la historia familiar; el institucional y social, con el socioprofesional y, el de la formación docente, con el educativo.

En el momento en que se contó con todas las oraciones formuladas, se distribuyeron aleatoriamente en una tabla. Idealmente, las escalas Likert cuentan con igual número de ítems positivos y negativos (Robinson, 2015); en este caso, debido a la extensión total del instrumento, y a que no necesariamente tienen que tener su contrario, sólo algunas de las oraciones presentaron su opuesto. El instrumento para el pilotaje se puede consultar en el Anexo B.

#### 4.4.2. Pilotaje del instrumento

El pilotaje del instrumento se llevó a cabo del 19 al 23 de octubre de 2015. Debido a que la intención era incluir a todos los profesores de lengua, que son quienes forman el caso en este estudio, se decidió no tomar una muestra de esta población de profesores de lengua para el pilotaje, sino considerar jueces externos a las academias del estudio.

Por lo tanto, se realizó una evaluación mediante el juicio de expertos, la cual, de acuerdo con Cabero y Llorente (2013, pág. 14), “consiste, básicamente en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de



enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto.” En este caso, su participación consistió en dar su opinión con respecto al instrumento de diagnóstico diseñado.

El procedimiento que se sigue para la selección de los expertos reside en establecer las relaciones entre el especialista y el objeto que se analiza. Según Cabero y Llorente (2013, pág. 15), existen diversos procedimientos para la elección, desde los que no implican ninguna estructuración ni filtro de selección hasta los más estructurados, en los cuales existe una discriminación basada en la aplicación de varios criterios, como pueden ser el biograma o el coeficiente de competencia experta.

En este caso, los expertos que participaron en el pilotaje para evaluar el instrumento fueron los siguientes:

- Maestras de lengua inglesa y francesa de la facultad que en ese semestre no estaban impartiendo unidades de aprendizaje de lengua. Al ser maestras de lengua, cuentan con un perfil similar a los sujetos de la aplicación final; pero debido a que en ese momento no estaban en la academia, no disminuían el número de sujetos para la aplicación final. En el área de inglés, se pidió a tres expertas que lo evaluaran; del área de francés, a dos. Esto es proporcional al número de integrantes de las áreas de docencia en estudio debido a que el área de inglés es mayor que la de francés.
- Maestras del área de investigación. Se pidió también a dos integrantes de la academia de investigación que fungieran como expertas y emitieran su juicio sobre el instrumento.

A estas siete expertas se les entregó el instrumento de ocho hojas en papel para que lo contestaran y anotaran sus observaciones, algunas de ellas expresaron sus opiniones verbalmente también. Los aspectos que se consideraron en el rediseño del instrumento se describen a continuación.

#### 4.4.3. Evaluación y rediseño del instrumento

Las modificaciones al instrumento piloteado versaron tanto en aspectos de forma como de contenido. Con respecto a la forma, los cambios fueron los siguientes:

- En la sección III se incluyó la escala de valores al inicio de cada una de las hojas debido a que sólo se encontraba en la primera hoja. Eso obligaba a retroceder algunas veces, lo que podría causar cambios en las respuestas.
- El diseño de la tabla hizo contrastar más el color de fondo entre una aseveración y otra debido a que en las fotocopias se perdía el sombreado, esto es una ayuda visual entre cada reactivo, así como haber engrosado las líneas de la tabla.
- Debido a que los números de cada aseveración se encontraban en medio de la celda, y como no se veía el sombreado en las fotocopias para distinguir de uno a otro, en algunas ocasiones parecía que el reactivo iniciaba a la mitad la oración, por lo que los números se colocaron en la parte superior de cada reactivo.
- Se sugirió aclarar que *L1* es lengua materna y *L2* es segunda lengua o lengua extranjera. En la pregunta 4 de la sección II se hizo esta aclaración la primera vez que se mencionan.
- Se corrigieron algunos otros detalles, como la F mayúscula en “Facultad”, otros pequeños detalles de redacción y se cambió la leyenda de agradecimiento del final.

En cuanto a los aspectos de fondo, los cambios que se hicieron fueron los siguientes:

- En algunos reactivos de la sección II, se agregó otra opción de las sugeridas por los expertos; por ejemplo: en las preguntas 6, 7 y 9.
- Algunas aseveraciones de la escala Likert no eran claras o no se veía su objetivo por lo que se decidió eliminarlas, éstas fueron la 3 y la 13.
- En las aseveraciones 10, 14, 18, 20, 26, 27, 28 y 40, se cambió la redacción para hacerlas más claras.
- Debido a que todas deben ser afirmativas, se cambiaron las oraciones que estaban en negativo, las cuales eran la 11 y la 42.
- Se detectó que algunos ítems consideraban dos o tres aspectos diferentes, por lo que se dividieron y se reubicaron. Algunos ocuparon el lugar de los que se habían eliminado y otros se colocaron al final de la tabla. Los ítems divididos fueron: el 6, 20, 28, 39, 45 y 48.

El tiempo que las expertas de las academias de lengua tardaron en contestar el instrumento fue entre 10 y 32 minutos, con un promedio de 16'40". Las expertas del área de investigación no reportaron el tiempo invertido debido a que ellas se enfocaron a evaluar el instrumento como tal, no a responderlo.

Después de haber realizado los cambios mencionados, la escala Likert quedó en 55 ítems distribuidos en los tres aspectos generales mencionados previamente, de la siguiente manera:

- Aspecto personal y familiar - 07 oraciones
- Aspecto de su formación y práctica docente - 29 oraciones
- Aspecto institucional y social - 19 oraciones

En esta etapa no se procesaron las respuestas de las cinco maestras de lengua. El instrumento final se puede ver en el Anexo C.

#### 4.4.4. Aplicación final del instrumento

Con el instrumento corregido, se procedió a hacer su aplicación final, la cual se llevó a cabo al término del semestre 2015B, a partir del día 11 de noviembre específicamente. Para esta etapa, se decidió aplicarlo nuevamente en papel, para así controlar mejor la recuperación de los cuestionarios. La manera en que se aplicó el instrumento fue la llamada *autoadministrada*.

Los instrumentos reproducidos se entregaron a las presidentes de cada academia para que el día de la aplicación de los exámenes diagnóstico (12 y 13 de noviembre) se les hiciera llegar a cada profesor su ejemplar. Debido a que no fue posible localizar a todos los profesores en ese día y en los posteriores, se siguieron recabando los instrumentos durante el periodo intersemestral y durante las dos primeras semanas del semestre 2016A. Se logró la recuperación de 17 instrumentos del área de francés (sólo faltó uno) y 24 instrumentos de inglés (faltaron dos). Esto da un total de 41 profesores encuestados.

El procesamiento de los datos se llevó a cabo en febrero de 2016. Los resultados se analizaron con base en su aproximación al sustento teórico metodológico descrito en el

capítulo 3: los paradigmas constructivistas, la enseñanza centrada en el estudiante y las hipótesis de Krashen, con el objeto de elaborar un informe integral que atendiera al objetivo general de la presente investigación.

Adicionalmente, el informe proporcionó los elementos que determinaron los elementos sustantivos para afinar la propuesta del curso de actualización. Ello, a su vez, constituyó el medio para el ejercicio de contraste entre el ideal de la lectura extensiva en lengua extranjera con la realidad de la Facultad de Lenguas. Estos resultados se presentan en el capítulo 5.

#### **4.5. Entrevistas**

El instrumento diseñado para el diagnóstico arrojó datos cuantitativos que, como se mencionó previamente, pueden emplearse en este método. El instrumento sirvió también de base para determinar aquellos temas en los que se profundizaría en la entrevista, técnica cualitativa que permite ahondar en las respuestas de los sujetos de estudio. De esta manera, en las entrevistas, se pretendió obtener un mejor conocimiento sobre la perspectiva que tienen los profesores con respecto a la lectura extensiva, sobre la promoción que hacen de la misma al interior de sus grupos y sobre algunas opiniones y creencias relacionadas con este enfoque. Asimismo, se prestó atención a los comentarios en los que expresaron frustración o escepticismo; también se observaron detenidamente los comentarios que describen el contexto en que se desempeñan los estudiantes y las carencias que los docentes identifican en ellos. A continuación, se describe la manera en que se diseñó el guion de la entrevista, la selección de los docentes que participaron en las entrevistas y los aspectos relacionados con la conducción de las mismas.

##### **4.5.1. Diseño de la entrevista**

Para Rodríguez, Gil y García (1999, pág. 167) la entrevista es una técnica en la que el entrevistador solicita información de entrevistados o informantes, para obtener datos sobre un problema determinado. De acuerdo con Garza (1972, pág. 113), la entrevista es “un contacto interpersonal que tiene por objeto el acopio de testimonios orales” y explica que existen tres clases de entrevistas, que son: la de hechos, la de actitudes y la

de opiniones. Para esta investigación la entrevista buscó conocer más sobre las actitudes y las opiniones de los docentes.

Las entrevistas pueden ser estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas (Elliot, 2000a, pág. 100). Para Garza (1972, pág. 114) las entrevistas se clasifican en libres o dirigidas. En esta investigación se optó por las estructuradas o dirigidas, debido a que se elaboró previamente un guion con un número fijo de preguntas, lo cual permitió poder comparar posteriormente las respuestas de todos y presentarlas en el capítulo de resultados. Para realizar el guion de la entrevista, se llevaron a cabo los siguientes pasos:

Al momento de vaciar los datos de la escala Likert, que se presentan en el capítulo siguiente, se detectó carencia de información en algunos aspectos importantes para este trabajo, por lo que se redactaron posibles preguntas para realizarlas en la entrevista.

Asimismo, se hizo una tabla en la que se percibiera la relación entre los principios de la lectura extensiva y los reactivos de la escala Likert. Con esto se vio que faltaba investigar más a fondo sobre algunos puntos que no se habían contemplado en el primer instrumento y se procedió a redactar otras preguntas para estos aspectos.

**Tabla 4.1 Relación de los principios de la lectura extensiva con los reactivos de la escala Likert**

<b>Aspecto / Principio</b>	<b>Reactivo de la escala</b>
Lectura intensiva vs. Lectura extensiva	5, 35
Ventajas de la lectura extensiva	
<i>Input</i> comprensible	
Selección de la lectura	
Facilidad del material de lectura	4, 42
Leer es la propia recompensa	8
Sin preguntas de comprensión	
Lectura individual y silenciosa	
Uso del diccionario	
Diversidad de materiales	
Uso de grabaciones	
Evaluación de la lectura extensiva	19, 27
Papel del profesor	10, 12, 16, 22, 28
Cantidad de lectura	
Lugar de la lectura	30
Actividades	24, 32, 11

Posteriormente se revisó la redacción de las preguntas con la finalidad de cerciorarse que fueran claras y que no presentaran algún sesgo. También se revisó el orden en que se presentarían a los profesores seleccionados. Se redactó la introducción y el cierre de la entrevista. La guía de preguntas para las entrevistas puede consultarse en el Anexo E.

#### 4.5.2. Selección de los docentes para las entrevistas

Con referencia a la selección y los tipos de muestras, Martínez (1998) explica que básicamente existen dos tipos, que son: la muestra estadística o probabilística y la muestra intencional o basada en criterios. La segunda es la que se empleó para este caso, debido a que en ésta “se elige una serie de criterios que se consideran necesarios o muy convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación” (págs. 53-54).

Para seleccionar a los profesores que serían entrevistados, se determinó que no se establecería un número fijo del total de la academia ya que al hacer esto, se estaría cuantificando la parte cualitativa que se buscaba en esta etapa. Por lo que se procedió a determinar los criterios de selección de los docentes con base en los resultados del instrumento y se decidió escoger a los profesores que:

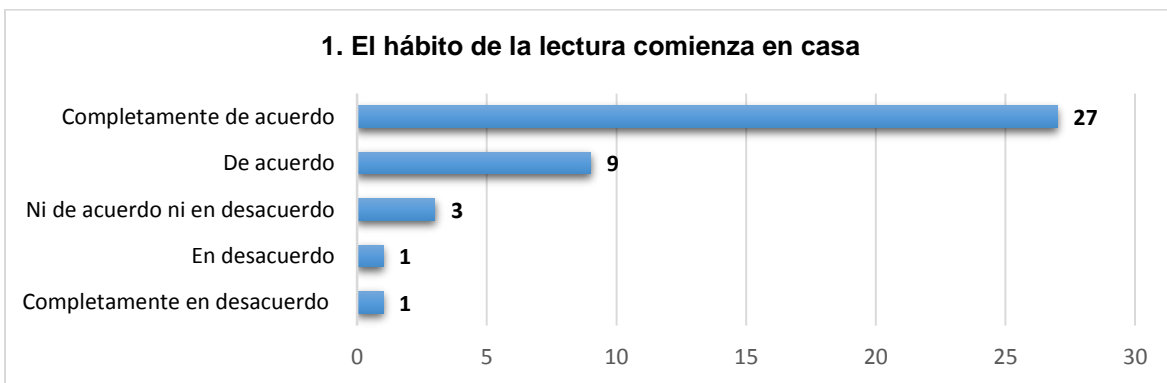
1. manifestaron opiniones más apartadas a la mayoría de los profesores en los reactivos relacionados con los principios de la lectura extensiva del instrumento de diagnóstico
2. manifestaron que consideran “mala” su formación en docencia de lectura extensiva
3. consideraron que un curso de actualización docente en lectura extensiva no tendría utilidad, o tal vez la tendría
4. tuvieran la mayor y la menor antigüedad en docencia

Previo a identificar a los profesores que cumplieran estos criterios, se revisó la plantilla del semestre 2017A con la finalidad de conocer cuántos maestros de los que contestaron el instrumento de diagnóstico en el semestre 2015B, se encontraban aún en la misma academia de lengua. Al comparar las plantillas se encontró que de los 18 profesores de francés del semestre 2015B, 9 permanecían dando clases de francés en el semestre 2017A, lo cual indica que el 50% de la academia tuvo movilidad (rotación). En cuanto a la academia de inglés, se encontró que de los 28 profesores de lengua inglesa del

semestre 2015B, 13 permanecían en la academia para el semestre 2017A, lo cual indica que más de la mitad (53.57%) está en otras áreas de docencia o ya no forma parte de la planta docente de la Facultad.

Para identificar a los profesores que cumplieran con el primer criterio de selección, se realizó una tabla en la que se hizo un vaciado de datos que permitiera tener más completo el perfil de respuestas de los profesores. Para hacer esta tabla, primero se analizaron todas las gráficas obtenidas de la escala Likert (ver capítulo 5) y de aquellas gráficas en las que se observara que había minoría de profesores que opinaban diferente, se ubicó en el archivo de Excel quiénes eran dichos profesores. También se localizó su respuesta en los instrumentos de diagnóstico y en la tabla se vació esta respuesta. Todo esto se hizo con la finalidad de obtener diferencias individuales. Se consideró que estos sujetos podrían aportar valiosos elementos para seguir construyendo la perspectiva de los profesores.

Por ejemplo, en la gráfica del ítem 1, se observa que un profesor está *completamente en desacuerdo* y uno está en *desacuerdo*. Tres dieron una respuesta neutra y 36 profesores dieron respuestas de la parte afirmativa de la escala. Entonces se identificó a los dos profesores que estaban en el extremo negativo de la escala y se les consideró que presentaban “diferencias individuales”.



Con estos datos se fue construyendo una tabla en la que se pudo ver que había, desde profesores que no presentaron nunca diferencias individuales y sus respuestas estuvieron siempre con las de la mayoría de los profesores, hasta un docente que tuvo

36 diferencias individuales; es decir que, en todas esas ocasiones, sus respuestas estuvieron apartadas de las de la mayoría.

Posteriormente, se hizo una relación entre los aspectos o principios de la lectura extensiva con los reactivos de la escala Likert. Esto fue con la finalidad de que un criterio de selección de los sujetos para las entrevistas fuera que presentaran diferencias individuales en los ítems relacionados con los principios de la lectura extensiva, que es parte medular de esta investigación.

Habiendo determinado los ítems más relacionados con el marco teórico de la lectura extensiva (capítulo 2), se identificaron en la tabla a los profesores que presentaban estas diferencias. En esa misma tabla se indicó a los profesores que cumplían los requisitos 2, 3 y 4 mencionados previamente. Es así como se seleccionaron para las entrevistas a 28 docentes de lengua, de los cuales fueron 11 de francés y 17 de inglés. En el anexo D se puede consultar la tabla con los datos de los profesores y el o los criterios por los cuales fueron seleccionados.

#### 4.5.3. Conducción de las entrevistas

Habiendo seleccionado a los 28 profesores, se procedió a identificarlos con los datos que habían reportado en la primera sección del instrumento para el diagnóstico; éstos eran: la antigüedad reportada en docencia y los títulos y/o grados académicos informados. Posteriormente, todos los docentes fueron contactados de forma personal, por teléfono o por correo electrónico para solicitarles su participación en esta siguiente etapa de la investigación.

Las entrevistas se llevaron a cabo de manera individual y de forma única, entre el martes 09 de mayo al viernes 09 de junio de 2017. Veintitrés de ellas se realizaron dentro de las instalaciones de la Facultad de Lenguas, cuatro entrevistas se hicieron en las oficinas de los maestros que laboran en otros espacios y una más se realizó por videoconferencia. Los interrogatorios se hicieron siguiendo el guion establecido excepto en los casos en los que, por el contenido o desarrollo de alguna respuesta del entrevistado, ya no fuera



necesario hacer alguna pregunta o se considerara mejor cambiar el orden de alguna pregunta para que la entrevista fluyera de manera más natural.

Las 28 entrevistas fueron grabadas, ya que, como Elliot (2000a, pág. 99) expresa, el profesor (investigador en este caso) puede obtener más beneficio de las grabaciones si las escucha y después transcribe los episodios interesantes o importantes. En este caso, las entrevistas se transcribieron en su totalidad y no sólo ciertos episodios, con la finalidad de que no fueran a quedar fuera algunos detalles que, en el análisis ulterior, resultaran relevantes para la investigación.

En promedio las entrevistas duraron 22 minutos. La más extensa fue de 44:44,31 y la más corta fue de 10:31,37. El tiempo total de grabación fue de 628:50 (10 horas 47 minutos aproximadamente). Las transcripciones se hicieron entre el 05 de junio y el 09 de septiembre de 2017. Cabe mencionar que no se hizo un ejercicio de análisis del discurso derivado de que el objetivo de la investigación no estaba orientado al mismo. De esta manera se concluye la presentación de la construcción del método de investigación para este trabajo doctoral y en el siguiente capítulo se presentan los resultados obtenidos.

## **CAPÍTULO 5.**

### **PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES DE LENGUA EXTRANJERA ACERCA DEL ENFOQUE DE LA LECTURA EXTENSIVA EN LENGUA EXTRANJERA: RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN**

*“Libros, caminos y días  
dan al hombre sabiduría.”*  
Proverbio árabe

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos tanto del instrumento de diagnóstico, como de las entrevistas. En primer término, se muestran los datos académicos y laborales en el siguiente orden: los resultados del área de francés, los del área de inglés y los resultados totales de ambas áreas de docencia. Posteriormente se presentan los datos cuantitativos y cualitativos agrupados en siete distintas perspectivas: herencia cultural, papel como promotores y mediadores de la lectura, teoría de adquisición de segundas lenguas, desarrollo de la lectura autónoma y la correspondiente selección de actividades didácticas, formación y práctica docente, principios de la lectura extensiva, y, finalmente, contexto institucional y social.

#### **5.1 Datos académicos y laborales de los docentes encuestados**

Como se describió en el capítulo anterior, el instrumento de diagnóstico estuvo dividido en tres secciones: I) información general, II) diez preguntas sobre lectura, hábitos personales y docencia de la misma, y III) escala tipo Likert con 55 reactivos.

Los resultados obtenidos se presentan en el siguiente orden: primero, para los profesores de lengua francesa; después, para los de lengua inglesa, al final de este inciso, se presentan los resultados que engloban a ambas academias.

##### **5.1.1 Del área de francés**

- Profesores que lo respondieron: 17/18 profesores (94%)
- Antigüedad en docencia como profesores de francés:

Los profesores tienen una antigüedad entre 2 y 20 años como docentes de francés. El promedio es de 9.39 años. La moda es de nueve años. Estos resultados se aprecian en la siguiente gráfica:

**Gráfica 5.1 Antigüedad de los profesores de la academia de francés**



- Grado máximo de formación académica:
  - Licenciatura = 5 profesores (29.41%)
  - Maestría = 10 profesores (58.82%)
  - Doctorado = 2 profesores (11.77%)

Con respecto a las áreas de formación cursadas por los profesores, se aprecia que son en lenguas, educación y filosofía. En la siguiente tabla se desglosan los datos del área de formación por grado de estudios de los profesores:

**Tabla 5.1 Áreas de formación académica y grado máximo de los profesores de francés**

Formación académica	Licenciatura	Maestría	Doctorado
Lengua y Cultura Francesas	9	-	-
Lengua y Literatura Francesas	-	1	-
Lenguas	3	-	-
Pedagogía	1	1	1
Letras modernas	1	1	-
Educación Primaria	1	-	-
Filosofía	1	-	1
Docencia/Didáctica del francés	-	5	-
Lingüística Aplicada	-	2	-
Educación/Ciencias de la Educación	-	2	-
Ciencias del lenguaje especialidad francés como lengua extranjera	1	-	-
<b>TOTAL:</b>	<b>17</b>	<b>12</b>	<b>2</b>

Ahora se presentan los resultados obtenidos de la Sección II del instrumento de diagnóstico. La pregunta número uno indagaba acerca de la forma en que los profesores trabajan la lectura en su curso de lengua extranjera. Los encuestados podían seleccionar más de una de las opciones que se les presentaban, por eso la cifra sumatoria de los porcentajes no da 100%. Los resultados fueron los siguientes:

- Los 17 profesores de francés trabajan la lectura de comprensión, o lectura intensiva, con los textos que vienen en el libro.
- 15 de los 17 (88%) profesores trabajan lecturas adicionales con textos auténticos que ellos seleccionan y traen al salón.
- 8 profesores (47%) trabajan la lectura con libros que seleccionan y se los dejan leer de tarea a sus estudiantes.
- 9 profesores (53%) promueven la lectura de cualquier tipo de materiales que sean de interés para sus alumnos.
- Sólo 2 profesores (12%) promueven visitas a la biblioteca.

Se puede observar que todos los profesores trabajan la lectura intensiva en clase con los textos que vienen en sus libros; sin embargo, no todos los profesores realizan actividades para promover la lectura extensiva con sus alumnos. De los profesores que trabajan lecturas auténticas adicionales, no se sabe si dentro del salón las trabajan de forma intensiva o extensiva.

Alrededor del 50% de los profesores realiza actividades que promueven la lectura extensiva en francés, como es la recomendación de libros para que sus alumnos los lean fuera del salón de clases o la motivación para que lean material de su propio interés.

La segunda pregunta indagó acerca de dónde promueven más la lectura: dentro del salón, fuera del mismo, o ambos. Se encontró que siete profesores la promueven dentro, uno fuera y nueve en ambos. Resulta satisfactorio encontrar que la mayoría la promueve tanto dentro como fuera del salón de clases. Esto ayuda a fomentar más el hábito de la lectura. Sin embargo, con este resultado no se sabe el tipo de lectura que están promoviendo debido a que tanto dentro como fuera del salón de clases pueden fomentar ambos tipos de lectura.

Es posible que exista una relación entre la cantidad de lectura que realiza el docente con su convicción para promover que sus alumnos lean. Es por esta razón, así como para conocer más el perfil de los profesores, que se les preguntó por el tipo de lector que se consideran. Los resultados de la academia de francés fueron los siguientes:

- Nadie dijo que no es lector.
- 9 se ubican en el rango de *poco lectores* (53%)
- 6 se consideran lectores medianos (leen de 10 a 24 libros por año) (35%)
- 2 se clasifican en el rubro de grandes lectores (lee más de 25 libros por año) (12%)

Estos resultados muestran que todos los profesores de francés leen. De ellos, poco más de la mitad lee de 1 a 9 libros por año, lo cual se encuentra en el principal rango de lectura para México.

Además de preguntarles acerca del tipo de lector que se consideran, también se preguntó con respecto a la cantidad de lectura que realizan. En la pregunta cuatro, se pidió que expresaran la cantidad de lectura que llevan a cabo en su lengua materna y también en la lengua extranjera. Nuevamente se considera que para poder promover la lectura extensiva en lengua extranjera y obtener todos sus beneficios, el profesor debe ser ejemplo de lector. Los profesores de francés dieron las siguientes respuestas:

- 5 profesores (29%) leen mucho, tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera.
- 6 profesores (35%) leen mucho en su lengua materna, pero no mucho en la lengua extranjera.
- 4 profesores (24%) leen mucho en la lengua extranjera, pero no mucho en su propia lengua.
- 2 profesores (12%) no leen mucho en ninguna de las dos lenguas

Cabe hacer mención que para cuatro de estos profesores (24%), su lengua materna es el francés y la lengua extranjera o segunda lengua es el español. Es muy conveniente que el profesor, mexicano o extranjero, practique la lectura extensiva en una lengua

extranjera. Esto le dará los beneficios de la lectura y le ayudará a seguir adquiriendo la lengua extranjera.

Debido a que las preguntas cinco y seis sólo debían ser respondidas por los profesores que contestaron que no leen mucho en general o no mucho en la lengua extranjera, y para esta academia sólo fueron dos profesores, se presentan los resultados globales en el inciso 5.1.3 correspondiente a los resultados por academia.

Pasemos ahora a la séptima pregunta, en la que se preguntó sobre la forma en que un docente demuestra que valora la lectura. En el papel podrían encontrar 6 opciones de respuesta y, además, podrían agregar alguna en la opción “Otra”. Como podían seleccionar más de una opción, no se reportan los resultados al 100 por ciento. El porcentaje que se aprecia toma en cuenta cuántos profesores de los 17 de francés seleccionaron esta opción.

**Tabla 5.2 Respuestas de los profesores de francés sobre la forma en que el docente demuestra que valora la lectura**

No. de profesores	%	Opción
3	18 %	Si los alumnos lo ven leer
16	94 %	Si habla con sus alumnos de lo que está leyendo o ha leído
8	47 %	Si les lee a sus alumnos pasajes que podrían interesarles
13	76 %	Si se interesa en lo que leen los alumnos y puede sugerirles libros
1	6 %	Si trata bien sus libros y se asegura de que sus alumnos hagan lo mismo
6	35 %	Si presta sus libros y pide que le presten libros
12	70 %	Si dentro de la clase hace un espacio para comentar lo que se está leyendo

En la tabla anterior se aprecia que, para los profesores de francés, las principales acciones que un profesor puede hacer para demostrar que valora la lectura son hablar con sus alumnos de los libros que ha leído, interesarse por lo que leen sus alumnos y sugerirles libros, así como destinar un tiempo dentro de la clase para comentar los libros que están leyendo. La opción que menos se mencionó fue la de cuidar sus propios libros

y asegurarse de que los alumnos hagan lo mismo. En el inciso de los resultados totales por academia, se concentran las otras opciones que fueron mencionadas.

Pasemos ahora a presentar los resultados de la pregunta ocho de esta segunda sección. Aquí se les preguntó a los profesores acerca de su apreciación sobre su formación teórica en cuanto a la enseñanza de las 4 habilidades, a saber: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita. La habilidad de comprensión escrita se dividió, a su vez, en lectura intensiva y lectura extensiva. Los profesores podían seleccionar entre el rango de *excelente*, *buena*, *suficiente* y *mala*. Los resultados de los profesores de francés son los siguientes:

**Tabla 5.3 Respuestas de los profesores de francés sobre su formación teórica en la docencia de las habilidades lingüísticas**

Habilidad	Comprensión oral	Comprensión escrita	Lectura intensiva	Lectura extensiva	Producción oral	Producción escrita
Excelente	4	6	3	3	7	6
Buena	12	9	9	9	9	10
Suficiente	1	2	5	3	1	1
Mala	0	0	0	2	0	0
Total:	17	17	17	17	17	17

Resalta el hecho de que en la única habilidad en que manifestaron tener *mala* formación teórica, es en la docencia de la lectura extensiva. Estos valores se analizan con más detalle en el inciso 5.1.3, donde se presentan los resultados globales.

Con la intención de conocer el tipo de actividades relacionadas con la lectura que realizan los profesores de francés con sus alumnos, en la pregunta nueve se les pidió indicar todas las opciones que les aplicaban y, si querían, podían agregar otra actividad al final. Los resultados encontrados, para las siguientes actividades, fueron:

- Realizar visitas y conducir actividades en la biblioteca..... 1
- Llevar a cabo juegos de lectura..... 4
- Leer individual y grupalmente en clase..... 17
- Propiciar que los alumnos pasen a leer enfrente de la clase..... 7

- Asignar unos minutos de la clase para que los alumnos realicen lectura silenciosa..... 13
- Pedir resúmenes de lectura..... 9

Por las cifras plasmadas, se aprecia que todos los profesores de francés dedican tiempo dentro de su clase para que los alumnos lean de forma individual y grupal. La segunda actividad que más se promueve es asignar unos minutos dentro de la clase para leer en silencio (76%). Posteriormente, encontramos que poco más de la mitad de los maestros (53%) pide resúmenes de lectura. El 41% propicia que sus alumnos lean enfrente de la clase. 23% lleva a cabo juegos de lectura. La actividad que menos promueven es la visita a la biblioteca, que sólo fue mencionada por un profesor. Las actividades que no estaban contempladas en estas opciones y que algunos profesores anotaron adicionalmente, se presentan en el inciso 5.1.3, junto con las propuestas por los profesores de la academia de inglés.

Las respuestas a la pregunta 10 de esta sección II, referentes a la justificación de la actualización docente en el tema de la lectura extensiva en una segunda lengua, se presentan en el capítulo seis.

### 5.1.2 Del área de inglés

- Profesores que lo respondieron: 24/26 profesores (92%)
- Antigüedad en docencia como profesores de inglés:

Los profesores tienen una antigüedad entre 1 y 25 años de impartir clases de inglés. El promedio es de 14.33 años. Los resultados se aprecian en la siguiente gráfica:

**Gráfica 5.2 Antigüedad de los profesores de la academia de inglés**





- Grado máximo de formación académica:
  - Licenciatura = 8 profesores (33.34%)
  - Maestría = 15 profesores (62.50%)
  - Doctorado = 1 profesor (04.16%)

En la siguiente tabla se desglosan los datos del área de formación por grado de estudios de los profesores:

**Tabla 5.4 Áreas de formación académica y grado máximo de los profesores de inglés**

Formación académica	Licenciatura	Maestría	Doctorado
Lengua Inglesa	7	-	-
Enseñanza del Inglés	3	2	-
Lenguas	5	-	-
Educación	2	4	-
Inglés	1	-	-
Lingüística Aplicada	-	6	-
Tecnología Educativa	-	1	-
Traducción audiovisual	-	1	-
Humanidades	-	-	1
Arquitectura	1	-	-
Ingeniería	1	-	-
Contaduría Pública	1	-	-
Diseño Gráfico	1	-	-
Administración	1	-	-
Teología	-	1	-
<i>No especificaron</i>	1	1	-
<b>TOTAL:</b>	<b>24</b>	<b>16</b>	<b>1</b>

Se puede apreciar que 17 de los 24 profesores (70.8%) cursaron una licenciatura relacionada con inglés, lenguas o educación. Mientras que cuatro profesores obtuvieron un título en áreas diferentes a éstas; tres profesores no especificaron su área de formación. En cuanto a las maestrías cursadas, una no es del área, una no se especificó y el resto sí son del área de inglés, educación y lingüística. El único doctorado reportado es en Humanidades.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la Sección II del instrumento de diagnóstico para el área de inglés. Pregunta número uno, con respecto a la forma en que

los profesores trabajan la lectura en su curso de lengua extranjera. Los encuestados podían seleccionar más de una de las opciones que se les presentaban y por eso la cifra sumatoria de los porcentajes no da 100%. Los resultados fueron los siguientes. De los 24 profesores:

- 21 trabajan la lectura de comprensión con los textos que vienen en el libro.
- 19 trabajan lecturas adicionales con textos auténticos que ellos seleccionan y traen al salón.
- 5 trabajan la lectura con libros que seleccionan y se los dejan leer de tarea.
- 18 profesores promueven la lectura de cualquier tipo de materiales que sean de interés para sus alumnos.
- 1 profesor promueve visitas a la biblioteca.

Se aprecia que, en este caso, no todos los sujetos trabajan la comprensión con los textos que se incluyen en los libros. Esto puede obedecer a varias razones, por ejemplo: el tiempo no es suficiente durante el curso para trabajar todas las lecturas, por lo que se le da prioridad a la gramática, o trabajan la lectura intensiva con materiales de su propia selección.

Son pocos los profesores que seleccionan libros para dejar que sus alumnos los lean fuera del aula. La razón puede ser que ellos mismos no tienen tiempo de seleccionar los libros o no les dejan más tarea de lectura adicional a los ejercicios del libro del alumno y del cuaderno de trabajo.

18/24 profesores sí promueven la lectura. Dependiendo de los gustos de los alumnos, no les imponen ningún género en particular. Sólo uno de los profesores de inglés fomenta que sus alumnos vayan a la biblioteca.

La segunda pregunta indagó sobre dónde promueven más la lectura: dentro del salón, fuera del mismo, o ambos. Se encontró que cinco profesores la promueven dentro, seis fuera y trece en ambos. En esta academia también se vio que la mayoría la promueve tanto dentro como fuera del salón de clases. Con estas acciones, ayudan a fomentar el

hábito de lectura en sus alumnos, aunque en este punto no se sabe el tipo de lectura que promueven.

Los resultados de la academia de inglés en cuanto a la cantidad de libros que leen por año fueron los siguientes:

- Nadie dijo que no es lector.
- 6 se consideran *poco lectores* (25%)
- 14 se consideran lectores medianos (leen de 10 a 24 libros por año) (58%)
- 4 se consideran *grandes lectores* (lee más de 25 libros por año) (17%)

Estos resultados muestran que todos los profesores de inglés leen. De ellos, más de la mitad leen se consideran lectores medianos. En la pregunta cuatro, se les pidió que expresaran la cantidad de lectura que realizan en su lengua materna y en la lengua extranjera que enseñan. Como ya fue mencionado, se considera que para poder promover la lectura extensiva en lengua extranjera y obtener todos sus beneficios, el profesor debe ser ejemplo de lector. Los profesores de inglés dieron las siguientes respuestas:

- 14 profesores (58%) leen mucho tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera.
- 6 profesores (25%) leen mucho en su lengua materna, pero no mucho en la lengua extranjera.
- 3 profesores (13%) leen mucho en la lengua extranjera, pero no mucho en su propia lengua.
- 1 profesor (4%) no lee mucho en ninguna de las dos lenguas

Para dos de estos profesores (8%), su lengua materna es el inglés y la lengua extranjera o segunda lengua es el español. Practicar la lectura extensiva en una lengua extranjera o segunda lengua traerá los beneficios de la lectura y ayudará a seguir adquiriendo la lengua extranjera.

Debido a que las preguntas cinco y seis sólo debían ser respondidas por los profesores que contestaron que no leen mucho en general o no mucho en la lengua extranjera, y en la academia de inglés sólo un profesor la respondió, mejor se presentan los resultados globales en el inciso 5.1.3 correspondiente a los resultados por academia.

En la siguiente tabla se presentan los resultados obtenidos para la séptima pregunta, en la que se preguntó sobre la forma en que un docente demuestra que valora la lectura. En el instrumento había seis opciones de respuesta; además, podían agregar alguna acción adicional en la opción "Otra". Como era posible seleccionar todas las opciones que ellos quisieran, la sumatoria de los resultados no da 100 por ciento.

**Tabla 5.5 Respuestas de los profesores de inglés sobre la forma en que el docente demuestra que valora la lectura**

No. de docentes	%	Opción
7	30 %	Si los alumnos lo ven leer
19	83 %	Si habla con sus alumnos de lo que está leyendo o ha leído
9	39 %	Si les lee a sus alumnos pasajes que podrían interesarles
17	74 %	Si se interesa en lo que leen los alumnos y puede sugerirles libros
4	17 %	Si trata bien sus libros y se asegura de que sus alumnos hagan lo mismo
8	35 %	Si presta sus libros y pide que le presten libros
18	78 %	Si dentro de la clase hace un espacio para comentar lo que se está leyendo

En la tabla anterior se aprecia que, para los profesores de inglés, las principales acciones que un profesor puede hacer para demostrar que valora la lectura son: hablar con sus alumnos de los libros que está leyendo o ha leído, destinar un tiempo dentro de la clase para comentar los libros que están leyendo e interesarse en lo que leen sus alumnos y sugerirles libros. La opción que menos se mencionó fue la de cuidar sus propios libros y asegurarse de que los alumnos hagan lo mismo. Los resultados fueron muy similares a los de los profesores de francés pues sólo se invirtieron la segunda y tercera opciones seleccionadas. En el inciso siguiente, se presentan los resultados globales y las otras acciones propuestas que incluyeron tres profesores de esta academia.

Pasemos ahora a presentar los resultados de la pregunta ocho de esta segunda sección. Como se ha mencionado, aquí se pidió a los profesores valorar su formación teórica en cuanto a la enseñanza de las cuatro habilidades, a saber: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita. La habilidad de comprensión escrita se dividió, a su vez, en lectura intensiva y lectura extensiva. Los profesores podían seleccionar entre el rango de *excelente*, *buena*, *suficiente* y *mala*. Los resultados de los profesores de inglés son los siguientes:

**Tabla 5.6 Respuestas de los profesores de inglés sobre su formación teórica en la docencia de las habilidades lingüísticas**

Habilidad	Comprensión Oral	Comprensión Escrita	Lectura intensiva	Lectura extensiva	Producción oral	Producción escrita
Excelente	11	10	4	4	13	8
Buena	9	10	12	10	7	11
Suficiente	3	3	7	9	3	4
Mala	0	0	0	0	0	0
Total:	23	23	23	23	23	23

Un profesor no contestó esta pregunta. De los 23 que respondieron, ninguno considera tener *mala* formación teórica en ninguna de las habilidades. Estos valores se analizan con más detalle en el inciso 5.1.3, donde se presentan los resultados globales.

Con la intención de conocer el tipo de actividades relacionadas con la lectura que realizan los profesores de inglés con sus alumnos, en la pregunta nueve se les pidió indicar todas las opciones que les aplicaban. Si querían, podían agregar otra actividad al final. Los resultados encontrados, para las siguientes actividades, fueron:

- Realizar visitas y conducir actividades en la biblioteca..... 1
- Llevar a cabo juegos de lectura..... 10
- Leer individual y grupalmente en clase..... 20
- Propiciar que los alumnos pasen a leer enfrente de la clase..... 8
- Asignar unos minutos de la clase para que los alumnos realicen lectura silenciosa..... 14
- Pedir resúmenes de lectura..... 13

Se puede ver que el 83% de los profesores de inglés dedica tiempo dentro de su clase para que los alumnos lean de forma individual y grupal. La segunda actividad más promovida es asignar unos minutos dentro de la clase para leer en silencio (58%). Posteriormente, encontramos que el 54% pide resúmenes de lectura. El 41% lleva a cabo juegos de lectura. 33% propicia que sus alumnos lean enfrente de la clase. También en esta academia, la actividad que menos promueven es la visita a la biblioteca, que sólo fue mencionada por un profesor. Las actividades que no estaban contempladas en estas opciones y que algunos profesores anotaron adicionalmente, se presentan en el inciso 5.1.3, donde se conjuntan con las propuestas de los profesores de la academia de francés.

Las respuestas a la pregunta 10 de esta sección II, referente a la justificación de la actualización docente en el tema de la lectura extensiva en una segunda lengua, se presentan en el siguiente capítulo, en el inciso 6.1.

### 5.1.3 Resultados globales por academia

En los dos incisos anteriores se presentaron de forma separada las respuestas de las primeras dos secciones del instrumento. Ahora se presentan en conjunto los resultados obtenidos de las respuestas de los profesores por academia. Aquí se muestran también los resultados de la sección III, que corresponde a la escala tipo Likert.

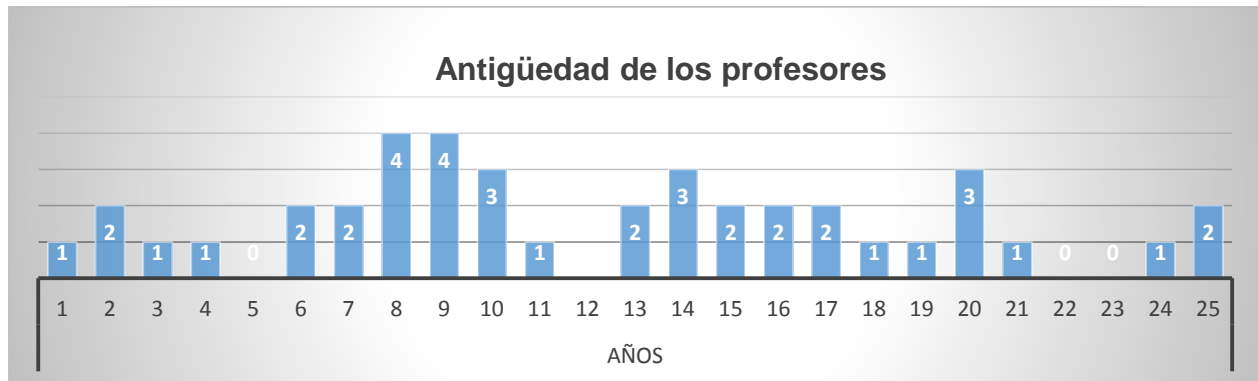
#### 5.1.3.1 Resultados globales secciones I y II

El instrumento fue respondido por 41 de los 44 profesores (93%) que integraban las academias en el semestre que se aplicó el instrumento diagnóstico.

- Antigüedad en docencia como profesores de lengua:

Los profesores tienen una antigüedad entre 1 y 25 años. El rango es mayor para los profesores de inglés. El promedio total es de 12.28 años. Los resultados globales se aprecian en la siguiente gráfica:

**Gráfica 5.3 Antigüedad de los profesores por academia**



- Grado máximo de formación académica global de maestros de lengua:

GRADO	FRANCÉS	INGLÉS	TOTAL
<b>Licenciatura</b>	5 profesores (29.41%)	8 profesores (33.34%)	13 profesores (31.7%)
<b>Maestría</b>	10 profesores (58.82%)	15 profesores (62.50%)	<b>25 profesores (61%)</b>
<b>Doctorado</b>	2 profesores (11.77%)	1 profesor (04.16%)	3 profesores (7.3%)
<b>TOTAL:</b>	17	24	<b>41</b>

Se puede apreciar que la mayoría de los profesores de lengua tienen el grado de maestría como nivel máximo de estudios. A continuación, se presenta en orden alfabético, una tabla con el concentrado de las áreas de formación de todos los profesores.

**Tabla 5.7 Concentrado de áreas de formación académica y grado máximo de los profesores de lengua extranjera**

Área de formación	Licenciatura	Maestría	Doctorado
Administración	1	-	-
Arquitectura	1	-	-
Ciencias del lenguaje	1	-	-
Contaduría Pública	1	-	-
Diseño Gráfico	1	-	-
Docencia / Didáctica del francés	-	5	-
Educación /Ciencias de la Educación	2	6	-
Educación Primaria	1	-	-
Enseñanza del Inglés	3	2	-
Filosofía	1	-	1

Humanidades	-	-	1
Ingeniería	1	-	-
Lengua Inglesa / Inglés	8	-	-
Lengua y Cultura Francesas	9	-	-
Lengua y Literatura Francesas	-	1	-
Lenguas	8	-	-
Letras modernas	1	1	-
Lingüística Aplicada	-	8	-
Pedagogía	1	1	1
Tecnología Educativa	-	1	-
Teología	-	1	-
Traducción audiovisual	-	1	-
<i>No especificaron</i>	1	1	-
<b>TOTAL:</b>	<b>41</b>	<b>28</b>	<b>3</b>

Con respecto a los resultados obtenidos de la Sección II del instrumento de diagnóstico para ambas áreas, los resultados fueron los siguientes. Primera pregunta: forma en que los profesores trabajan la lectura en su curso de lengua extranjera. Como se mencionó en el desglose por áreas, los encuestados podían seleccionar más de una de las opciones que se les presentaban; por eso, la cifra sumatoria de los porcentajes no da 100%. Los resultados fueron los siguientes:

**Tabla 5.8 Resultados globales por academia acerca del fomento de la lectura en el curso de lengua extranjera**

<b>Aproximaciones al fomento de la lectura</b>		<b>Francés (17)</b>	<b>Inglés (24)</b>	<b>TOTAL (41)</b>
Práctica de comprensión lectora con los textos que vienen en el libro.	No.	17	21	38
	%	<b>100 %</b>	<b>88 %</b>	<b>93 %</b>
Asignación de lecturas adicionales con textos auténticos que el docente selecciona y lleva al aula.	No.	15	19	34
	%	<b>88 %</b>	<b>79 %</b>	<b>83 %</b>
Asignación de lectura extra-clase de libros seleccionados por el docente.	No.	8	5	13
	%	<b>47 %</b>	<b>21 %</b>	<b>32 %</b>
Promoción de la lectura de cualquier tipo de materiales que sean de interés para los estudiantes.	No.	9	18	27
	%	<b>53 %</b>	<b>75 %</b>	<b>66 %</b>
Promoción de visitas a la biblioteca.	No.	2	1	3
	%	<b>12 %</b>	<b>4 %</b>	<b>7 %</b>



En ambas academias de lengua se aprecia que es mayor el porcentaje de profesores que trabajan la lectura intensiva, particularmente con las lecturas incluidas en sus libros de texto (93%), que aquéllos quienes realizan acciones para fomentar la lectura extensiva. Entre las acciones para la lectura extensiva se encuentran el uso de textos auténticos en el salón, pero dejando que los lean por placer. Poco más de la mitad de los profesores (66%) selecciona libros y se los asigna a sus alumnos para que fuera del aula los lean, para así fomentar o reforzar el hábito de la lectura. Son muy pocos los maestros que promueven las visitas a la biblioteca.

En cuatro de las cinco acciones que plantearon, los profesores de francés muestran que están trabajando más la lectura con sus alumnos. Los profesores de inglés solamente tuvieron un porcentaje mayor en el rubro de promover la lectura con cualquier tipo de materiales de interés para sus alumnos.

Los resultados globales para la segunda pregunta, que indagaron acerca de dónde promueven más la lectura: dentro del salón, fuera del mismo, o ambos. Se encontró que siete profesores la promueven dentro, uno fuera y nueve en ambos. Resulta satisfactorio encontrar que la mayoría la promueve tanto dentro como fuera del salón de clases. Esto ayuda a fomentar más el hábito de la lectura. Sin embargo, con este resultado no se sabe el tipo de lectura que promueven.

En cuanto a la segunda pregunta, se encontró que la mayoría de los profesores promueve la lectura tanto dentro como fuera del salón de clases (22/41). En segundo lugar, se encuentran los profesores que la promueven dentro del aula (12/41). Finalmente, se tienen que casi una quinta parte (7/41) fomenta que los alumnos lean fuera del salón de clases. Esto sugiere que sí se está promoviendo la lectura tanto dentro como fuera de las aulas, pero no se sabe si se realiza de manera intensiva, extensiva o ambas.

El concentrado de resultados globales por academia, en cuanto a la cantidad de libros que leen por año, se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 5.9 Resultados globales del tipo de lector**

<b>Tipo de lector</b>		<b>Francés</b>	<b>Inglés</b>	<b>AMBAS</b>
No lectores	No.	0	0	0
	%	<b>0 %</b>	<b>0 %</b>	<b>0 %</b>
Poco lectores (1-9 libros)	No.	9	6	15
	%	<b>53 %</b>	<b>25 %</b>	<b>36 %</b>
Lectores medianos (10-24 libros)	No.	6	14	20
	%	<b>35 %</b>	<b>58 %</b>	<b>49 %</b>
Grandes lectores (más de 25 libros)	No.	2	4	6
	%	<b>12 %</b>	<b>17 %</b>	<b>15 %</b>
TOTAL:	No.	17	24	41
	%	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

Estos resultados muestran que ningún profesor de lengua se considera *no lector*. De todos ellos, casi la mitad se considera *lector mediano*. Después encontramos los *poco lectores* (36%). Finalmente, los *grandes lectores* representan un 15%. Recordemos que esta clasificación fue tomada de Bahloul (2002) para el estudio que llevó a cabo en Francia, y puede estar marcando parámetros altos para la población mexicana. En la *Encuesta Nacional de Lectura 2015* (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2015) se preguntó a los encuestados respecto a la cantidad de libros que leyeron por gusto en los últimos doce meses. La encuesta no presenta una clasificación como tal, los posibles resultados eran: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7-12, 13 o más. En estas posibles respuestas, se aprecia que los parámetros son menores a los establecidos para la clasificación empleada en este estudio diagnóstico.

La *Encuesta Nacional de Lectura 2015* tiene definido lo que para México es un perfil de “muy poco lector”, el cual no fue considerado en la escala de este instrumento:

El perfil muy poco lectores representa el 20.6% de la población. Es un perfil representado por los mexicanos de más de 45 años y con escolaridad primaria o menos, así como ingresos menores a 2,399 pesos. El poco lector sólo reporta interés en la lectura de libros y periodicos y muy poco nivel de lectura en medios digitales.

El perfil muy poco lectores es el perfil que menos lee en México. Lee un promedio 1.2 libros al año por gusto y 0.5 libros al año por necesidad [...] (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2015, pág. 183)

En esta tesis no se consideró el rubro de *muy poco lector*. Por la definición presentada en la cita anterior, se ve que los profesores de lengua ecuestados no entran en este perfil. Leer de 10 a 24 libros por año ya es una cifra muy alta para los estándares de lectura en México.

Con respecto a la cantidad de lectura que realizan los profesores en su lengua materna y en lengua extranjera; a continuación, se presentan para ambas academias, los resultados globales a la respuesta cuatro:

- 19 profesores (47%) leen mucho tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera.
- 12 profesores (29%) leen mucho en su lengua materna, pero no mucho en la lengua extranjera.
- 7 profesores (17%) leen mucho en la lengua extranjera, pero no mucho en su propia lengua.
- 3 profesores (7%) no leen mucho en ninguna de las dos lenguas

Como se mencionó en los incisos anteriores, para seis profesores su lengua materna es francés o inglés, mientras que la lengua extranjera o segunda lengua es el español. En este diagnóstico se puede apreciar que casi la mitad de los maestros de lengua lee mucho en ambas lenguas, lo cual es muy bueno. Si a estos lectores agregamos los que leen mucho en la lengua extranjera, este porcentaje aumenta a 64%. Esta cifra es buena, pero se puede mejorar y, sobre todo, se puede trabajar más con los profesores que expresaron que no leen mucho en ninguna de las dos lenguas.

A los profesores que respondieron que no leían mucho en ninguna de las lenguas, se les pidió que expresaran los factores que influían. Ninguno seleccionó alguna de las opciones propuestas en el instrumento, las cuales eran:

- Nadie ha sido un gran ejemplo para que quiera imitarlo
- Vivo entre personas que consideran la lectura como una pérdida de tiempo
- Me he desmotivado por encontrar la lectura difícil o tediosa
- Nunca he considerado las ventajas que tendría si leyera más eficientemente

Los tres profesores que no leen mucho seleccionaron la opción de “otro”. Todos coincidieron en que no leen mucho por falta de tiempo. Uno de ellos comentó que sólo lee los textos que son para clase, por la falta de tiempo libre. Considero que esta falta de tiempo es un factor común en muchas personas para no leer. Es necesario buscar el tiempo y hacer la lectura más eficiente, para leer más.

A los profesores que expresaron que no leen mucho en la lengua extranjera o en su segunda lengua, se les preguntó por las acciones que consideraban que podían ayudarles. Las respuestas sugeridas les pudieron haber hecho reflexionar sobre lo que podrían hacer para incrementar la cantidad de su lectura. Estas opciones propuestas se basaron en lo que los autores plantean para los programas de lectura extensiva y que fueron presentados en el marco teórico. Para esta pregunta, no hay una sumatoria al 100% debido a que los docentes podrían seleccionar más de una opción de las acciones que consideran que les pueden ayudar a leer más en L2. Los resultados a esta pregunta son los siguientes:

- + 3 profesores → “Leer lecturas graduadas”
- + 4 profesores → “Seleccionar libros cortos, suficientemente fáciles de leer y que se disfruten”
- + 2 profesores → “Usar estrategias de lectura y ayudar a mis alumnos a desarrollarlas también”
- + 15 profesores → “Ponerme metas como leer un poco diariamente y terminar por lo menos un libro a la semana”
- + 7 profesores → “Leer en L2 algún libro que ya hayan leído en L1”

En el instrumento se dejó una línea al final de esta sexta pregunta por si algún profesor proponía otra acción que podría ayudarle a incrementar la cantidad de lectura en lengua extranjera. No se obtuvieron muchas respuestas adicionales. Entre las que se obtuvieron, se encontró una en la que el profesor comentó que podría leer sin problemas en la L2,

pero le gusta muchísimo más leer en su L1. Aquí se encuentra nuevamente el tema de la lectura por placer. Este profesor considera que como enseña su lengua materna, es más útil como docente que siga leyendo en la lengua que enseña. Otro catedrático comentó que lee mucho en francés para su trabajo y, aunque le gusta leer en español, le falta tiempo. El tercer profesor que añadió una acción para incrementar la lectura en la otra lengua sugirió leer artículos en línea.

En seguida se presentan los resultados obtenidos de la séptima pregunta, en la cual se preguntó acerca de la forma en que un docente demuestra que valora la lectura. Como se mencionó anteriormente, en el instrumento final aplicado había seis opciones de respuesta; además, podían agregar alguna acción adicional en la opción “Otra”. Como era posible seleccionar más de una opción, la sumatoria de los resultados no da 100 por ciento. En la primera columna se encuentran las distintas opciones de respuesta; la segunda columna tiene los resultados de los profesores de francés; la tercera, los de inglés y, en la última columna, está el resultado total. El porcentaje total se calculó considerando a 40 maestros que respondieron esta pregunta. A diferencia de las tablas presentadas en los resultados por cada academia, en esta tabla se ordenaron las respuestas de mayor a menor, dependiendo del resultado total obtenido.

**Tabla 5.10 Respuestas de los profesores por academia sobre la forma en que el docente demuestra que valora la lectura**

<b>El docente demuestra que valora la lectura...</b>	<b>Profesores de francés</b>	<b>Profesores de inglés</b>	<b>TOTAL</b>
Si habla con sus alumnos de lo que está leyendo o ha leído	16	19	35
	<b>94 %</b>	<b>83 %</b>	<b>88 %</b>
Si se interesa en lo que leen los alumnos y puede sugerirles libros	13	17	30
	<b>76 %</b>	<b>74 %</b>	<b>75 %</b>
Si dentro de la clase hace un espacio para comentar lo que se está leyendo	12	18	30
	<b>70 %</b>	<b>78 %</b>	<b>75 %</b>
Si les lee a sus alumnos pasajes que podrían interesarles	8	9	17
	<b>47 %</b>	<b>39 %</b>	<b>43 %</b>
Si presta sus libros y pide que le presten libros	6	8	14
	<b>35 %</b>	<b>35 %</b>	<b>35 %</b>
Si los alumnos lo ven leer	3	7	10

	<b>18 %</b>	<b>30 %</b>	<b>25 %</b>
Si trata bien sus libros y se asegura de que sus alumnos hagan lo mismo	1	4	5
	<b>6 %</b>	<b>17 %</b>	<b>13 %</b>

En la tabla anterior se aprecia que, para los profesores por academia, las principales acciones que un profesor puede hacer para demostrar que valora la lectura son las mismas. Estas son: hablar con sus alumnos de los libros que está leyendo o ha leído, destinar un tiempo dentro de la clase para comentar los libros que están leyendo, e interesarse en lo que leen sus alumnos y sugerirles libros. La opción que menos se mencionó fue la de cuidar sus propios libros y asegurarse de que los alumnos hagan lo mismo.

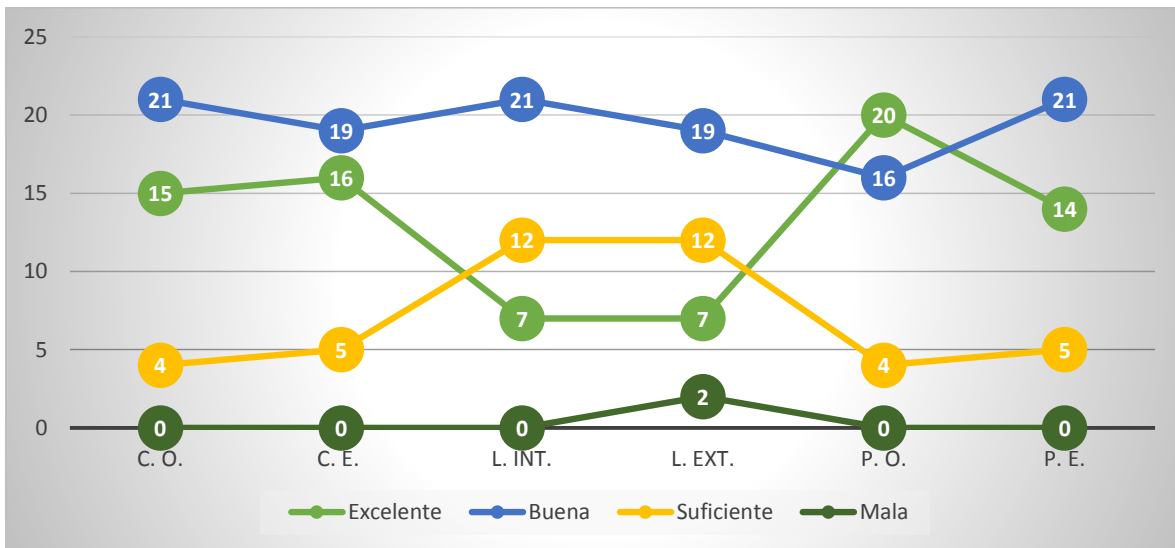
Los tres profesores que añadieron algún comentario en la línea de “otra” expresaron que se demuestra el valor a la lectura: al hablar de la vida y obra de escritores interesantes, así como si asignan un proyecto de lectura. Se ha hablado de la importancia que tiene que el profesor sea ejemplo de lector y, además, que debe ser promotor de la lectura. Sin embargo, se encontró el comentario de un profesor que hace reflexionar al respecto.

En general los maestros lectores son admirados por sus alumnos, pero esta admiración no siempre se ve reflejada en las apreciaciones docentes. Es por medios informales que uno se entera de opiniones de los estudiantes. El comentario encontrado fue: “Si dices que estás leyendo algo, luego te critican de “ególatra”, farsante (“no creo que lea tanto”); dicen que “vomitas” autores que desconoces. Total, malo si lees, malo si no.” A título personal, considero que es muy desagradable recibir un comentario así, sobre todo cuando sabes que es cierto todo lo que has leído, y que quieres compartirlo con los alumnos, quieres que conozcan más de autores y obras, quieres que amplíen su horizonte cultural, etc.; y te encuentras con discentes con actitudes tan malas y cerradas. Considero que, pese a situaciones como ésta, los docentes no debemos desmotivarnos. Son más los alumnos que sí aprecian que sus profesores leen, pero no lo expresan.

Pasamos ahora a presentar los resultados de la pregunta ocho de la segunda sección. Se les preguntó a los profesores cómo consideran su formación teórica en cuanto a la

docencia de las 4 macro habilidades, que son: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita. La habilidad de comprensión escrita se dividió, a su vez, en lectura intensiva y lectura extensiva. Los profesores podían seleccionar entre el rango de *excelente*, *buena*, *suficiente* y *mala*. Debido a que un profesor de inglés no contestó esta tabla, aquí se toma la respuesta de 40 maestros como el 100%. Los resultados de los profesores por academia son los siguientes:

**Gráfica 5.4 Respuestas globales de los profesores acerca de su formación teórica en la docencia de las habilidades lingüísticas**



En la gráfica anterior se puede apreciar que, en términos generales, los profesores consideran como *buena* su preparación en la docencia de las cuatro habilidades, principalmente en comprensión oral, producción escrita y lectura intensiva; en segundo lugar, en comprensión escrita y lectura extensiva. Solamente con respecto a la producción oral, el valor de *buena* se encuentra por debajo de *excelente*.

Analizando habilidad por habilidad, se aprecia que, para la comprensión oral, poco más de la mitad de los profesores (52.5%) considera que tiene *buena* formación; en segundo término, el 37.5% considera que su formación es *excelente*, el 10% considera que la formación que han recibido es *suficiente* para enseñarla, y nadie considera tener *malas* bases teóricas.

La siguiente macro habilidad es la comprensión escrita o lectura. Para ésta encontramos que el 47.5% considera tener una *buena* formación, el 40% cree que su formación es *excelente*. Esto es muy bueno ya que la mayoría de los profesores está en estos dos valores, que son los mejores. El 12.5% expresó que su formación es *suficiente* y nadie dijo que sea *mala*.

Debido a que la comprensión escrita es la habilidad de énfasis en esta tesis, se dividió la tabla del instrumento para preguntar su opinión con respecto a su formación, tanto en lectura intensiva como en lectura extensiva. A este respecto, se puede apreciar algo interesante en la gráfica. Como ya se mencionó, para la docencia de la comprensión escrita los números más altos se encontraron en el valor de *buena*, seguidos muy de cerca por los de *excelente*; sin embargo, para la lectura intensiva y extensiva por separado, los valores de *excelente* cayeron bastante y se situaron por debajo del valor de *suficiente*, que en este caso subió al segundo lugar.

Para la docencia de la lectura intensiva, el 52.5% considera *buena* su formación, el 30% *suficiente*, el 17.5% *excelente* y nadie *mala*. Los valores para la lectura extensiva son similares a los de la intensiva; es el mismo porcentaje de los que opinaron que su formación es *suficiente* o *excelente*, pero puede observarse que en esta sub-habilidad es en la única en la que hubo profesores que seleccionaron la opción de *mala* (5%). Es una cifra baja, pero considero que es un dato importante porque manifiesta que hay sujetos que reconocen una carencia de bases teóricas en cuanto a la manera en que se debe promover la lectura extensiva en las clases de lengua.

La única macro habilidad en la que el valor más alto lo obtuvo la categoría de *excelente* es la producción oral, con la mitad de los profesores. En segundo término, el 40% considera *buena* su formación; posteriormente, el 10% la considera *suficiente*. Finalmente, nadie expresó tener *mala* formación para enseñar a sus alumnos a expresarse en forma oral.

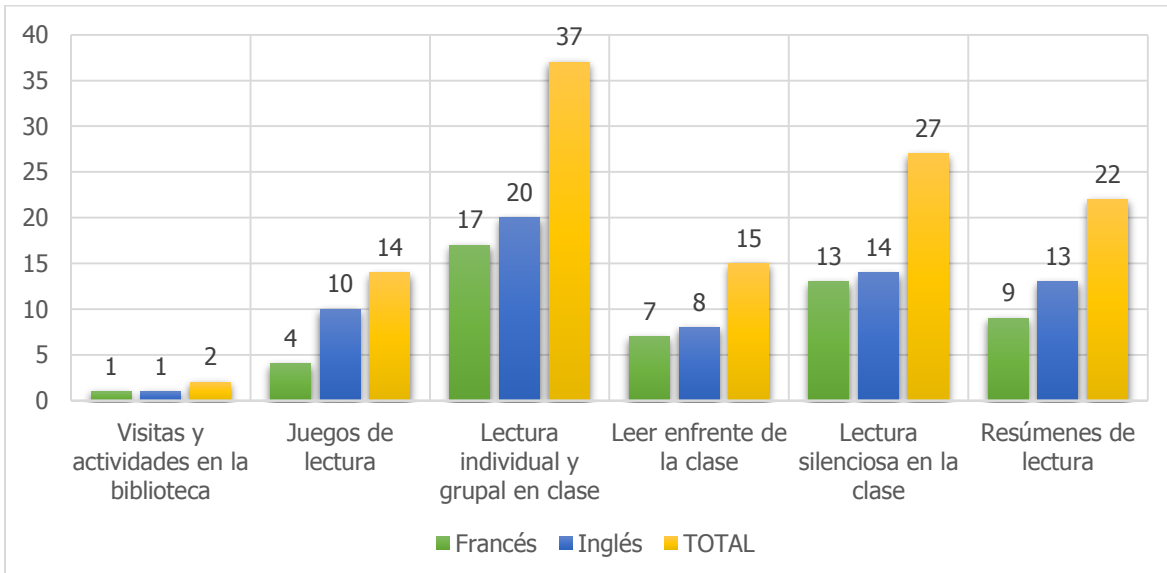
Con respecto a la última macro habilidad, producción escrita, se encontraron valores similares a los de la comprensión oral. En este caso, tenemos que 52.5% considera *buena* su formación, 35% *excelente*, 12.5% *suficiente*; nadie opinó que sea *mala*.



Si bien es cierto que algunas de estas respuestas expresadas por los profesores pueden estar influidas por su modestia y, por ello, ser un tanto subjetivas, considero que sí sirven de parámetro para afirmar que la actualización en lectura extensiva sí estaría cubriendo un área en la que se observan más carencias de formación docente.

Como se mencionó en los dos incisos anteriores, con la intención de conocer el tipo de actividades relacionadas con la lectura que realizan los profesores por academia con sus alumnos, en la pregunta nueve se les pidió indicar todas las opciones con las que se identifican y, si querían, podían agregar otra actividad al final. Los resultados encontrados son los siguientes:

**Gráfica 5.5 Actividades relacionadas con la lectura que realizan los profesores por academia**



Se puede ver que la actividad más frecuente es la lectura individual y grupal dentro de su tiempo de clase (90%). La segunda actividad más promovida es asignar unos minutos dentro de la clase para leer en silencio (65%). Esto es muy importante pues, como se vio en el inciso 2.2.5 sobre la lectura individual y silenciosa, es preferible que los alumnos lean a su propia velocidad en silencio porque entenderán y disfrutarán el texto a su propio ritmo.

Se aprecia en la gráfica que la tercera actividad más promovida es la solicitud resúmenes de la lectura realizada (54%). En el inciso 2.2.13, referente a las actividades que se

realizan posteriores a la lectura, se vio que Renandya y Jacobs (2002) afirman que esta actividad es la que se asigna con más frecuencia. Vemos aquí que para los maestros de la Facultad de Lenguas, esto no sucede. Ellos prefieren, primero, las actividades descritas en el párrafo anterior, a solicitar que sus alumnos escriban un resumen o reseña del libro. Con esto se estaría cumpliendo la sugerencia de los autores al respecto de que esta actividad debe ser menos frecuente.

Casi con la misma proporción, tenemos las actividades de leer frente a la clase (36%) y hacer juegos de lectura (34%). El aspecto lúdico es importante en la enseñanza de las lenguas. Es posible realizar actividades de este tipo, en las que, a la par que los alumnos se divierten, desarrollan sus habilidades y tienen un aprendizaje significativo. De esta manera, los profesores conducen clases más dinámicas y pueden de alguna forma, evaluar el progreso de sus alumnos. El tipo de juegos que dirijan los maestros dependerá mucho de su personalidad, pero siempre serán benéficos para promover la lectura.

La actividad menos llevada a cabo por ambas academias es la visita a la biblioteca. Sólo fue mencionada por un profesor de cada una (5%). Quedó fuera del alcance de esta investigación indagar las razones por las que los profesores no realizan esta actividad si cuentan con buenas instalaciones, las cuales fueron remodeladas recientemente y que contienen títulos especializados para las distintas áreas. Sin embargo, podría pensarse que uno de los motivos es porque en la actualidad, gran parte de la búsqueda de información se da virtualmente. Mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se puede buscar información inmediata en las bibliotecas digitales con los motores de búsqueda. Existen libros, artículos, presentaciones, imágenes, entre otros documentos, a los que se puede tener acceso de forma rápida, en diferentes momentos del día y desde cualquier lugar con conexión a internet. La facilidad que implica no tener que trasladarse a la biblioteca en un horario en particular y poder descargar gran cantidad de materiales, son dos de las razones que podrían ser la causa de que los docentes no visiten las bibliotecas.

De esta manera, se aprecia que la concepción y el uso del espacio bibliotecario ha ido cambiando a través del tiempo y del desarrollo de la sociedad; se comprende que uno de los factores que afecta las visitas a la biblioteca es el cambio educativo que se ha dado

con los adelantos tecnológicos y con la educación a distancia. Al respecto, cito a Jorge Larrosa (2003, págs. 31, 45), quien expresa que “La crisis de la formación humanística y el triunfo de la educación tecnocientífica ha supuesto la abolición de la biblioteca como el espacio privilegiado de la formación.”, pero añade que “la función del profesor es mantenerla viva como espacio de formación”. He aquí otra gran responsabilidad del docente.

Volviendo a los resultados obtenidos de esta pregunta, las actividades que no estaban contempladas en estas opciones, y que algunos profesores anotaron adicionalmente son:

- ✓ Presentar oralmente un libro que se haya leído y expresar su opinión sobre ello.
- ✓ Leer las contraportadas de los libros para que les den ganas de leer el libro entero.
- ✓ Hacer exposiciones de los alumnos sobre sus lecturas o libros predilectos.
- ✓ Asignar un libro al principio del semestre y hacer cuestionarios (V-F) cada semana.
- ✓ Poner lecturas de interés en *Facebook*.
- ✓ Asignar lecturas de fin de semana, durante el semestre.
- ✓ Intercambiar puntos de vista sobre lo que se lee.

Estas actividades son recomendables en tanto implican diversos beneficios: dar más seguridad a los alumnos al hablar de sus libros, practicar su producción oral, compartir con sus compañeros el material leído, promover el uso de la tecnología y sociabilizar más la lectura. Los tipos de actividades que se pueden llevar a cabo se propondrán como uno de los temas en el curso de actualización. El curso puede ser un buen espacio para compartir actividades con los colegas pues, además de conocer lo propuesto en la teoría, podrán ver en la práctica lo que les ha funcionado a otros compañeros. Así se puede seguir construyendo el conocimiento entre todos.

Las respuestas a la última pregunta de esta sección II se presentan en el capítulo V, en el cual se aborda la justificación de la actualización docente en el tema de la lectura extensiva en una segunda lengua, pero se adelanta que en el resultado global se encontró que el 88% de los profesores cree que sí sería útil tener un curso de esta naturaleza.

Con esta pregunta se concluye la presentación de los resultados de la sección II, la cual estuvo relacionada con el perfil lector del profesor, con sus prácticas para promover la lectura con sus alumnos, con su formación teórica en docencia de las habilidades lingüísticas y con su opinión sobre la utilidad de un curso de actualización. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la tercera sección del instrumento de diagnóstico, que corresponde a los 55 ítems de la escala tipo Likert.

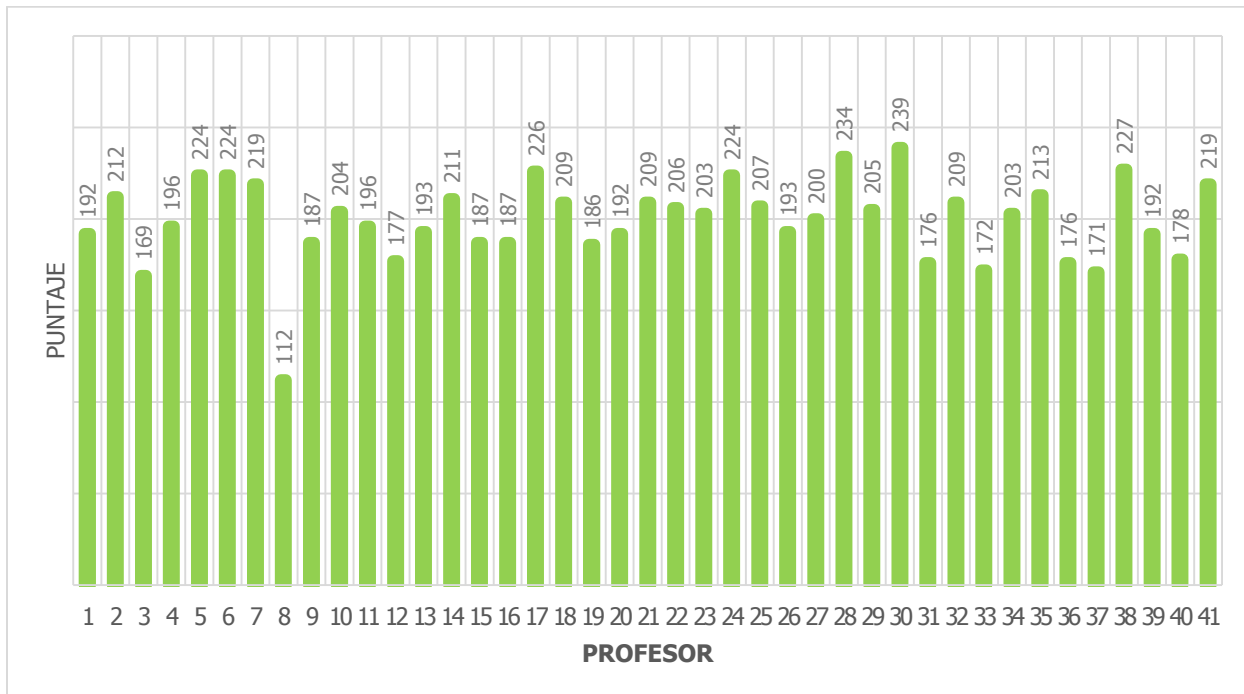
#### 5.1.3.2 Resultados globales sección III

En primer término, se presentan las puntuaciones obtenidas individualmente para los 41 profesores que respondieron la escala Likert. Esto ayudó a conocer de mejor manera lo favorable o desfavorable que es su actitud hacia los temas abordados. Posteriormente, se muestran los resultados para cada uno de los 55 ítems.

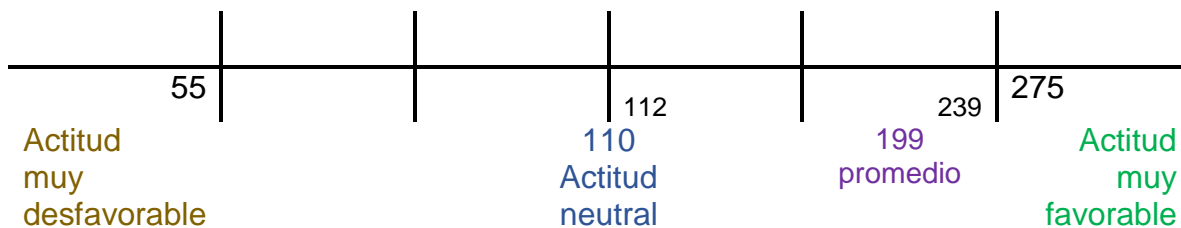
Como indica la metodología de las escalas tipo Likert, para determinar el puntaje de cada profesor respecto a su actitud, se deben invertir los valores en aquellos ítems que se encuentran en negativo sintáctica o semánticamente. En este caso se invirtieron los valores en los reactivos 18, 26, 32, 36 y 42. Sin embargo, para presentar los resultados de estos cinco ítems, sí se tomaron los valores originales que seleccionaron los profesores.

Debido a que las escalas Likert son escalas aditivas tenemos que, sumando los puntos de esta escala, el puntaje mínimo es de 55 puntos y el puntaje máximo es de 275. La escala presentada iba desde el valor de 1 para *completamente en desacuerdo*, hasta el valor 5 para *completamente de acuerdo*. Por lo que los profesores con valores bajos tienen actitudes desfavorables y están muy en desacuerdo con los ítems. Los profesores con valores cercanos a los 110 puntos tienen actitudes más bien neutrales. Los valores altos reflejan a los profesores con actitudes favorables. La siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos:

**Gráfica 5.6 Puntajes obtenidos de la escala Likert por profesor**



La gráfica anterior muestra que el rango de los puntajes obtenidos va de 112 a 239. El profesor 30 es quien tiene el puntaje más alto con 239 puntos y el profesor 8, obtuvo un puntaje de 112 puntos. Éste último profesor es el único que muestra actitudes neutrales hacia los temas abordados. Ningún profesor tuvo puntajes bajos que demostrarían actitudes desfavorables. El puntaje promedio es de 199 puntos, el cual está representado de la siguiente forma:



Se aprecia que la mayoría de los profesores tiene actitudes favorables hacia los temas de la lectura, su enseñanza y los apoyos que se tienen en la institución. Con la gráfica anterior, podemos ver de forma individual la inclinación que cada docente muestra. Esta evidencia sobre la tendencia hacia las actitudes positivas de los catedráticos refuerza la intención de proponer un curso de actualización en el cual profundicen sus conocimientos

sobre los fundamentos de este enfoque, vivencien los principios sobre los que se basa, y analicen y propongan maneras para incorporar la lectura extensiva a su práctica docente. Por otro lado, resulta necesario analizar los puntos en los que se muestra desacuerdo o inconformidad. Incluso los profesores con puntajes más altos demuestran que existen puntos de oportunidad para mejorar, los cuales pueden estar relacionados con algunos de los aspectos que conforman el escenario de lectura. Por este motivo, a continuación se realiza el análisis de cada uno de los ítems de la escala.

Como se mencionó en el inciso 4.4.1, referente al diseño del instrumento, las oraciones presentadas en la escala Likert se distribuyeron en tres aspectos generales, los cuales concordaban con los propuestos por Bahloul (2002) para determinar el escenario de lectura.

**Tabla 5.11 Distribución de reactivos de la escala Likert por aspecto estudiado**

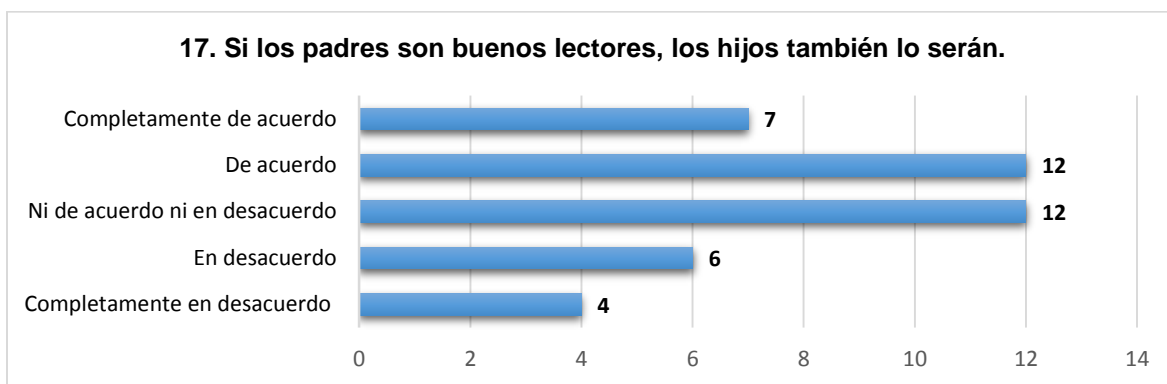
Aspecto	Número total de oraciones	Reactivos
Aspecto personal y familiar	07 oraciones	1, 4, 9, 17, 33, 41 y 43
Aspecto de su formación y práctica docente	29 oraciones	2, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 16, 18, 19, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 34, 35, 36, 40, 42, 44, 48, 50, 51, 52 y 55
Aspecto institucional y social	19 oraciones	3, 7, 13, 14, 15, 20, 21, 23, 29, 31, 37, 38, 39, 45, 46, 47, 49, 53 y 54

En la tabla anterior se encuentra el número de los reactivos en orden; no obstante, como se mencionó anteriormente, para el reporte de los resultados, se agrupan esos reactivos de acuerdo con las perspectivas que se plantearon. Cuando se desglosan los resultados de los ítems, primero se muestra la gráfica que contiene en su interior el número y la oración presentados en el instrumento diagnóstico. Debajo de cada gráfica se encuentra el desglose de los resultados con su respectivo porcentaje y los comentarios y discusión al respecto. Si durante las entrevistas, los profesores mencionaron alguno de estos temas, entonces en este mismo inciso se intercalaron esas opiniones, comentarios o reflexiones. Entre paréntesis se indica el número de la entrevista de la que se extrajo cada cita.

## 5.2 Perspectiva de los profesores de lengua extranjera acerca de la herencia cultural

Los temas que se abordan en esta primera perspectiva se relacionan con el ejemplo de los padres, el hábito de lectura como herencia cultural y los beneficios de la lectura; estos temas se vieron en el primer capítulo. También se presentan resultados relacionados con otros aspectos sociales diversos que surgieron de las respuestas en las entrevistas y cuya relevancia demuestra que es importante retomarlos y discutirlos aquí.

### 🚩 Ejemplo de los padres



De las respuestas que se obtuvieron, las cuales se muestran en la gráfica anterior, se puede observar que los profesores se inclinan principalmente a estar *de acuerdo* o a no estar *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Cada uno de estos rubros tiene un 29.3%. Posteriormente, el 17.07% manifiesta estar *completamente de acuerdo*. 14.6% está *en desacuerdo*. Finalmente, 9.8% está *completamente en desacuerdo*.

Con respecto a esta afirmación se puede decir que la mayoría de los profesores considera que sí hay ejemplo e influencia dentro de casa. Aquí se tuvo en mente una estructura familiar en la que sí hay convivencia entre padres e hijos y donde los hijos, ven leer a sus padres. Debido a que el hábito de la lectura no es biológico, el ejemplo de los padres se da si hay convivencia, comunicación, motivación, etc. Si es de esta manera, se espera que los hijos también sean buenos lectores.

En las entrevistas se encontró en diversas ocasiones opiniones de los profesores que opinaron que el ejemplo de padres lectores sí influye y ayuda a que los hijos quieran leer también. A continuación, se presentan textualmente algunas de esas respuestas:

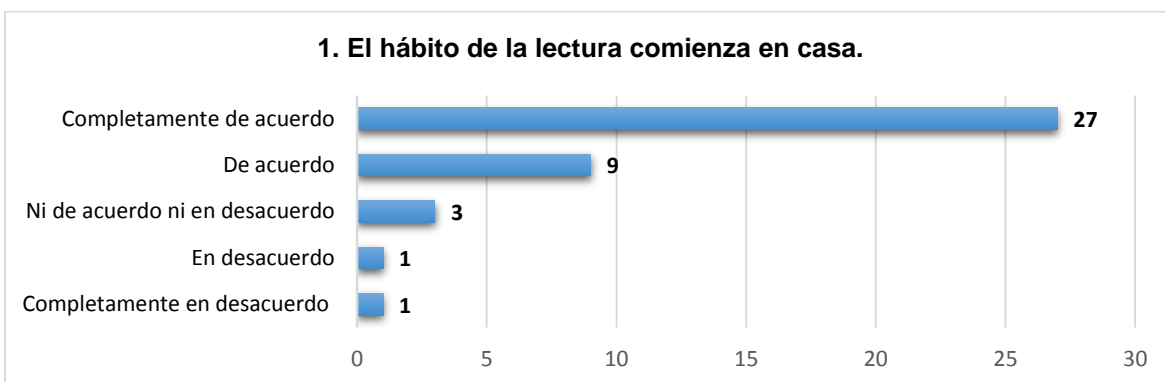
*El papel de los padres es súper importante y no hay que dejar de involucrarnos. Si los jóvenes fueron niños lectores, no van a dejarlo. (E.3)*

*Un niño que aprende a leer, que lee por gusto, es porque sus papás leen y le leen a él y le siguen leyendo a él; porque luego lo que hacemos como papás, es que se nos olvida leer con ellos. (E.18)*

Una profesora, que es lectora, está de acuerdo en que es cuestión personal y que sí viene de casa, dijo que su personalidad lectora empezó como un ejercicio de “tus papás te leen.” (E.20)

En las entrevistas no se encontró ningún comentario que expresara la opinión de aquellos profesores que en el instrumento habían contestado que estaban *en desacuerdo* o *completamente en desacuerdo*, por lo que no se reportan razones del por qué.

#### 📊 Hábito de la lectura



En la gráfica anterior se aprecia que la mayoría de los profesores opinó que el hábito de la lectura comienza en casa y que el ejemplo de los padres es importante. Los resultados muestran que 27 profesores (65.8%) están completamente de acuerdo en que el hábito de la lectura comienza en casa. En segundo lugar, el 21.9% está de acuerdo con esta afirmación. El 7.3% no muestra inclinación a favor o en contra. Un profesor (2.5%) está



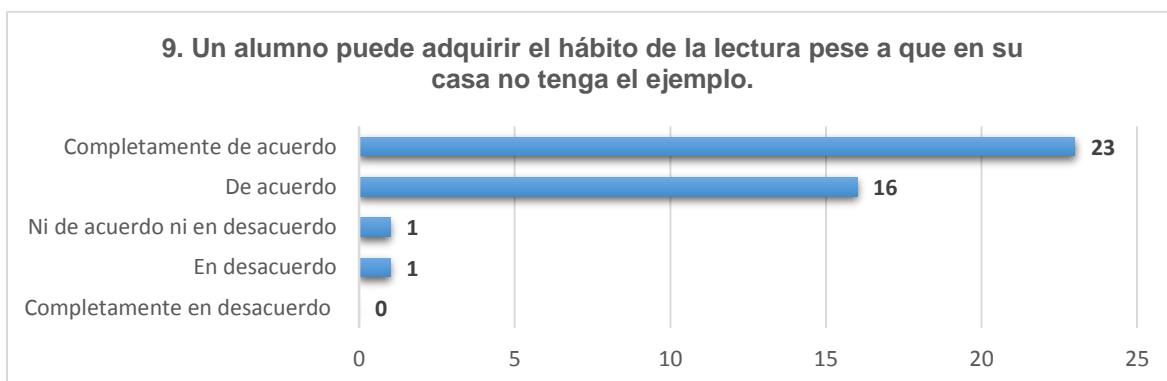
en desacuerdo y otro está completamente en desacuerdo. Se tiene entonces que la mayoría de los profesores apoya la idea de que el hábito comienza en casa. Este tópico se retomó en las entrevistas y se obtuvieron respuestas que reafirman lo encontrado en el instrumento. Como puede verse, algunas respuestas están relacionadas con la pregunta anterior. Ejemplo de respuestas:

*Es un hábito que se hace desde chiquito. Si ves a tus familiares leer, hay más oportunidades para que tú leas. Si tus mismos familiares no leen, ellos no te van a decir de leer. (E.1)*

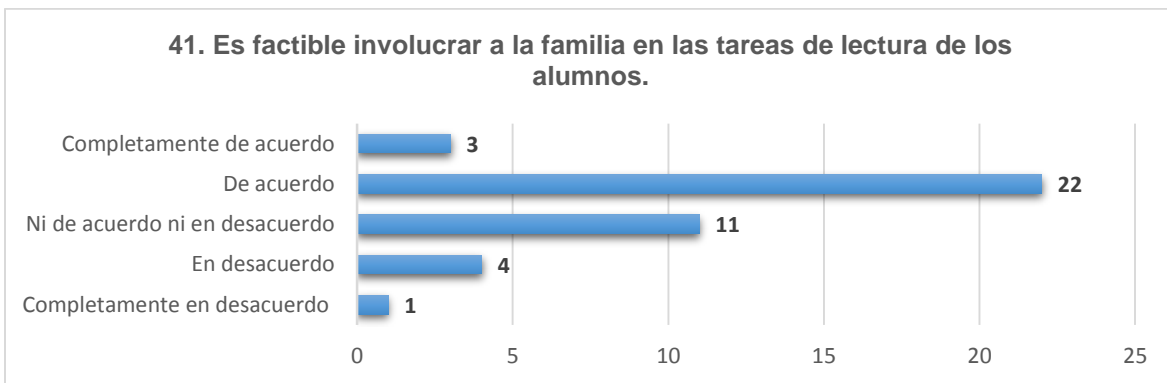
*No hay una edad en que digamos “este alumno ya tiene el hábito de la lectura porque hay muchísimos factores [...] Los papás no se involucran tanto en la lectura en niveles avanzados. (E.4)*

*Depende mucho también del ambiente que haya en la familia. Cuando hay una buena comunicación, creo que se tiene la posibilidad de comentar todo, y si se comparte la lectura, eso ayuda mucho más. (E.26)*

Una profesora extranjera comentó que algo que ha notado en la sociedad mexicana es que los padres están muy pegados a los hijos hasta la primaria y luego en la secundaria como que ya los dejan mucho, en ese sentido de la lectura. (E.11) Se aprecia que el ejemplo de casa sí es determinante para la formación del hábito de la lectura. El siguiente reactivo está relacionado con los dos anteriores, pero con un enfoque diferente; en este caso, saber la opinión respecto a poder adquirir el hábito de la lectura, a pesar de no tener el ejemplo de los padres u otros familiares.



En la gráfica anterior se presentan los resultados que muestran que el hábito de la lectura se puede adquirir también fuera del seno familiar. Claramente se aprecia que la mayoría de los profesores se encuentra en el rango afirmativo de la escala con los siguientes resultados: 23 profesores (56%) están *completamente de acuerdo*, 16 (39%) están *de acuerdo*, sólo 1 (2%) no está *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 1 (2%) está *en desacuerdo* y ninguno (0%) está *completamente en desacuerdo*. Si los alumnos pueden también adquirir el hábito de la lectura fuera de casa, la pregunta es ¿en dónde? A continuación, se presentan los resultados para la afirmación que involucra a la familia y más adelante la que involucra a los maestros.



En este ítem del instrumento se está considerando a toda la familia y no solo a los padres. Se puede apreciar en la gráfica anterior que 22 (54%) están *de acuerdo*, 11 (27%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 4 (10%) están *en desacuerdo*, 3 profesores (7%) están *completamente de acuerdo* y 1 (2%) está *completamente en desacuerdo*. Por lo que se tiene que, en su mayoría, los profesores consideran que sí se puede involucrar a la familia en las tareas de lectura de los alumnos. Aquí se podría hacer una consideración respecto a las tareas dependiendo de la edad de los alumnos. ¿Cómo va cambiando el involucramiento de los familiares conforme los alumnos avanzan de nivel educativo? ¿Hasta qué edad ya están formados los alumnos y no se puede uno involucrar como familiar? Estas preguntas fueron planteadas también en las entrevistas y los comentarios obtenidos fueron los siguientes.

La mayoría de los profesores interpretaron la pregunta sobre el involucramiento de la familia de modo que los profesores haríamos que los familiares se presenten físicamente

a la escuela para realizar actividades de lectura con los alumnos; sus comentarios fueron, por ejemplo:

*En esta institución muchos alumnos son de fuera y pienso que a lo mejor el hecho de que los padres vivan en otros lados, dificultaría un programa que promoviera algo así. (E.12)*

*No es muy común ver a sus papás acá, no sé si en ellos pueda repercutir, que tu papá todavía venga aquí. Sería bastante bueno el incluir también a los papás en todo esto, pero pienso que sería un poco difícil. (E.22)*

Por otro lado, sí hubo propuestas al respecto, como hacer clubes de lectura en donde el papá también esté involucrado (E.25), o una reunión o un evento abierto para los padres de familia que quisieran venir en el cual los alumnos intercambien sobre sus lecturas, lo que les gustó o no les gustó, y en donde los papás que leen también puedan intervenir (E.18). Esta propuesta se podría plantear al grupo de fomento a la lectura para tratar de organizar un evento de esta naturaleza y ver qué tal funciona.

Otros docentes consideraron que se pueden involucrar a los familiares, pero sin que éstos tengan que asistir a las instalaciones de la Facultad. Un profesor compartió la siguiente experiencia que él vivió:

*Tuve un maestro que al final del semestre le tenías que entregar un ensayo grande, de 20 páginas. La condición era que, para entregarlo, tu esposa o esposo si estabas casado, si no, un amigo o familiar lo hubiera leído y te hubiera hecho comentarios, y fue muy interesante [...] Era padre que tu papá lea tu trabajo y que te diga algo y escribes qué es lo que dijo, y de hecho tenía que firmarte, y te enriquece mucho porque a veces tienes como una visión y él dice “ah, pero no viste esto” [...] yo creo que sería algo tan ligero como: “Hazle tres preguntas a tu papá del libro, a ver qué piensa”. (E.13)*

Personalmente, esta experiencia me parece muy interesante y se podría llevar a cabo en algunos grupos para ver cómo funciona. La propuesta no está cerrada a que sean los papás los que lean el trabajo, puede ser cualquier otro familiar o un amigo; lo importante es involucrar a alguien cercano al alumno y resulta una actividad enriquecedora. De igual

forma, se podría involucrar a algunos papás a que sean facilitadores o guías en casa y les sugieran lecturas a sus hijos, pero considera que estos papás serían una minoría (E.21).

Los docentes de la Facultad estamos prácticamente desconectados de los papás en este nivel superior (y aquí es una ventaja no tener a los padres opinando, e.28), ya que es muy raro que alguien haya tenido contacto con algún padre o madre de familia; no obstante, algunos profesores están de acuerdo en que sí se podría incluir a los familiares en actividades de lectura, pero no dieron ideas de la manera en que se podría dar este involucramiento. A continuación, se presentan comentarios que se encontraron a este respecto:

*Sí sería buena idea involucrarlos, más porque a pesar de que ellos ya son grandes, sigue siendo su ejemplo, el que ven en casa. (E.25)*

*Yo creo que sería un proyecto a largo plazo. [...] Creo que eso es bueno y creo que hasta para establecer mejores relaciones familiares porque te daría un tema para hablar [...] Sería muy bueno, pero requiere mucho, mucho trabajo. (E.13)*

*Vivimos en una cultura donde la familia todavía forma parte muy importante de nuestros alumnos y que como la mayoría de nuestros alumnos vive todavía con sus papás, sería buena idea involucrarlos. (E.5)*

*Trabajar con los papás es algo importante, justamente sería un trabajo en equipo [...] Es importante que los papás se involucren también con los maestros. (E.26)*

*Depende mucho del acercamiento que tengan con la familia. Hay padres que están bastante involucrados con los alumnos [...] hay otros alumnos que ya viven solos. (E.7)*

Fueron muchas más las opiniones que expresaron que no es posible o que resulta difícil involucrar a los familiares. Los argumentos mencionados son, por ejemplo, con respecto a formar un vínculo entre alumnos, padres de familia y profesores, parece difícil porque desconocemos la situación familiar (E.9) y existen otras variables que no lo permitirían;

sin embargo, si se lograra este círculo ayudaría a que el inglés no sólo se quedara en el salón (E.14). Es importante que la familia apoye al estudiante de lenguas y que en casa se generen condiciones para que éste tenga más contacto con la lengua que está estudiando; por ejemplo, si “aceptaran ver en familia una película en inglés o francés con subtítulos; ayudarían mucho a sus hijos, pero no todos lo hacen, quién sabe hasta qué grado tengan esa apertura de mente.” (E.28)

Uno de los principales argumentos es que debido a que ya son mayores de edad y muchos de ellos ya viven solos, son mucho más independientes y resulta muy difícil involucrar a la familia. También por la dinámica familiar donde muchas veces los papás no están (E.27) o por la cuestión cultural, se ve difícil trabajar a nivel universitario con los papás (E.20), y a veces son los mismos alumnos quienes ya no los quieren involucrar (E.24); por lo que lo que parece factible es sólo trabajar entre profesores y estudiantes.

*Hay muchos alumnos que están viviendo de manera independiente. Aquí la influencia que tienen de los padres es nula. [...] quizás sus padres tienen un contexto sociocultural muy diferente a ellos. Quizá estos alumnos son los primeros que estarían logrando una licenciatura; entonces, involucrar a los padres sería muy difícil [...] la presión social, la presión del mismo gremio en que estén leyendo, puede ayudar más que el trabajo con los padres. (E.17)*

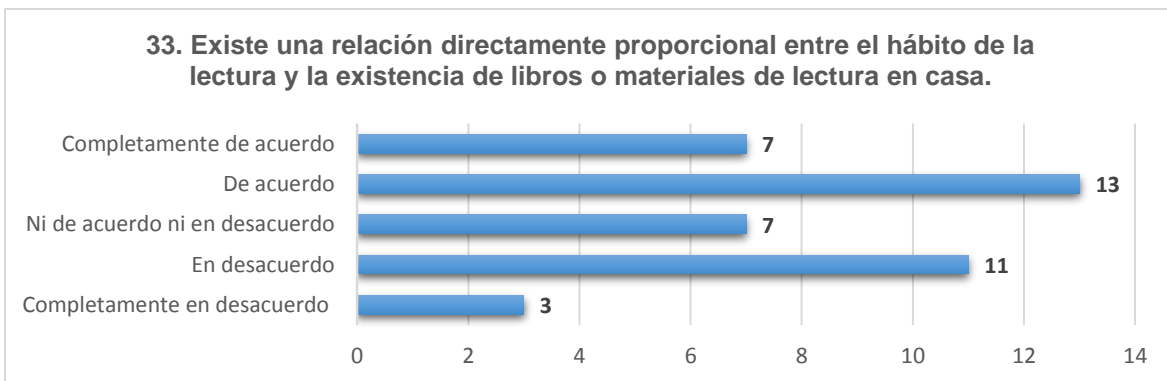
Puede ser que algunos papás estén dispuestos a hacerlo, a pesar de que los hijos ya están grandes, pero hay que buscar las formas (E.23); sin embargo, a pesar de que algunos padres siguen siendo ejemplo, otro aspecto que afecta es que, si los padres no leen, resulta más difícil involucrarlos (E.12). Otros comentarios fueron:

*Sería óptimo. ¿Qué tal la utopía? Pero tiene un trasfondo más difícil. Va a ser mucho más difícil convocar al padre de familia, no es imposible. (E.14)*

*Si tuviera que hacerlo, me las tendría que ingeniar y tal vez tomando alguna fibra afectiva, no por el lado académico. Siento que se involucrarían más. (E.10)*

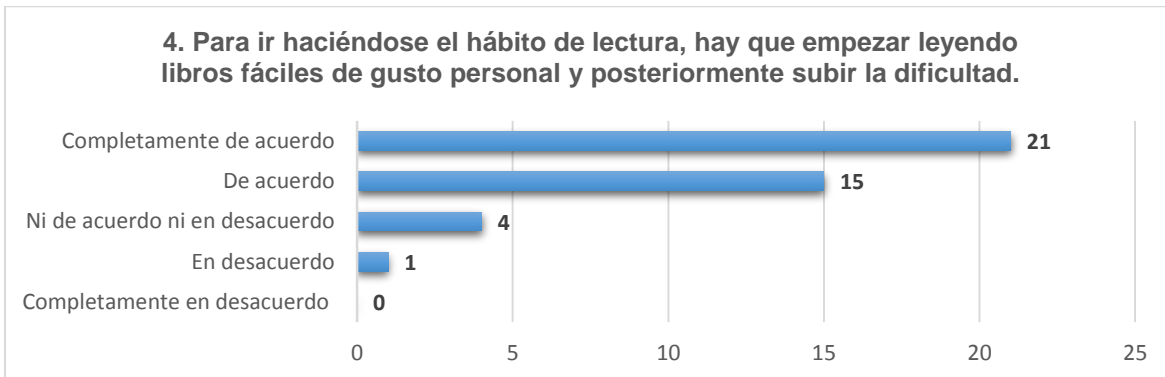
Una experiencia personal que se compartió fue, por ejemplo, la de una profesora que como madre puso la regla de que su hijo que no tenía el gusto por la lectura leyera una media hora todas las noches y con eso él empezó a tomar el gusto por la lectura automáticamente. Comentó que como padres a veces pensamos que nuestro trabajo para inculcar el hábito de la lectura ya se acabó y no podemos hacer nada, pero considera que hasta la secundaria sí se puede inculcar. (E.11)

Hubo quien interpretó esta pregunta desde el punto de vista de que sean los alumnos los que involucren a sus familiares en las lecturas, no la institución. Una profesora opinó que al ser la lectura algo que se contagia, los hijos pueden despertar en su familia el interés por cualquier tipo de lectura (E.2). Esta idea también fue compartida por otra profesora que opinó que sí se podría “generar incluso alguna actividad en familia, tal vez, como un círculo de lectura o de opinión en el que la familia, no sólo los padres, tal vez los hermanos o algunos otros miembros de la familia se integren y poder hacer algo dinámico en el que se pueda continuar con esa lectura extensiva no solo en las aulas, sino también en casa.” (E.8)



En esta ocasión las respuestas fueron más diversas. 13 profesores (32%) manifestaron estar *de acuerdo*. En segundo lugar, 11 profesores (27%) están *en desacuerdo*. Las opciones *completamente de acuerdo* y *ni de acuerdo ni en desacuerdo* tuvieron el mismo número de respuestas (7), lo que equivale a 17% cada una. La opción que tuvo menos menciones fue *completamente en desacuerdo* con 3 (7%). Esto puede ser un indicador de las diversas fuentes de lectura que pueden tener los alumnos. Por una parte, la disponibilidad de libros en casa y el ejemplo de los padres puede estar influyendo en el

hábito de la lectura. Por otra parte, el papel que juega la institución educativa, así como la disponibilidad de libros y material de lectura que se encuentran en formato digital, influyen en que la relación del hábito de lectura no sea solo con el hogar. Actualmente no sólo se lee en la casa, hay parques públicos donde se coloca un pequeño kiosco para leer, la universidad cuenta con un libro bus, también se promueven las ferias de lectura, hasta en aeropuertos y hospitales hay material de lectura disponible para quien quiera.



Derivado de estos resultados, podemos ver que la mayoría de los profesores se inclina a que se debe iniciar con libros fáciles y después incrementar la dificultad. Esto está acorde a lo mencionado en el inciso 2.3.2 que trata sobre la facilidad del material de lectura. Los resultados a esta pregunta son: 21 profesores (51%) están *completamente de acuerdo*, 15 (37%) están *de acuerdo*, 4 (10%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 1 (2%) está *en desacuerdo* y ninguno expresó estar *completamente en desacuerdo* con este reactivo. Por lo que se puede afirmar que es posible planear la lectura extensiva con libros que se les hagan fáciles a los mismos alumnos y que ellos pueden seleccionar de acuerdo con sus preferencias de lectura. En las entrevistas también se abordó el aspecto de la facilidad del material de lectura, por lo que este tema se desarrolla más ampliamente en el inciso 5.4.



Con respecto a este reactivo, en primer lugar, se aprecia que la mayoría de los profesores (46%) manifestó estar *de acuerdo* en que es deber de los profesores fomentar el hábito de la lectura. En segundo lugar, 8 profesores (20%) expresaron estar *completamente de acuerdo* y la misma cantidad dijo no estar *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Finalmente, 3 profesores (7%) están *en desacuerdo* y otros 3 (7%) están *completamente en desacuerdo* de que los profesores sean quienes deben fomentar el hábito de la lectura.

Con este reactivo se empezó a considerar la opinión de la responsabilidad que tiene el profesor sobre los hábitos de lectura de sus alumnos. En las entrevistas se retomó este tema y se les preguntó a los profesores que, si nuestros alumnos de licenciatura no tenían el hábito de leer formado desde casa y de niveles escolares previos, es ahora responsabilidad de nosotros el fomentarlo. Hubo diversas opiniones al respecto, hay quienes opinaron que *sí*, otros que opinaron que *no* y también hay quienes se encuentran parcialmente de acuerdo. El número de opiniones vertidas difiere un poco del resultado presentado en la gráfica anterior, debido a que ahí el 20% de los profesores mostraron esta postura neutral, mientras que en las entrevistas fueron la mayoría.

Los siguientes comentarios fueron aportados por docentes que opinaron que **sí** es nuestra responsabilidad continuar con la formación del hábito de la lectura de nuestros alumnos:

*Es trabajo del profesor el despertarlo si tal vez estaba de manera pasiva; o bien, tratar de insertarlo de manera que los alumnos vean que sí es algo productivo. (E.7)*



*Si un alumno no tuvo esa oportunidad en casa, pues se topa aquí con nosotros. Es como otra oportunidad en la vida, pienso que sí, que nunca es tarde. (E.10)*

*Yo sí me siento responsable, más en nuestro ámbito profesional, la lectura es indispensable. (E.12)*

*La responsabilidad de los profesores es siempre y yo creo que un maestro no deja de trabajar con los alumnos en todas las áreas. No nada más nos debemos enfocar a lo que estamos enseñando dentro del aula, sino ver la formación integral de los alumnos. (E.17)*

*El hábito de la lectura también se puede inculcar, y nosotros como profesores sí podemos ayudarlos a que les nazca ese amor por la lectura. (E.25)*

Por otro lado, hubo profesores que opinaron lo contrario y expresaron que eso es algo personal y que cada uno se encarga de fomentar su hábito (E.21), también se dijo que es mucha responsabilidad (E.1), que ya es muy difícil y que es responsabilidad del padre de familia (E.11). Otro comentario fue: “No, los de primaria tienen esa responsabilidad. Esto es universidad. ¿Vamos a cambiar hábitos? Espero que para algunos.” (E.15)

Finalmente, la mayoría de los profesores está parcialmente de acuerdo. Algunas de sus respuestas van en el sentido de que no es totalmente nuestra responsabilidad, pero sí es deseable, es importante y vale la pena que actuemos (EE.9, 13, 14). A pesar de que hayan tenido la parte enriquecedora de la lectura por parte de la familia, los maestros de nivel básico, medio superior y superior debemos contribuir a que sigan interesados (EE.19, 27). Lo que nosotros debemos hacer es tratar de acercar a nuestros alumnos lo más que se pueda a la lectura en la segunda lengua (E.22).

Aunado a la influencia del profesor, igualmente el entorno influye mucho (E.16). También comentan los profesores que, aunque tengamos responsabilidad, los alumnos deben de poner de su parte, es su compromiso y el resultado depende de ellos mismos (EE.23, 24, 28); además, no los podemos obligar ni condicionar a que lean (E.24). No porque el maestro pida leer, al alumno le va a gustar (E.1). “Si le ponemos el ejemplo y tratamos de hacer ver la lectura como un viaje, como descubrir otro mundo, etcétera, les puede

despertar el interés, pero, a fin de cuentas, ellos tienen la responsabilidad de su aprendizaje.” (E.28)

#### ✚ Beneficios de la lectura

Son muchos los beneficios que nos aporta la lectura. Los beneficios de la lectura que más se mencionaron por los profesores son: el incremento de vocabulario (12), el aprendizaje y reforzamiento de la gramática de la lengua que se está estudiando (6) y la mejora de ortografía y redacción (5). En este apartado se hace una presentación de todos aquellos que fueron mencionados durante las entrevistas.

Con referencia al vocabulario se encontraron varios comentarios, por ejemplo: una profesora de francés siente que la lectura extensiva es una buena manera de incrementar el vocabulario y de ver los puntos y reglas gramaticales en contexto. Con respecto al nivel de vocabulario, ahondó en aclarar que el vocabulario receptivo lo vas a incrementar de manera natural al realizar la lectura y al ver muchas veces las mismas palabras; mientras que el vocabulario productivo va a requerir más trabajo de memorización y uso de estrategias cognitivas (E.1). A la hora de leer no hay límites para el incremento del vocabulario, no está limitado a las situaciones del salón de clases y del libro de texto.

En cuanto al aprendizaje de gramática se comentó que se entienden mejor algunas estructuras gramaticales al verlas en contexto (E.18). Una maestra de francés expresó que “La lectura es una situación real, aunque sea ficción, y una clase de gramática no lo es. Es una ventaja muy grande que sea un contexto auténtico.” (E.28) Esto es importante debido a que no es posible aprender los temas gramaticales de forma aislada; además, el relacionarlos con otros temas, promueve un aprendizaje significativo.

Aprender lengua y cultura, es una dicotomía indisoluble. El aspecto de la cultura fue mencionado en varias ocasiones como uno de los principales beneficios que tiene la lectura porque incrementa tu conocimiento general del mundo (8) y te ayuda a entenderlo. Una cita al respecto dice que la lectura te ayuda a “ver más allá de lo académico, contagiarnos de lo que hay en el mundo. A través de los libros uno puede ver cosas que no tiene tan al alcance” (en su entorno próximo) (E.5).

Hubo maestros que respondieron pensando de manera general en los beneficios que trae la lectura a cualquier persona y hubo otros que respondieron pensando en los beneficios específicos para los alumnos: “las ventajas son para los alumnos porque es parte de la vida, para los maestros no hay ventajas en que los alumnos lean, es para ellos.” (E.15) Pensando en los alumnos, otros beneficios que fueron mencionados son que ellos:

- mejoran su nivel de comprensión
- desarrollan el sentido de curiosidad debido a que tienen la oportunidad de elegir aquellos temas que les interesan y sobre esos extienden su conocimiento (E.7)
- tienen un crecimiento íntegro (E.7)
- se forman y se hacen personas preparadas, con mayor capacidad (E.8)
- se les abre la mente, el mundo (E.10)
- mejoran su velocidad de lectura y pueden realizar sus trabajos escolares de una manera más fácil y rápida (E.2)
- pueden desarrollar su personalidad con la ayuda de un libro (E.26)
- aprenden temas y cosas nuevas (5 entrevistados), y no solo se entretienen.
- aprenden un nivel de lengua más elevado con la lectura, que con otros medios como la radio (E.28)

Una de las ventajas mencionadas por una profesora es que aprenden cosas sin saberlo y comentó que les dice a sus alumnos: “haz de cuenta que te las meten con magia, tú nada más estás disfrutando, pero atrás de tu cerebro, de tu mente, atrás de ahí, se quedan...” (E.10)

Éstos son los beneficios que mencionaron los profesores sobre la lectura en general; aunados a éstos, a continuación se presentan también los resultados que se obtuvieron de la pregunta sobre las ventajas que tiene promover la lectura extensiva en la segunda lengua, debido a que se considera que están relacionados con los beneficios de la lectura en general.

- Formación del hábito de la lectura en la primera y en la segunda lengua (IIII)
- Fomento del gusto por la lectura (IIII)
- Aumento del conocimiento y nivel de la lengua (III)

- Desarrollo de otras habilidades como la producción oral y la producción escrita (III)
- Incremento del nivel de vocabulario (I)
- Perfeccionamiento de ciertas estructuras de la lengua extranjera (I)
- Mejora de la comprensión lectora (I)
- Formación profesional en todos los ámbitos (I)
- Incremento de la motivación y aumento de la confianza en la lengua que están aprendiendo (I)

Resumiendo, los principales beneficios de la lectura que comentaron los docentes son: incremento de vocabulario, reforzamiento de la gramática, mejora de ortografía y redacción, incremento de cultura general, aprendizaje de cosas nuevas e incremento del nivel de lengua. Confrontando con el Marco Teórico presentado, se ve que algunos puntos sí coinciden con las respuestas de los profesores como es el caso del incremento de vocabulario; sin embargo, existen beneficios que nadie mencionó en las entrevistas como: desarrollo de la imaginación, incremento de la inteligencia, desarrollo del lenguaje, mejora de la comunicación, acceso al saber e inclusión social. Esto puede deberse a que los profesores se enfocaron a los beneficios de la lectura en el aprendizaje de otra lengua y no a los de la lectura en general.

#### Perspectiva de aspectos sociales diversos

Ahora se presentan otras opiniones sobre diversos temas que comentaron los profesores y que resulta interesante considerarlas para entender aún más el contexto de la docencia de lenguas en esta Facultad. Estas opiniones tratan, por ejemplo, sobre la importancia de la lectura para estudiantes de esta licenciatura y la actitud que algunos tienen hacia la misma. También se aborda la situación de que, en muchos de los casos de nuestros estudiantes, sus padres tienen un nivel educativo más bajo que ellos y las implicaciones que esto puede tener, así como otros temas más que se presentan a continuación.

Una profesora expresó que está “súper bien” querer promover la lectura extensiva en la segunda lengua, pero que cuesta mucho trabajo leer en otro idioma, inclusive a veces le da flojera hacerlo; entonces, es necesario ponerse en el papel de los alumnos. Opinó que resulta contradictorio intentar convencer a los alumnos, si uno mismo no está convencido.

Agregó que, a pesar de estar totalmente a favor de la lectura para todo, sabe que, si a ella misma le cuesta trabajo, a sus alumnos les va a costar mucho más por su nivel de lengua (E.1).

Algunas opiniones expresadas están específicamente relacionadas con la importancia de leer para los estudiantes del área de lenguas, a diferencia de otras licenciaturas en las que parecería no ser tan importante tener este hábito. Entre las opiniones expresadas se encuentran las siguientes:

*Me impresiona bastante cuando los alumnos aquí en la licenciatura me dicen: “odio leer”. Es así como ¡¿cómo odia leer?! Digo, son alumnos de lenguas ¿no?, es lenguas, es cultura. Eso sí es bastante impresionante y triste. (E.5)*

*A mí me da miedo cuando oigo a algún tutorado o a un alumno que me dice “Pues a mí no me gusta leer.” Digo “ouch”, pues bueno, estás en estudios superiores, no puedes pasar la lectura y no puede ser que no te guste nada, aunque sea un cómic, una revista de deportes, lo que sea, pero algo debe de llamarte la atención.” (E.18)*

*Es de sentido común, que, si estoy estudiando, y sobre todo la formación que tenemos que, la mayoría de nuestros chavos van a ser futuros docentes, pues es lógico que tienen que leer. (E.24)*

*Si nosotros estamos formando profesionales, no concibo un profesional de las lenguas, ya sea en docencia o en traducción, que no lea o que no le guste leer [...] estamos desarrollando profesionales que al final del día necesitan leer, es una base para nuestro trabajo. (E.12)*

*La mayoría de mis estudiantes en sus grupos dice que no lee en inglés. Y a la vez (lo dicen) como orgullosos de: “yo no leo nada” ¿No has visto esto?! ¿Esta actitud? (E.15)*

*Conozco maestros que sí se involucran demasiado, que toman en cuenta los intereses, los gustos de los alumnos, buscan el material; sin embargo, la actitud de los alumnos de decir “es que no me gusta leer”, poco nos ayuda. (E.9)*

Todos estos comentarios muestran una preocupación de los docentes por la actitud de algunos estudiantes que no les interesa leer y no valoran los beneficios para ellos mismos como futuros docentes o traductores de lenguas. Ahora se presentan otros comentarios sobre el contexto específico de la Facultad de Lenguas, el primero de ellos se refiere a cuando los padres tienen nivel educativo más bajo.

*Normalmente los estudiantes provienen de familias que han tenido ciertas limitantes educativas y culturales y entonces ahora estas generaciones son las primeras que tienen un contacto formal con la lectura, con la literatura, con la lengua y creo que los padres más bien han trabajado por darles a sus hijos esas oportunidades, pero ellos no tienen ni la posibilidad, ni el acercamiento, y a lo mejor ni el interés en hacerlo; pero eso es algo muy particular de este contexto en la Universidad; no creo que aplicara para todos los contextos de Educación Superior. (E.16)*

Entonces, en muchas ocasiones los padres no se pueden involucrar en aspectos académicos con los hijos, porque no comparten la misma visión de formación. Una maestra de francés considera que, llegando a nivel universitario, hay algunos alumnos que inclusive leen más que sus propios padres (E.18).

*Si lo vemos por el lado cultural de los padres, hay muchos casos que los alumnos que tenemos ahorita ya superaron el nivel educativo de sus papás; entonces, ese puede ser un choque (para involucrarlos en algún programa de lectura). (E.24)*

Las implicaciones que la situación académica de los padres puede tener en relación con este tema, no se analiza a profundidad aquí debido a que no es objetivo de esta tesis; empero, resulta interesante constatar que hay conciencia sobre este fenómeno y eso ayuda a entender algunas situaciones que se pueden presentar en el salón de clases. Otro de los comentarios fue:

*Trato de recordar compañeros, o personalmente yo, que los padres también tuvieran acercamiento con una segunda lengua y me es difícil. La mayoría de los padres no tienen el conocimiento de un segundo idioma; entonces, aquí viene precisamente un problema muy grande, son pocas las familias donde los padres y los alumnos son bilingües, son muy pocas y más todavía, mucho más remota la*

*posibilidad de que ambas generaciones sean lectoras porque también es difícil que los padres sean lectores [...] puede que haya padres bilingües, haya padres lectores y que no tengan esta interacción con sus hijos. (E.14)*

En relación con otro tema específico de estudiantes con formación en esta área, se encontró un comentario sobre la presión que puede haber de la sociedad al esperar que un licenciado en lenguas debe, precisamente, emplear de manera correcta la lengua:

*Cuando alguien escribe en redes sociales con faltas de ortografía o mal redactado, luego luego está el ataque de los demás y dicen “¿cómo eres licenciado en lenguas?” y “¿cómo estudias lenguas?” Y la crítica fuerte a una falta como ésta. (E.17)*

Esto refuerza nuevamente la conciencia de que hay que conocer y usar correctamente la lengua, tanto la materna como la extranjera. Por otro lado, un docente comentó que, como maestro de lenguas, no puede pasar por desapercibido las fallas que también tienen los estudiantes en cuanto a cultura general, geografía, ortografía, matemáticas, y otras disciplinas (E.17). Entonces, aunque no podemos educar en todas las áreas, se ve el compromiso de muchos docentes en tratar de darles a sus alumnos una formación integral y profesional.

Con referencia a otro tema, también se encontró una opinión sobre los colegas, en la que un maestro de inglés considera que cada maestro es una joya escondida y que no la explotamos, porque cada quién está enfocado en lo suyo; es decir, hay maestros que saben mucho de música o de deporte, por ejemplo, y que ese conocimiento se debería de compartir más con los demás (E.13).

¿Influye el ánimo del docente en las actividades de lectura que asigna a sus alumnos? Es muy probable que esto sea cierto, pero tampoco es tema de comprobación aquí. Solamente se comenta que en una entrevista un profesor expresó que dependiendo de su estado de ánimo a veces les pide a sus alumnos que respondan las preguntas que vienen en el libro de lecturas, que a veces son muchas y son muy específicas; y en otros casos, les pide que respondan los ejercicios gramaticales sugeridos (E.4).

Una recomendación de una profesora fue que los profesores siempre busquen un objetivo final a la lectura que asignan y le den seguimiento, y que cuando los alumnos lo logren, se den cuenta que sirvió de algo leer y les sirva de motivación para continuar con la lectura (E.3).

Otra recomendación que se expresó en una entrevista es que es importante que los docentes conozcan las librerías o los lugares donde pueden sugerir a sus alumnos que adquieran libros para lectura extensiva en la lengua extranjera que están estudiando. La disponibilidad del material puede ser una limitante para el aprendizaje de otra lengua (E.4).

Asimismo, surgió el tema del costo de los libros de lectura en lengua extranjera. A este respecto, un profesor recordó que anteriormente los libros no eran tan accesibles, costaban por ejemplo 12 libras u 8 dólares; él considera que ahora es más fácil que los alumnos puedan leer libros en lenguas extranjeras porque incluso los pueden descargar en línea. Haciendo referencia a la situación económica de nuestros alumnos expresó:

*Hay alumnos que sí, de verdad, no pueden comprar un libro. Yo pensaba que era broma, pero no, hay alumnos que sí de verdad no tienen el recurso para poder comprar un libro, y si nosotros se los podemos compartir, pues creo que estaría bien. (E.5)*

Se encontró también otra opinión con referencia a la falta de bibliografía y a que desafortunadamente es muy cara para los alumnos. Una entrevistada comentó que como maestros sí fomentamos la lectura y muchas veces tenemos que poner de nuestro bolso las copias o traer y prestarles libros a nuestros alumnos porque ellos no pueden conseguirlos, pero, también comentó que:

*O no pueden o no quieren. A veces lo toman como pretexto de “Es que no tengo dinero para las copias”, o “ni siquiera está”, simplemente porque son flojos. (E.24)*

Una problemática que comentaron tres docentes es que han visto que los alumnos tienen mucha tarea de otras materias que llevan dentro su licenciatura y eso les impide leer. Puede ser que en algunos momentos esto sea cierto, pero es importante que ellos tengan



la decisión propia de dedicarle, por lo menos, unos 20 minutos al día a su lectura extensiva, pues es en su beneficio.

Otros comentarios versaron en cuanto al tipo de grupo y el éxito de las actividades de lectura que llevemos a la clase. Una maestra comentó que hay actividades que funcionan muy bien cuando tienes buenos grupos con gente noble que ayuda, que no critica, que hay estudiantes fuertes en términos de conocimiento de la lengua y que ayuda y guía a los demás a entender las lecturas y hacia dónde va el libro (E.20). También en cuanto al tipo de grupo, otra maestra dijo que a veces se tienen grupos que ellos mismos nos van exigiendo un poco más, mientras que en otras ocasiones hay grupos que no tienen esa exigencia o esa iniciativa de buscar por sí mismos lo que no comprenden (E.8).

Otra opinión importante que surgió durante las entrevistas fue el problema que existe en cuanto a la asignación de clases en la Facultad de Lenguas. En opinión de un docente, la dirección de la escuela no cuenta con un perfil de habilidades docentes en el cual se base para hacer la asignación de las materias a impartir. En ocasiones la asignación se hace por el horario disponible o por la materia disponible, pero no realmente haciendo una relación correcta entre el perfil del docente y la materia a impartir y esto es un problema grave que demerita la calidad de la educación (E.14).

Como docentes que decidamos iniciar un programa o hacer ciertas actividades de promoción de la lectura, debemos tener paciencia con los resultados y mostrar una actitud positiva. Un maestro de inglés comentó que algo que le desespera y que es un error, es que a veces uno piensa que va a haber resultados inmediatos y, por ejemplo, si decide hacer un club de lectura y sólo se presentan tres personas, no debe pensar que no funcionó, sino a lo mejor se debe ver como “qué bueno que son tres” y que hay trabajar con estos tres para que lleguen otros más (E.13). Para cerrar esta parte de la perspectiva de aspectos sociales diversos, se presenta el siguiente comentario:

*Creo que la lectura, para mí al menos, ha sido una fuente de conocimiento, de gusto, de alegría [...] En mi caso me ayudó bastante a involucrarme mucho con la lengua [...], a ti como maestro te da seguridad, te ayuda a ver qué más puedes hacer para tus alumnos*

*[...] Para mí ha sido maravilloso y siempre busco la manera de crear una conexión con mis alumnos a través de la lectura. (E.27)*

### **5.3 Perspectiva de los profesores de lengua extranjera acerca de su papel como promotor y mediador de la lectura**

En esta perspectiva se presentan los resultados de otro aspecto abordado en el instrumento de diagnóstico y en las entrevistas, el cual es el del papel del docente como mediador y promotor del enfoque de la lectura, el cual está relacionado con el constructivismo.

#### Papel del docente como mediador y promotor de la lectura intensiva y extensiva

Existe una diversidad de papeles o roles que realiza el docente para promover la lectura. En las entrevistas se encontraron muchas respuestas que muestran que los docentes tienen presente varios papeles como promotores de la lectura; por ejemplo, mencionaron que el profesor de lengua debe ser modelo de lectura, guía, motivador, facilitador, moldeador, monitor, planeador y, por supuesto, promotor de la lectura. A continuación, se presentan sus contestaciones con respecto a estos papeles, así como comentarios sobre otras funciones que realizan en clase:

Poco más de la mitad de los docentes mencionó que, para promover la lectura, ellos tienen que dar el ejemplo y ser modelo del amor a la lectura (16), algunas de estas respuestas fueron:

*Debe ser un lector para contagiar la emoción que transmite el texto, ya después vendrán técnicas didácticas. (E.6)*

*El maestro tiene que tener esa capacidad también. Tiene que inculcar ese amor que le inculcó alguien más a esa persona que está dando clase. (E.14)*

*Si ven que tengo amor a la lectura, ellos también se van a interesar. (E.23)*

*Hay que empezar con nosotros, poner el ejemplo y así involucrar a los alumnos a que tengan ese gusto o amor por la lectura. (E.24)*

*Si el maestro no tiene cultura general, es obvio que no lee y si es obvio que no lee, pues no les va a dar ganas tampoco. El ejemplo también creo que es muy importante para despertar el interés. (E.28)*

*Si los alumnos ven que el profesor también está involucrado, los alumnos pueden estar motivados. El profesor tiene que leer al mismo tiempo que los alumnos. (E.3)*

*Hay muchos alumnos que yo he visto en la facultad, que admiran mucho a su maestro y repiten lo que el maestro hace. Si ellos ven que el maestro tiene un buen hábito de lectura, lo más probable es que si admiran a ese maestro, es que ellos también quieran ser como él. (E.10)*

*He escuchado alumnos que me dicen que empezaron a leer porque sus maestros aquí en la Facultad de Lenguas les decían “ah, estoy leyendo este libro” y a ellos se les hacía interesante que sus maestros en un semestre hubieran leído 4 o 6 libros. Eso también de cierta forma los conformó. (E.5)*

Otro de los papeles que mencionaron es que debe ser un guía (6), un guía que ayude al estudiante a encontrar lo que quiere y le guste leer (E.18), el maestro tiene que encaminar a su alumno (E.14) y debe ser un mentor, más que un dictador (E.5).

También el docente debe tener el papel de motivador (5). El profesor motiva a los alumnos, pero al mismo tiempo los reta a seguir conociendo, a que no se queden solamente con lo que se vio en la clase (E.26). El profesor motiva si los alumnos ven que él está entusiasmado por un material. Si el alumno ve que está haciendo algo que vale la pena, su nivel de esfuerzo es mejor y su motivación incrementa (E.27). Es importante que el docente valore el esfuerzo de sus alumnos y no llegue a desmotivarlos con algunas acciones; por ejemplo, si no da una retroalimentación adecuada, como comentó una maestra de inglés:

*[...] algo muy importante es la retroalimentación que reciben porque obvio, si tú estás haciendo un trabajo extra y ni te pelan, ni gracias, ni “¿qué onda?”, ni “¿cómo te fue?”, es obvio que el alumno se desmotiva y no lo vuelve a hacer.” (E.27)*

Resulta importante que el catedrático contribuya para que sus alumnos tengan motivación y autoestima alta, así como ansiedad baja; debe propiciar que en el aula exista un ambiente de respeto, confianza y apoyo mutuo para que la adquisición de la lengua pueda darse. Una función muy importante que tiene el docente, y que no fue mencionada en las entrevistas, es la de promover un ambiente en el aula que propicie que el filtro afectivo de los estudiantes se encuentre en un nivel bajo para que el *input* que provea llegue adecuadamente al dispositivo de adquisición del lenguaje de los estudiantes.

De igual forma, el docente funge como facilitador (4). Debe facilitarles materiales, aunque no tenga la información en el momento (E.20) y debe compartirles la información para que puedan leer (E.22). Asimismo, es importante que sea un monitor y vea que sus alumnos lean y cómo lo hacen (E.12). Con respecto al rol de ser planeador, una docente de inglés comentó que “implica toda la planeación desde como lo pre-enseñas, como los guías, como lo evalúas y cómo lo retroalimientas para que el alumno vea que, efectivamente, sirvió de algo.” (E.27); es decir, este papel incluye varias importantes funciones. Aunado a estos roles, se encontraron respuestas sobre algunas acciones que el profesor debe realizar; como:

- 📖 invitar a los estudiantes a ver que la lectura es importante y aún más en el aprendizaje de idiomas (E.19)
- 📖 explicar a sus alumnos por qué la lectura es tan importante para su aprendizaje desde una perspectiva, por ejemplo, del *input* estructurado (E.16).
- 📖 llevarlos a la biblioteca (E.15)
- 📖 destinar tiempo para que los estudiantes que les gusta leer platicuen de sus libros (E.15).
- 📖 despertar el interés y ayudar a los alumnos a que encuentren el gusto por la lectura (E.17).
- 📖 mostrarles autores (E.2, 18)

- 📖 elegir y recomendar lecturas acordes con los perfiles e intereses de los alumnos (EE.2,3,4,11,25)
- 📖 aportar materiales (E.21)
- 📖 participar en eventos como: “De la Literatura al cine” en *Abril, mes de la lectura*. (E.11)

Pese a que pudiera parecer que algunas de estas acciones superan el papel del docente como promotor de la lectura extensiva, considero que, de una u otra forma, todas pueden incorporarse por los docentes en el contexto de la Facultad de Lenguas. Por otra parte, en cuanto a las actitudes, también se mencionó que el docente debe ser abierto y “aceptar lo que al alumno le gusta y encauzar hacia algo que eleve el espíritu del alumno en cuanto al gusto por la lectura.” (E.10). No debe tener una actitud cerrada e imponer las lecturas debido a que esto puede disminuir el gusto que podrían encontrar los alumnos por la lectura (EE.4,17,18).

Con algunos de los profesores entrevistados se encontraron algunas actividades o acciones que realizan para promover la lectura extensiva en la segunda lengua; por ejemplo: un maestro de inglés les presta libros a varios estudiantes que les gusta leer (E.15); de igual forma, una maestra de francés expresó que le gusta prestarles novelas a sus alumnos para que las lean durante el semestre. Ella promueve la lectura al prestarles sus propias novelas contemporáneas. Sus alumnos seleccionan la que les llame más la atención dentro de su colección personal o pueden leer cualquier otra novela de su interés. (E.1) El préstamo de libros no sólo se da entre docentes y alumnos, también se encontró que entre los mismos profesores de la Facultad se prestan libros.

Lo que hace otra maestra de francés es elaborar un tipo de antología de varios textos, que pueden ser fragmentos de novelas o cuentos completos donde van descubriendo varios autores y trabajan sobre el texto (E.18). Otra forma en que el docente promueve la lectura es compartiendo ligas a material en internet; por ejemplo, el caso de un profesor de inglés quien comentó:

[...] *por ejemplo, cuando venía lo del 14 de febrero, les compartía como un link del día del beso... The Guardian saca un artículo del día*

*del beso, se los compartía. Yo les compartía muchos links de periódicos porque yo les comentaba que aquí podían adquirir mucho vocabulario. (E.22)*

Como se mencionó previamente, una de las acciones que realizan los docentes en su papel de promotores de lectura es buscar textos dependiendo de las necesidades y los gustos de sus alumnos. A manera de ejemplo, una maestra comentó que como tiene un alumno que es fan de Ana Frank, se dio a la tarea de buscar lecturas sobre ella y no ha podido conseguir *El diario de Ana Frank* en francés, lo pidió y no llega. Añadió que hay muchísimas lecturas que puedes descargar gratuitas de internet, pero ésta no la ha podido encontrar (E.24). Es bueno que existan profesores que dediquen tiempo y esfuerzo a ayudar a sus alumnos a encontrar material especial; sin embargo, un maestro comentó que, si ya tienen 20 años y no leen, tal vez es demasiado tarde y entonces qué podemos hacer (E.15).

No sólo el docente puede ser ejemplo y promotor de la lectura. En muchas ocasiones encontramos que los amigos y los compañeros también promueven que leamos. Un profesor comentó que:

*Se nota en los alumnos cuando los compañeros se juntan con otros que son lectores, pues entre ellos mismos empiezan a recomendarse, a involucrarse y a buscar nuevas lecturas [...] fue más bien el entorno y no el profesor el que influyó directamente en estos dos muchachos para que se volvieran lectores más formales. (E.16)*

En este mismo tenor, otro maestro de inglés opinó que, a este nivel, se debería trabajar principalmente con el conjunto de los alumnos y no de manera individual, puesto que entre ellos se van alentando a leer más (E.17). El consejo que les da un maestro a sus alumnos es que hablen con sus amigos, que les digan lo que les gusta, que vean lo que leen sus amigos y que les pidan libros prestados (E.15). La influencia de los amigos en la lectura es muy importante, de ahí también se puede fortalecer el hábito lector y estrechar la amistad a través de este vínculo.

Aunado a esto, los alumnos pueden, de igual forma, motivar al maestro a leer algún título. En una de las entrevistas se encontró el caso de una profesora que se atrevió a leer en

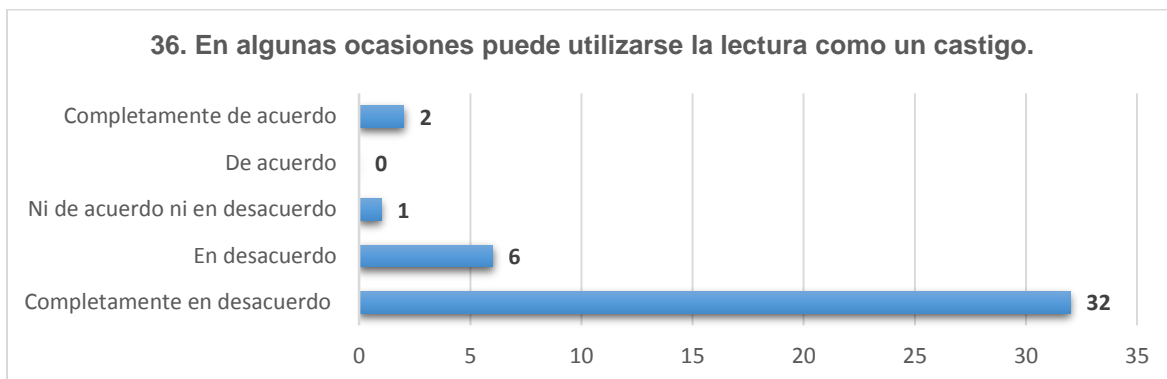
una tercera lengua gracias a que uno de sus alumnos la animó a hacerlo. Comentó que esta experiencia fue muy satisfactoria y reconoció que creía que si hubiera sido un maestro el que se lo hubiera pedido, le habría dicho “Bah, no.” (E.1). Podemos ver aquí que también los alumnos pueden ser promotores y hacernos recomendaciones de lectura y, además, en otra lengua. Esto fortalece una comunidad de lectores.

Por otro lado, la opinión de un profesor es que, si un compañero recomienda una lectura, el otro compañero puede no tomarlo en serio porque es su igual; en cambio, si es el profesor quien lo recomienda, sí lo pueden tomar más en serio por ser la autoridad y porque confían en el gusto o la selección del profesor (E.4). Se tiene por lo tanto que es algo contradictorio, algunos pueden aceptar de muy buen agrado la recomendación del docente, mientras que otros prefieren aceptar las recomendaciones de los compañeros ya que no tienen ese tono de obligatoriedad.

Una de las actividades que se realiza en “*Abril, mes de la lectura*” para promover la lectura es la de *Intercambia un libro*. En esta actividad las personas que gusten integrarse llevan un libro y explican de qué se trata y porqué les gusta, y alguien de los asistentes que le interese puede pedirselo y se lo regalan. Si en el momento en que está programado el intercambio entre toda la comunidad, no quieren participar los alumnos, también es posible realizarlo dentro de alguna clase, sólo entre los compañeros y el maestro; inclusive se puede realizar entre el grupo de amigos nada más. Es una actividad muy grata, pero que desafortunadamente no son muchos los libros que se regalan. Es necesario darle más difusión y que más docentes participen con sus alumnos porque es una forma muy interesante de promover la lectura al recomendar libros, compartir uno que te gustó y te puedes llevar otro que te llame la atención.

Como se aprecia, el docente desempeña muchos papeles y tiene distintas responsabilidades. Los roles que coincidieron con los mencionados en el Marco Teórico fueron: modelo o ejemplo de lector, guía, motivador, comunicador de los beneficios, seleccionador de textos y actividades adecuadas, así como monitor. Además del catedrático, hay otros agentes en el entorno que también promueven la lectura como son los compañeros, los amigos y las autoridades, cada uno también en distintos papeles o roles. Antes de concluir esta perspectiva del papel del docente, se muestran los

resultados de un ítem que trata la posibilidad de asignar la lectura como castigo para los alumnos.



Puede apreciarse en la gráfica anterior que 32 profesores (78%) están *completamente en desacuerdo* con que la lectura puede utilizarse como castigo. En segundo lugar, 6 profesores (15%) manifestaron estar *en desacuerdo*, 2 (5%) están *completamente de acuerdo* y 1 (2%) no está *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Afortunadamente se aprecia que, con excepción de tres respuestas, los docentes de lenguas están en desacuerdo con que la lectura se vea como una sanción, por lo que no está dentro de su papel penalizar así a los alumnos. Considero que, si fuera de esa forma, esta acción estaría en detrimento del objetivo de fomentar el hábito de la lectura y leer por placer, puesto que los alumnos la asociarían con un aspecto negativo de su educación.

#### **5.4 Perspectiva de los docentes relacionada con la teoría de adquisición de segundas lenguas**

Algunos temas que se desarrollaron, tanto en el instrumento diagnóstico como en las entrevistas, están relacionados con la teoría de adquisición de segundas lenguas y las cinco hipótesis de Stephen Krashen que se presentaron en la fundamentación teórica, del capítulo 3: la hipótesis de la adquisición-aprendizaje, la del orden natural, la del monitor, la del *input* y la del filtro afectivo. Primeramente, se presentan los resultados relacionados con leer en la lengua materna y leer en una segunda lengua o lengua extranjera. Este aspecto está relacionado con la primera hipótesis de Krashen que es sobre la adquisición-aprendizaje de la lengua.



## ✚ Leer en la lengua materna y en una segunda lengua

El tema abordado en este trabajo es la lectura extensiva en una segunda lengua; es decir, se tuvo en mente que nuestros alumnos lean de forma extensiva en su lengua de énfasis, que puede ser inglés o francés. Sin embargo, durante las entrevistas surgió el tema de la lectura en la lengua materna y en la lengua extranjera o segunda lengua. Hay que recordar que algunos de los profesores son extranjeros y tienen como lengua materna el inglés o el francés y como segunda lengua, el español. Cabe mencionar que todos los profesores extranjeros tienen un nivel muy avanzado de dominio del español, y algunos de ellos comentaron con sinceridad cómo se sienten al leer en su propia lengua o en español. A continuación, se presentan algunos de esos comentarios:

Una profesora dijo que es una lectora muy frecuente en su lengua materna, que es el francés, y que es una lectora mucho menos frecuente en otros idiomas. Ha tenido la experiencia de leer dos libros en inglés que ya los había leído con anterioridad en francés. Expresó que pensó que jamás lo iba a lograr y, por el contrario, lo entendió casi todo. Cuando fue necesario empleó estrategias para inferir el contexto, además de que le ayudó que ya había leído esos libros en su lengua materna. Comentó también que no lee mucho en español y no es porque no lo entienda, porque entiende casi el 99%; sin embargo, no le gusta tanto leer en español como en francés (E.1). Con respecto a ya haber leído un libro en la lengua materna y después leerlo en la lengua extranjera, también se encontró la respuesta de un profesor mexicano que leyó en inglés un libro que le había gustado en su primera lengua y comentó:

*Disfruté el libro porque ya lo había leído, pero creo que, si no hubiera leído antes ese libro, no lo hubiera disfrutado tanto, buscando a cada momento palabras. (E.4)*

Leer en una o en otra lengua puede influir en las emociones y los sentimientos que surgen al realizar esta acción. Una profesora de inglés comentó que ha observado que en la Facultad los alumnos que ha tenido se conmueven más fácil si les da un texto en inglés que uno en español. Narró que una vez hizo la prueba con un poema de Jorge Luis Borges titulado *Two English Poems* y que sus alumnos estuvieron muy conmovidos,

posteriormente les dio a leer uno en español y que se quedaron muy tranquilos, no los conmovió igual. La profesora expresó su reflexión de la siguiente forma:

*Leer en una segunda lengua, te libera esa parte que escondes cuando utilizas esa lengua, te ayuda a ver las cosas de otra forma que si las leyeras en la tuya. [...] Leer en una segunda lengua conmueve partes de ti que no te permites que te conmuevan a veces en tu lengua materna porque esa segunda lengua es como otro tú; entonces, entiendes otra cosa, sientes otra cosa. [...] Cuando los alumnos logran eso en una segunda lengua, ese grado de entender, de conmoverse, es cuando ya no se van nunca más de la lectura y buscan más. Leer en una segunda lengua enriquece esa parte de ti que no te has dado cuenta y que gente que nada más habla una, no va a sentir nunca. (E.10)*

Un profesor extranjero, que es un gran lector y cuya lengua materna es el inglés, comentó que él lee en español, pero para él no es un placer, es difícil y es trabajo. Entonces, sostiene que hay que promover leer en la lengua materna primero. Si no leen en la primera lengua, es muy difícil leer en la segunda y no van a disfrutar (E.15). Esto es sumamente importante y varios docentes hicieron mención al respecto expresando, por ejemplo:

- 📖 Si no se ponen a leer en la primera lengua, ¿cómo van a dar ese salto hacia la segunda lengua? ¿Cómo le vamos a pedir a alguien que lea en una segunda lengua cuando no lee en la primera lengua? (E.4)
- 📖 Hay personas que tienen el hábito de la lectura en su propio idioma y entonces se les hace muy fácil encontrarse leyendo en otro idioma. (E.19)
- 📖 Nuestros alumnos no están acostumbrados ni siquiera a leer en español, entonces, al tratar de hacerlos leer en una lengua extranjera, pues estaría más difícil. (E.22)
- 📖 Si es difícil leer en nuestra lengua, pues mucho más difícil en otra. (E.25).
- 📖 Los alumnos no saben leer ni escribir en español, no saben interpretar un texto en su propio idioma; entonces a la hora de hacerlo en otro idioma, hay resultados muy mediocres porque no tienen las herramientas. (E.28)

En términos generales, se puede decir entonces que primero hay que ser lector en la lengua materna para poder serlo en la lengua extranjera o en la segunda lengua, y que sí es posible que el texto nos transmita sentimientos sin importar la lengua en la que esté escrito.

#### Cantidad de lectura

Este principio sobre la cantidad de lectura también está relacionado con la hipótesis de la adquisición-aprendizaje de la lengua de Krashen. Entre más contacto natural fuera de la enseñanza formal tenga el alumno con materiales de lectura, más estará adquiriendo conocimiento de la lengua. Por esto, resulta básico que se lea tanto como sea posible.

Con frecuencia resulta difícil expresar la cantidad de lectura que debe realizar una persona debido a que puede ser algo relativo de medir o puede depender del punto de vista de cada uno. Durante las entrevistas varios profesores pidieron una aclaración para saber a qué se refería esta pregunta; se trató de aclarar, pero sin pedirles que específicamente respondieran con una unidad de medida para no limitar o sesgar su respuesta. Las opiniones que dieron responden a distintos puntos de vista: unas se refieren a un número determinado de libros, otras se enfocan al tiempo dedicado a la lectura, también hubo algunas respuestas relacionadas con la influencia del nivel de lengua y otras fueron respuestas generales que no proporcionaron alguna unidad específica. A continuación, se desglosan estas respuestas.

Para los que respondieron empleando un número de libros, que es la forma más frecuente en que se mide la cantidad de lectura, se encontraron opiniones como las siguientes:

Algunos profesores hicieron la relación de número de libros por mes. Dos de ellos dijeron que un libro al mes por lo menos (EE.1, 24) y otra profesora de inglés dijo que alguien que está muy enganchado en la lectura, inclusive puede leer uno o dos libros por mes (E.20), pero todos coinciden en que depende mucho del grosor del libro porque hay de libros a libros.

Unas respuestas fueron con respecto al número de libros por semestre. Dos profesores respondieron que cuando son libros pequeños incluso pueden ser dos y si son obras

originales más extensas, puede ser una al semestre. Hay quien dijo que mínimo dos por toda la carga que ellos tienen de otras materias (E.25). Otra respuesta fue que un libro al semestre, pero que los alumnos más interesados leen hasta tres (E.1).

Una maestra de inglés, que normalmente les deja leer uno o dos libros al semestre dependiendo del grado de dificultad, comentó que sus alumnos le presentan su propuesta de lectura para que ella la revise y vea si es suficiente para todo el semestre o únicamente será para una parte del curso (E.7). También se encontró el comentario de que “deben de leer al menos un libro por materia. Si a lo largo de su trayectoria tienen 45 materias, pues pensaríamos que idealmente han leído 45 libros, aunque no sean libros completos de 500 páginas.” (E.6). En opinión de un maestro de inglés no se puede determinar un número de libros porque influye también el género del texto:

*En cuestión de títulos tampoco podría decir: deberías leer 4 o 5 libros o 10 al mes. No es lo mismo leer sobre política o leer sobre ciencia ficción. El entendimiento y el detenimiento que tú le das a la lectura va a ser diferente. (E.17)*

En términos generales se podría decir entonces que se espera que los alumnos lean de uno a seis libros por semestre dependiendo de la extensión y el tipo de texto. Por otro lado, algunos profesores respondieron en cuanto al tiempo dedicado a la lectura, todos hicieron referencia a una lectura diaria y sus opiniones fueron las siguientes:

*Les digo que 20 minutos por lo menos diarios, sería suficiente. Si lo hicieran a diario y se hicieran ese hábito, ellos buscarían leer más. (E.16)*

*Quizás podrían dedicar 20 o 30 minutos diarios a la lectura. Deberían estar leyendo todos los días. (E.17)*

*Yo les digo que lean mínimo una hora. A veces les digo que, si no tienen tiempo, pues lean unos 30 minutos por lo menos, pero sí que lean diario. (E.23)*

Entonces, el rango mencionado que se espera para que lean es por lo menos de 20 a 30 minutos al día. Un maestro de inglés cree que el discurso con los alumnos es explicarles

que, al iniciar la lectura extensiva, les va a costar trabajo, pero en la medida en que ellos se adaptan a una metodología sistematizada de lectura de diario 20 minutos o diario 15 minutos, van a ir adquiriendo de manera inconsciente, las habilidades y estrategias para comprender mejor el texto (E.16). De igual forma se encontraron opiniones que sugieren que el nivel de lengua influye en la cantidad de lectura extensiva que hagan los alumnos, entre los comentarios vertidos se encuentran, por ejemplo:

*Depende mucho del nivel de lengua que el alumno tenga [...] porque si están en un nivel, por ejemplo, A1 o A2, no van a ponerse a leer todo el tiempo tal vez en inglés. (E.4)*

*Creo que depende del nivel, en primer semestre tal vez unos tres libros [...] no muy extensos, a veces compendios de historias cortas, libros no tan intensos. (E.5)*

*Una novela completa en octavo semestre, ya está bien, claro que lo mejor serían tres. En quinto o sexto, que no sea una novela pero que hayan leído tres cuentos si hablamos de literatura y en cuestión de periódico, a partir de nivel B1 es fundamental que sepan leer artículos de periódico, que hayan leído toda una revista, que puedan presentar a lo largo del semestre por lo menos un artículo de periódico es bueno [...] (E.18)*

Se aprecia en estas respuestas que la cantidad de lectura está relacionada con otros aspectos como el tipo de material y la facilidad de los textos según el nivel de lengua de los alumnos. Ahora se presentan las respuestas que proporcionaron otros profesores, las cuales fueron de manera general y sin dar una medida.

Ocho profesores expresaron que sus alumnos “tienen que leer mucho, muchísimo, lo más que puedan, entre más puedan leer, mejor”. Esta es una buena respuesta porque, como se vio en el marco teórico, los estudiantes deben leer por placer tanto como sea posible, deben leer grandes cantidades de material para que el programa de lectura extensiva sea exitoso y ellos perciban más su progreso. Otras respuestas a este respecto fueron: que lean todo el tiempo lo más que puedan (E.3, 22), diario, aparte de sus tareas, antes de dormir (E.10), no hay límite (E.11), que lean diario libros, periódico, diarios (E.15), no

creo que haya una cantidad que decir en cuanto a cuánto es lo que se tiene que leer por ejemplo en un año (E.19).

*Lo que sí recomiendo es que siempre se lea, no una cantidad así de un libro a la semana o dos a la semana en la lengua meta, pero sí, siempre estar leyendo porque entonces entramos en contacto con la lengua. No puedo dar una medida acerca de debería de leer tanto. (E.4)*

Algunos profesores dijeron que es difícil definir cuánto y establecer una cantidad (EE.5, 9, 12, 13, 26), sería muy ambicioso decir cuántos libros debes leer (E.20). Una profesora de francés respondió que no podría dar alguna cantidad, pero que cree que ésta sí debe aumentar “porque cuando se deja que el alumno vaya a un solo ritmo y que se limite a lo que se vio en clase, es muy poco.” (E.26). Al dar su respuesta, una maestra de inglés hizo atinadamente alusión al dicho: *The more, the merrier* y añadió que, si ellos están interesados, no se les puede limitar la cantidad (E. 27). Otros comentarios que se encontraron fueron, que la cantidad:

- depende de lo que ellos necesiten, es de acuerdo con ellos (E.21).
- debería de subir en los periodos intersemestrales, de vacaciones o los fines de semana (E.17).
- depende mucho de los gustos personales; por ejemplo, un profesor, que es lector, prefiere escuchar un podcast de ciencia y tecnología porque la lectura científica y tecnológica no le gusta (E.4).

A su vez, otro maestro comentó que la frecuencia con que lean los alumnos es más importante que establecer una cantidad, debido a que entre más frecuentemente lean, formarán el hábito que les ayudará muchísimo a su conocimiento de la lengua (E.16).

Entonces, a este respecto se puede decir que hay distintas maneras de medir la cantidad de lectura, las cuales pueden ser, por ejemplo: en libros en un mes o en minutos por día. Sin embargo, lo importante es que los alumnos lean siempre lo más que puedan y eso depende de sus gustos, de su nivel de lengua, de su motivación y de la carga de trabajo que tengan, por mencionar algunos factores.

### ✚ Teoría del *input comprensible*

En las entrevistas, la pregunta relacionada con la teoría del *input comprensible* de Krashen (vista en el inciso 3.2.1) parece que resultó complicada para varios de los profesores. En este estudio no se hizo un análisis del discurso a profundidad en el que, por ejemplo, se analizara el tipo de pausas, traslapes y cambios de turno; sin embargo, fue notorio que para dar la respuesta a esta pregunta las pausas fueron mayores. Estas pausas que hicieron antes de dar su respuesta pueden indicar que necesitaban pensar más a lo que se refería el *input comprensible* y formular más lo que iban a contestar.

Algunos de los profesores admitieron que no la conocían o no se acordaban y pedían su explicación (8), otros requirieron de más información para recordar o para ver si lo que ellos recordaban, era correcto. Ciertas respuestas solo reafirmaron lo que se les había explicado brevemente. Se encontraron respuestas de profesores que afirmaban con seguridad que esta teoría sí era la base de la lectura extensiva, pero no aportaban más información o alguna reflexión (5). Sólo dos profesores respondieron inmediatamente y con seguridad a esta pregunta.

Esto muestra que es necesario incluir el tema del *input comprensible* como base de la lectura extensiva en lengua extranjera en la propuesta del curso de actualización docente. En seguida se muestran algunas de las respuestas afirmativas obtenidas a la pregunta ¿Considera que la teoría del *input comprensible* constituye la base de la lectura extensiva?:

- ✓ “Sí, porque es como se forma un lector. Además, creo que es necesario también que vaya acompañada de la escritura [...] no es sólo decirle al alumno ¿qué leíste?, sino ¿qué te inspira y qué puedes producir a partir de eso?” (E.6)
- ✓ “Totalmente. Tiene que haber lectura por nivel, si no, nos vamos a frustrar.” (E.14)
- ✓ “Sí, yo creo que sí. Y ahí es en donde entra la complejidad para el profesor porque tiene la opción del texto auténtico y la opción del texto diseñado y graduado”. (E.16)

Con respecto a esta última respuesta, comento que se relaciona tanto con los temas sobre materiales como con el papel del profesor. En mi opinión, el docente de niveles básicos a intermedios debe orientar a sus alumnos y ser facilitador de textos graduados ya clasificados para los primeros niveles, así como de textos auténticos cortos y de baja complejidad; posteriormente, el docente de niveles intermedios a avanzados tiene la opción de ir paulatinamente dejando de lado los textos graduados e incrementar la cantidad de textos auténticos y de mayor complejidad.

Continuando con la presentación de las respuestas sobre este tema, ahora se muestran otros comentarios con referencia a cómo la lectura es un proceso que se va construyendo, en el sentido de ir aumentando en cantidad y dificultad el *input* al que se les expone a los estudiantes.

*Es interesante que se vaya construyendo paso a paso y se vaya avanzando. (E.8)*

*Hay que empezar con cosas sencillas, muy directas y luego puedes aumentar. (E.15)*

*Siempre debe haber un poquito más. A veces como profesor buscas darles un poco más, no tanto, porque también a veces es como saturarlos. (E.22)*

*Toda la información que estamos constantemente leyendo y recibiendo la vamos procesando. Tal vez no toda se nos queda, pero mucha la vamos a utilizar después en nuestra vida profesional o incluso personal. (E.2)*

*Tiene que ser como controlado, como plantar esa semilla en los alumnos para que después ellos solitos puedan escoger o puedan desarrollar ese gusto por la lectura. (E.5)*

*Se pueden combinar herramientas. En el caso de utilizar los filmes junto con el libro, este input les ayuda mucho, uno les ayuda a entender el otro. (E.17)*

*Suena lógico, pero nunca lo he visto suceder en la realidad. (E.10)*



La teoría del *input comprensible* se encuentra relacionada con la dificultad de los materiales. En opinión de una profesora, si la lectura es muy difícil, el *input* va a fracasar, lo que implicaría a que el alumno se bloquee y no quiera seguir con ella al sentirse que no puede leer y que no la entiende (E.1).

Por otro lado, se encuentran los profesores que no están seguros si constituye la base, pero consideran que sí es importante. Puede ser que otros factores interfieran en el andamiaje que se va construyendo poco a poco, por ejemplo:

Podría ser, [...] quizá la teoría es muy buena, pero puede haber algún momento en que el alumno venga con cierta saturación de problemas personales y no te va a poner atención. Entonces, esa pirámide que llevamos construida, considero que se puede ver fracturada y va a llegar un momento en que te va a decir: “Es que no te estoy entendiendo nada” y puede haber un retroceso, entonces, creo yo que depende mucho de la situación del alumno. (E.24)

Una profesora comentó que no considera que sea la base, puesto que hay otras estrategias de las que se puede echar mano y no sólo de las teorías que plantea Krashen. Añadió que a ella le gusta mucho la cuestión del modelo ascendente y del modelo descendente sobre todo para preparar a los alumnos para las certificaciones (E.20).

Estos resultados muestran que la teoría del *input* comprensible no es conocida suficientemente por todos los profesores de lengua, por lo que se considera conveniente incluirla en los temas del curso de actualización. Continuando con la presentación de resultados, los siguientes doce temas están todos relacionados con los principios de la lectura extensiva vistos en el segundo capítulo.

#### Facilidad del material de lectura

Este principio puede estar relacionado tanto con la hipótesis del orden natural, como con la hipótesis del *input* comprensible de Krashen debido a que, por una parte, al estar leyendo en la lengua extranjera, van a estar adquiriendo inconscientemente las estructuras gramaticales dentro del orden natural que se ha comprobado que se lleva a

cabo y, por otro lado, los estudiantes adquirirán la lengua que se encuentre dentro de los límites comprensibles según el nivel de cada uno.

Como se vio en el marco teórico, se recomienda que el material de lectura por placer esté por debajo del nivel de lengua de los alumnos. Sin embargo, las opiniones encontradas de los profesores difieren a este respecto. Hay algunos profesores que opinan que el material de lectura extensiva debe ser más fácil, lo cual concuerda con la teoría; otros, por el contrario, opinaron que debe ser más difícil, otros más consideraron que la lectura debe estar a su nivel. Algunos de los comentarios vertidos en torno a estas tres posturas son los siguientes:

Una profesora de francés opinó que entre más fácil el material de lectura, es mejor (E.1). Comentó que siempre les dice a sus alumnos que lean literatura contemporánea debido a que, desde su punto de vista, es más fácil y útil que la literatura clásica. La literatura contemporánea muestra más el lenguaje cotidiano y las expresiones de vocabulario utilizadas. Agregó que la literatura clásica es a veces muy difícil hasta para los nativos hablantes y requiere más concentración. Otras opiniones que sostienen que debe ser más fácil fueron:

*Si escogen una lectura más arriba del nivel de comprensión que tienen, no van a continuar con ella. (E.17)*

*Necesitan materiales más o menos acordes a su nivel o un poquito más bajos para que, cuando los vayan leyendo digan "Ah, caray, sí, sí, sí lo entiendo" y entonces continúen. (E.22)*

*Al ser un poco más sencillo también los motiva a que lo encuentren comprensible y continúen con la lectura. (E.8)*

Hay profesores que opinaron que la lectura extensiva debe estar acorde con el nivel de lengua que tienen sus estudiantes. Ejemplo de las respuestas:

*Que esté encaminado al nivel de lengua que tienen. Que presente un reto y que al mismo tiempo no sea tan difícil de leer. (E.4)*

*Con base en el nivel que se encuentra cada grupo, tomando en cuenta aspectos de gramática y vocabulario, establecer una lectura adecuada que no resulte demasiado sencilla o muy elevada. (E.8)*

*Debe ser al nivel de los alumnos y, de hecho, un poco más elevado para que tengan curiosidad. (E.13)*

Fueron muchos más los docentes que creen que, las lecturas deben ser más difíciles y estar por arriba del nivel de lengua de los alumnos porque consideran que les debe de representar un reto o porque de las cuatro habilidades la comprensión escrita es la más sencilla. Algunos comentarios a favor de que el material sea un poco más difícil fueron:

*Un poco más difícil para motivarlos. Un nivel más arriba de lo que estén estudiando no interferiría mucho, al contrario, podrían aprender también muchas cosas como vocabulario y frases idiomáticas... (E.23)*

*Un poco más difícil porque también hay que incentivarlos a investigar, deben de ir por más. (E.22)*

*Tal vez si se les pone un poco más difícil puedan despertar la tenacidad de ser autodidactas, empiecen a investigar y a valerse por ellos mismos. (E.10)*

*Siempre tiene que ser un poco más difícil, aunque cueste más trabajo. Si están súper cómodos leyendo algo por debajo de su nivel o a su nivel exactamente, no van a aprender. (E.11)*

*Hay ciertas lecturas que sí tienen que representar cierta dificultad porque es cuando realmente el alumno puede captar mejor. (E.3)*

*En la mayoría de casos cuando se escoge algún tema que tiene el mismo nivel o un nivel más bajo, los alumnos son más flojos, no se esfuerzan y el objetivo de la lectura, no se cumple. Cuando no hay un reto, no hay un mejor resultado. (E.26)*

*Cuando están motivados y están interesados en hacerlo, el material con reto no implica el obstáculo que uno esperaría. (E.27)*

También opinaron que los alumnos pueden leer un nivel por arriba del que se encuentran, pero que no sean textos demasiado complicados porque la dificultad es una de las razones principales por las que terminan las lecturas (E.17). La dificultad de los materiales auténticos puede reducirse si son temas que les gustan y conocen (E.12). El conocimiento previo les facilita la lectura.

Todas las opiniones y sus razones son respetadas, pero puede ser que lo que opinaron que el material debe ser más difícil lo hayan hecho por desconocimiento del principio teórico que subyace este tema o puede ser que en verdad lo tienen comprobado.

En cuanto a que la dificultad de los materiales puede o debe darse de forma gradual, se tuvieron varios comentarios y sugerencias; por ejemplo: una maestra de francés comentó lo siguiente:

*[...] en un principio con cierta facilidad de ir al mismo tiempo aprovechando esta parte como de motivación, adentrarlos a la lectura y una vez que están familiarizados, entonces pasar a un nivel un poquito más complejo y en donde sí se vea o se note la lectura extensiva y el grado de dificultad también aumente. (E.9)*

Resalto en esta cita que expresa el factor de motivación y el *input*, cuando menciona que la facilidad motiva al alumno a seguir con la lectura; y también cuando dice “pasar a un nivel un poquito más complejo” y ese “poquito” está relacionado con el *input* comprensible del *i+1*, del que ya se ha hablado.

Otra maestra de francés opina que es importante comenzar según el nivel en el que están y quizá mientras los alumnos van aumentando su nivel, podemos exigir un poquito más. “Con alumnos principiantes puede ser estresante darles una lectura a un nivel más avanzado, porque se van a cansar, van a estar buscando palabras en el diccionario, van a perder el tiempo y quizá cuando ya están en un nivel más avanzado, al exigir, es un reto personal a los alumnos.” (E.24)

También con respecto a los retos, una maestra de francés comentó que ese reto propio va a depender de la personalidad del alumno debido a que a algunos alumnos “les gustan

los retos y avanzan muy bien si les damos textos más difíciles, pero otros son tímidos y tienen un concepto de sí mismos muy bajo y se desaniman muy rápido.” (E. 28)

La diversidad de alumnos dentro de cada grupo hace difícil estandarizar los textos porque los alumnos tienen varios niveles dentro del mismo salón, pero una maestra de inglés comentó que ella utiliza el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas con la finalidad de estandarizar (E.20). Otra manera de establecer la dificultad de los materiales es aplicando la *readability graph*, o aplicando fórmulas para determinar la densidad léxica.

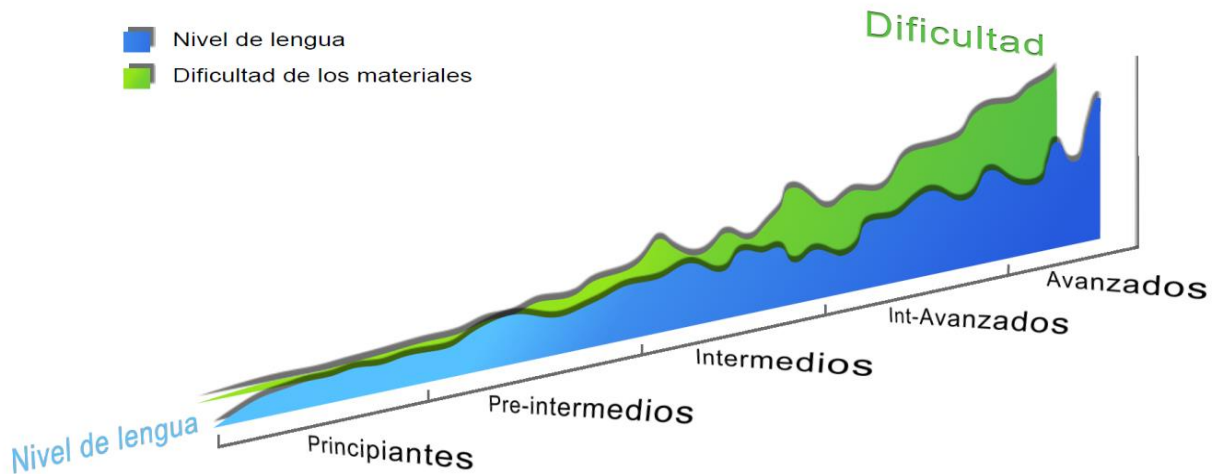
A propósito de ir aumentando de forma progresiva, sería mejor que el nivel se fuera incrementando para que ellos adquirieran más conocimiento en el área (E.21). Un maestro de inglés proporcionó una escala de los materiales que sugiere para ir aumentando de forma gradual el grado de dificultad (E.5):

1. Lecturas sencillas
2. Textos controlados
3. Textos de cultura general
4. Artículos especializados
5. Lecturas complicadas

Otro profesor sugiere que del nivel B2 en adelante los alumnos pueden leer material para nativo hablantes (E.17). De acuerdo con las opiniones encontradas, se podría decir que no todo el tiempo los materiales deben ser más fáciles, sino que conforme avanzan de nivel de lengua, los alumnos pueden leer a su nivel y entre más avanzados, pueden buscar lecturas que les representen más reto.

Esta sugerencia podría representarse en un esquema como el siguiente, en donde el nivel de lengua avanza, no siempre manifestado de manera constante; mientras que la dificultad de los materiales en un inicio es menor al nivel de lengua, llega un punto donde son similares y al final, los estudiantes avanzados ya pueden leer materiales con mayor grado de dificultad.

**Esquema 5.1 Relación entre el nivel de lengua y la dificultad de los materiales**



(Elaboración propia)

No sólo se comentó sobre la dificultad de los textos para los alumnos, también se encontraron comentarios con respecto a la dificultad de los materiales que deben leer los maestros. Se mencionó que los maestros se deben enfrentar a lecturas un poco más complicadas y salirse de la zona de confort (E.5), también que:

*El hecho de ser profesor no quita que no puedas leer, por ejemplo, algún material adaptado; de hecho, sería tu obligación como profesor porque es material, y estás expandiendo tus opciones para los alumnos. Si para el maestro algo se le hace difícil, para el alumno va a ser doblemente difícil. El profesor debería leer, desde un cuento infantil hasta grandes novelas literarias. (E.4)*

Fueron menos los docentes que opinaron que la lectura extensiva debe estar más por debajo de su nivel de lengua, que es lo que recomienda la literatura. Considero que esto puede deberse, por una parte, al desconocimiento del principio de que para la lectura extensiva se recomienda trabajar con una dificultad igual o menor del nivel de lengua de los alumnos, o, por otra parte, puede deberse a que en nuestro contexto y por experiencia de los docentes han comprobado que sí es posible que trabajen con textos más difíciles, que les representen un reto y que los motiven al sentir que pueden leer textos complicados.

A título personal, concuerdo con la literatura presentada en torno a que para la lectura extensiva los textos deben estar a un nivel más bajo del nivel actual de lengua del lector. Esto ayuda a reforzar el vocabulario y las estructuras con las que ya cuenta, así como a mejorar la fluidez, pero, sobre todo, concuerdo en que las lecturas más fáciles motivan al lector y refuerzan su autoestima. De esta forma se entra al círculo virtuoso de la lectura, donde, gracias a mayor facilidad del texto, hay mejor comprensión; a mayor comprensión, mayor velocidad de lectura; si se lee más rápido, se disfruta la lectura; si se disfruta la lectura, se lee más y si se lee cada vez más, hay mayor entendimiento, y así progresivamente se elevará el grado de dificultad.

#### Selección de los materiales

Al respecto de este principio sobre la selección de los materiales para la lectura extensiva en lengua extranjera se encontraron diversas opiniones. Por un lado, están los profesores que piensan que son ellos los que deben realizar dicha selección; por otro lado, se encuentran los que opinan que son los alumnos quienes deben escoger sus lecturas y también están los profesores que consideran que son ambos los involucrados en esta acción. A continuación, se presentan los resultados encontrados en las entrevistas.

Seis maestros opinaron que deben ser los profesores quienes seleccionen el material. Las razones fueron diversas, entre ellas se encontraron, por ejemplo: que el profesor titular debe discriminar entre varios criterios o cuestiones más cualitativas. Entre esos criterios se encuentran: el nivel de los alumnos, el tipo de lectura que se adapte a la temática que están manejando, el objetivo de la clase, el tipo de actividad, la calidad de las lecturas, y la reflexión y discusión que se va a generar a partir de la lectura (EE.6,7).

*Otro factor que creo que es importante es acercar a los alumnos a los textos correctos porque muchas veces lo que les pasa es que les piden leer como por obligación un texto del que ellos no tienen ningún acercamiento o tienen una distancia muy grande y entonces eso en vez de ayudar, perjudica porque los aleja más de la lectura. (E.16)*

La selección de materiales puede ser, entonces, por parte de cada maestro para el curso que esté enseñando, pero también, como señaló una de las profesoras entrevistadas,

podría ser que un conjunto de profesores seleccione el material dependiendo de las materias y que el material aporte a temas específicos de esas materias (E.8). En la propuesta del curso se tiene considerado dar lugar a un momento de consulta entre los integrantes de la misma academia para que se trabaje la propuesta de la inclusión de la lectura extensiva en los programas y los materiales sugeridos para promoverla.

Ese conjunto de profesores puede pertenecer a la misma área académica o no; por ejemplo, una docente expresó que debe ser un trabajo en conjunto entre los docentes, los coordinadores y quien maneja los programas, porque ellos están a cargo de lo que se va a ver y buscarían que haya relación entre la lectura a realizar fuera con lo que se ve adentro del aula también (E.25).

Un aspecto fundamental que deben considerar los docentes para la selección de los materiales de sus alumnos, son sus gustos personales; ya que, como se mencionó en el capítulo 2, ellos pueden seleccionar lo que quieran leer y dejar de leerlo si está difícil o no resultó de su agrado. Sin embargo, como pueden no estar listos para saber hacer una adecuada selección de textos en el otro idioma porque están acostumbrados a que el libro de texto se los provea, es ahí donde el docente debe guiarlos, pero, para eso, es necesario que conozca sus gustos y preferencias. Una profesora comentó que normalmente ella hace la selección con base en los gustos de los alumnos, cuidando el nivel, vocabulario y estructuras. Por otro lado, los gustos de los profesores también influyen en la selección. Un profesor comentó que como cada individuo tiende a inclinarse hacia determinados tipos de lectura, la variedad de recomendaciones de diversos profesores hará más rica la selección que se hace para los alumnos (E.4).

Con respecto a los docentes que opinaron que los alumnos deben seleccionar el material que quieren leer, se encontró que una profesora de francés dijo que es mejor que los alumnos seleccionen sus lecturas debido a que el maestro no tiene los mismos gustos que sus alumnos (E.1). Un profesor de inglés respondió que como es una lectura por placer, les da la libertad a los alumnos para que ellos decidan qué pueden leer (E.12). También se encontró la idea de que cuando ellos escogen, le toman más gusto y lo sienten menos pesado; por lo que, si se les puede dar a escoger, está bien (E.28).



Otro profesor de inglés mencionó la recomendación que les hace a sus alumnos para que escojan ellos sus libros, la cual es: que vean la portada y si la portada se ve interesante que lean las primeras dos o tres páginas; si hay demasiadas palabras que no entienden, que escojan otro libro. No tienen que entender todo, pero si son demasiadas palabras las que no entienden, es mejor que cambien de libro. Lo primero es simplemente la portada o el nombre del autor (E.15). Esta acción es congruente con uno de los principios vistos referente a que es válido cambiar el libro antes de terminarlo si no es del agrado o del nivel de los estudiantes. Una maestra de inglés dijo que ella les sugiere que lean la contraportada y que vean cuestiones como el número de palabras y rango de vocabulario. Si lo que leen en la contraportada no les convence, que busquen otro libro (E.20).

Una docente de francés cree que es más fácil que los alumnos elijan sus materiales porque son de su gusto. Siente que cuando se impone la lectura, al gusto del profesor o de la academia, a lo mejor los alumnos no tienen tanto interés como si fuera de su propia elección (E.24). Además, sabemos que, si se impone la lectura, entonces puede haber rebeldía o hartazgo, que llevaría a que los alumnos no quieran leer y el resultado es contraproducente.

Por otro lado, se encuentra la mayoría de los docentes (10) que opinaron que la selección de los materiales debe ser algo compartido por ambos sectores. Se encontraron opiniones como las siguientes:

*Los alumnos deben de seleccionar los textos que quieran leer porque es un acto volitivo, y deben ser de su gusto, pero los profesores deben cuidar que estén acordes a su nivel. (E.2)*

*Los profesores podemos hacer recomendaciones (E.5), dar varias opciones para poder dar gusto a los alumnos, dirigirlo y ponerles límites para que, dentro de ese espectro, ellos puedan escoger lo que les interesa o les llama la atención. (EE.13,17)*

*Si está completamente abierto a que ellos seleccionen, a veces no escogen lecturas adecuadas. (E.11)*

*Cuando imponemos la lectura, hay muchos que ni hacen la tarea. Mejor que ellos seleccionen, a menos que el objetivo sea muy preciso y entonces los maestros escogen. (E.28)*

Es difícil poder llegar a un consenso con todo el grupo sobre un determinado texto que leer (E.4). Uno de los docentes comentó dos distintas formas en que selecciona los textos para sus alumnos. Por un lado, es posible que el profesor seleccione una misma obra para todos, lo cual se presta a que haya más discusión del texto. Por el otro lado, el profesor les trae obras a los alumnos, especialmente cuando son grupos pequeños. En esos casos les comenta de qué tratan y deja que cada uno escoja un libro o les recomienda alguno por sus gustos o por su personalidad. Finalmente, ellos deciden cuál (E.16).

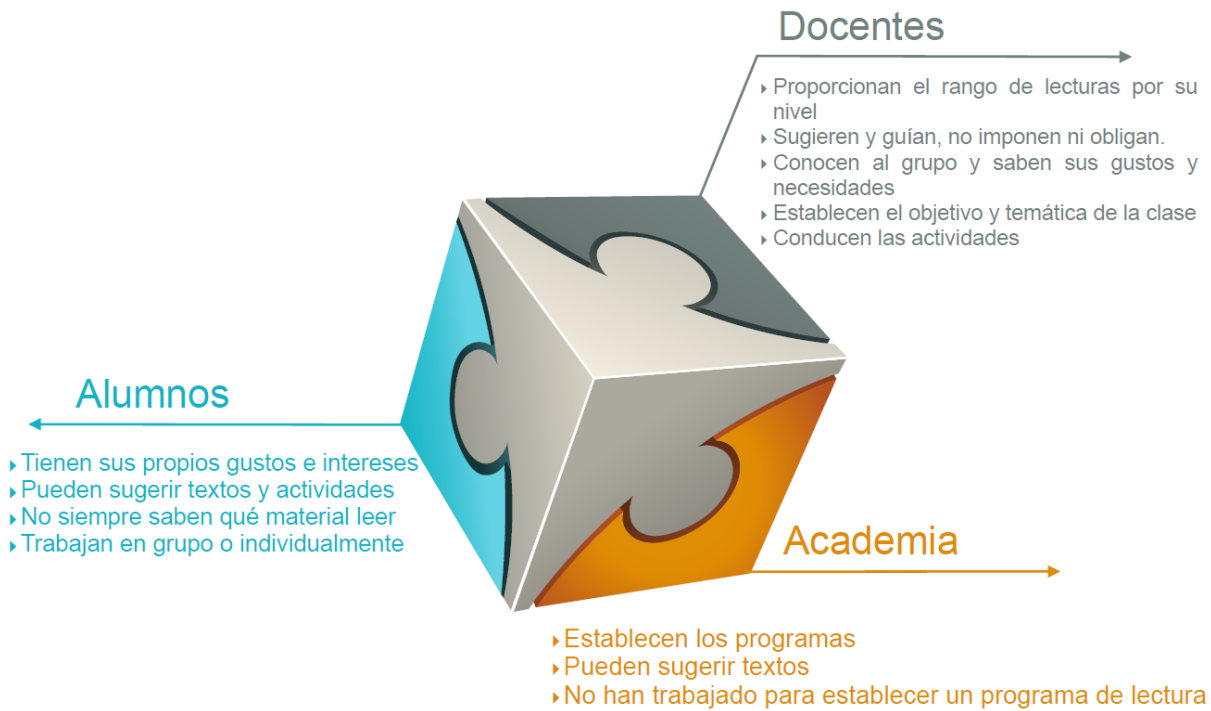
Una docente de francés se inclina a que debe ser la opinión de los alumnos y de los maestros que están en contacto con los alumnos la que cuente en la selección de los materiales. No opta porque sean las autoridades quienes, de manera institucional, seleccionen los materiales porque al no encontrarse impartiendo cátedra, pierden el objetivo o la óptica necesaria; además de que como los grupos nunca son iguales, no podría ser efectiva la misma selección todo el tiempo (E.26).

Un criterio importante para la selección del material es el nivel de dominio de la lengua. En opinión de una profesora, en los niveles principiantes es difícil que los alumnos escojan adecuadamente. Si es un nivel más avanzado, el maestro da una lista y el alumno ya puede decidir (E.18). Otro comentario fue que el maestro es el que tiene un panorama más general de qué puede pedir, pero también toma en cuenta las solicitudes o sugerencias de sus alumnos. Cuando ellos proponen algo, generalmente realizan mejor la actividad porque es de su interés (E.27).

Generalmente se tiene la idea de que el docente tiene mayor conocimiento que los alumnos en todo; sin embargo, hay casos en los que algunos alumnos han leído más que el maestro. A este respecto se encontró un comentario que el maestro debe elegir y encaminar a los alumnos a seleccionar sus materiales, pero puede haber alumnos que están más inmersos en la lectura que lo que les puede llevar el profesor (E.14).

En opinión de una profesora de inglés, son tres los actores que intervienen en la selección de los materiales de lectura: el maestro frente a grupo, los alumnos y la academia de lengua. Cada uno de ellos de forma independiente o en interacción (E.23). A manera de resumen, se elaboró el siguiente esquema con la información anterior, donde vemos que los tres actores son importantes en la selección de los materiales.

**Esquema 5.2 Actores que intervienen en la selección de los materiales de lectura**



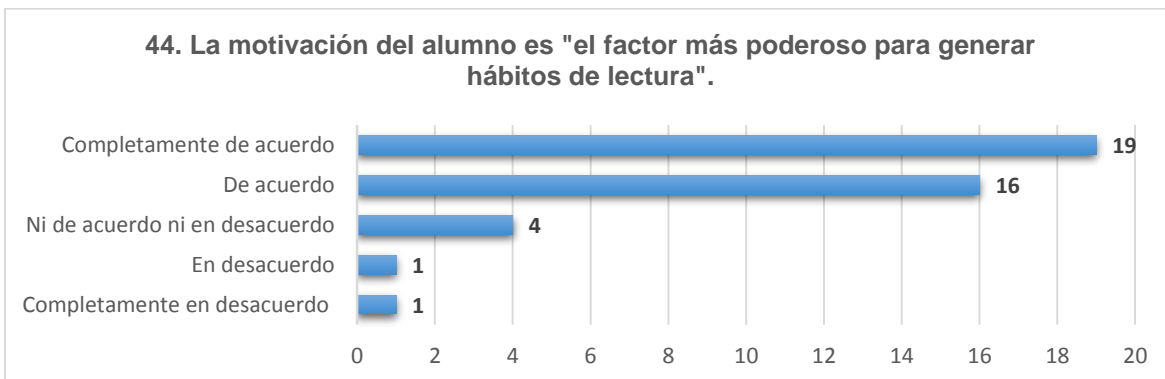
(Elaboración propia)

En mi opinión, la selección de los materiales para la lectura extensiva debe ser un trabajo conjunto en el que participen alumnos, docentes y la academia; no sólo los dos primeros como se vio en la teoría presentada en el capítulo 2. Los alumnos seleccionan porque son sus gustos, deben sentir que los materiales están acordes a su nivel y comenzarán a experimentar la lectura en la otra lengua como algo personal; estarán fomentando su autonomía. Los maestros, quienes deben conocer los gustos y necesidades de sus alumnos, ejercen su rol de guías y facilitadores de lecturas porque establecen un abanico de posibilidades y pueden relacionarlas con los programas de sus asignaturas. El docente decidirá si trabajarán distintos textos o el mismo entre todos, o si leerán fuera del salón o harán *uninterrupted sustained silent reading* dentro del aula. La academia también debe

participar porque, al interior del área de docencia, se pueden compartir títulos que para unos docentes han funcionado y que quizás otros profesores no conocen; también se pueden comentar experiencias y actividades que han tenido con sus grupos; además, la academia es quien propone a la administración la adquisición de títulos para enriquecer el acervo bibliográfico. La idea es fortalecer entre todos el programa de lectura extensiva.

### 🚩 Motivación

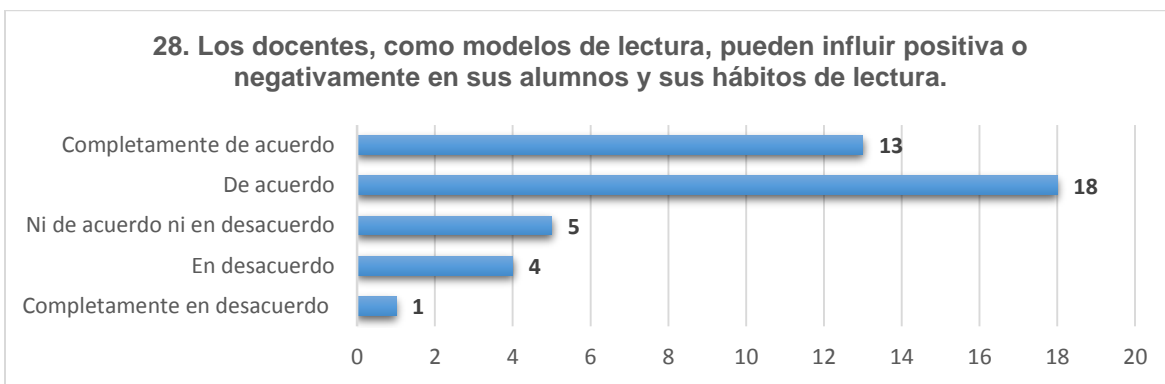
Como se dijo en el capítulo 3, la hipótesis del filtro afectivo está relacionada con ciertas variables afectivas como la motivación y la autoestima, en virtud de que, si los alumnos presentan una motivación alta, el filtro afectivo disminuye, permitiendo con esto que más *input* comprensible llegue al dispositivo de adquisición del aprendizaje de la lengua. Por esto, resultó importante considerar esta variable en el instrumento diagnóstico. En seguida se presentan los resultados de seis ítems que permiten conocer la perspectiva de los docentes con respecto al tema de la motivación.



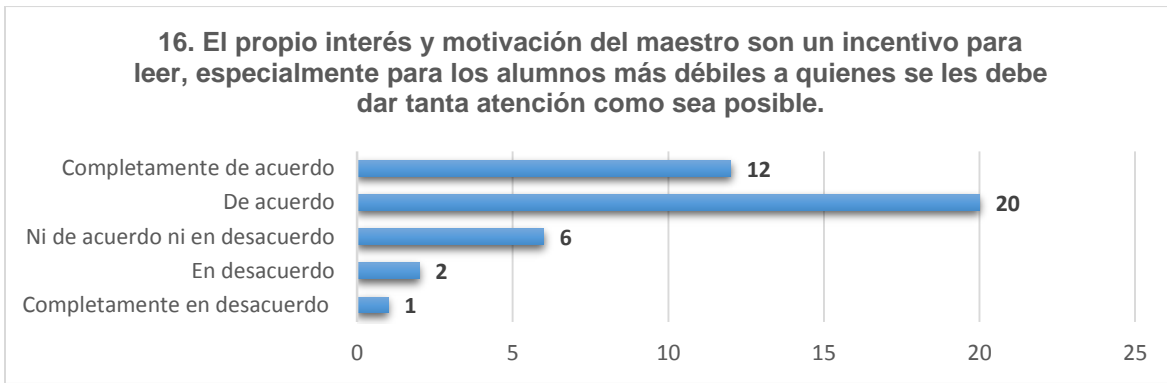
En este caso se ve una clara tendencia hacia la parte positiva de la escala ya que las dos respuestas con más menciones fueron *completamente de acuerdo* (47%) y *de acuerdo* (39%). En tercer lugar, se encontró que 4 profesores (10%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Finalmente, un profesor (2%) está *en desacuerdo* y otro (2%) está *completamente en desacuerdo*. En una de las entrevistas, una maestra expresó que nuestros alumnos ya son adultos en formación y estamos formando profesionistas en los que es su responsabilidad, sus padres ya no entran en cuenta de la formación del hábito, sino que sólo es su propia motivación (E.18). Considero que la motivación asociada a generar hábitos de lectura está relacionada con el sentimiento de bienestar que da la

lectura por placer que se realiza con fluidez y buena comprensión. Además, si el alumno se encuentra dentro del círculo virtuoso de la lectura, tiene un filtro afectivo bajo, existe empatía con el tema, desarrolla su inteligencia emocional y disfruta la experiencia de leer, entonces se motiva a seguir leyendo y esto refuerza su hábito de lectura. Por otra parte, el placer por leer puede derivar también de un esfuerzo sostenido por aprender y por enfrentar territorios intelectuales nuevos y retadores. Ésta sería una poderosa razón para que los alumnos de licenciatura ejercitaran una lectura más especializada (y por gusto), de manera autónoma.

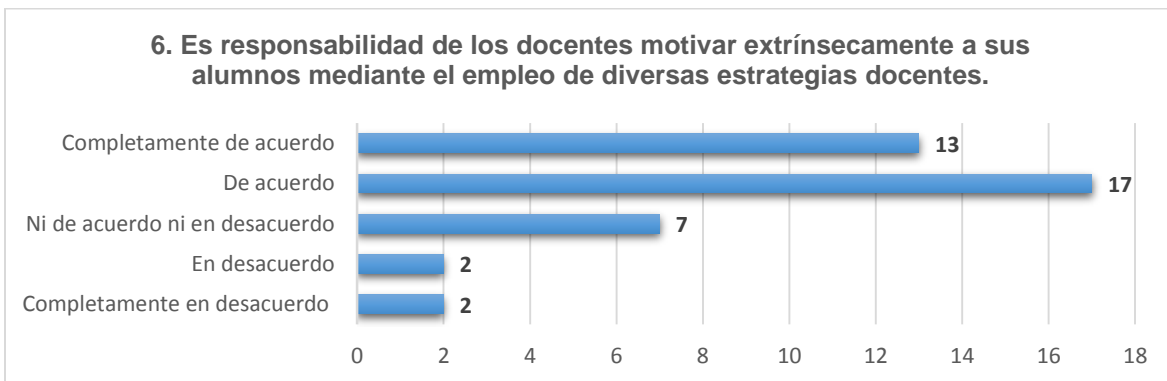
La motivación puede ser intrínseca o extrínseca. La primera depende del propio alumno y la extrínseca puede venir de diferentes factores y actores. Aquí se abordó la motivación que viene del profesor vista por ellos mismos.



En este punto se obtuvieron los siguientes resultados: 18 profesores (44%) están *de acuerdo*, 13 (32%) están *completamente de acuerdo*. Se concentraron la mayoría de las respuestas. Después, se obtuvo que 5 profesores (12%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 4 profesores (10%) están *en desacuerdo* y 1 (2%) está *completamente en desacuerdo*. Por lo que, en términos generales se puede afirmar que los docentes sí reconocen que ellos constituyen modelos de lectura para sus alumnos. Resulta importante entonces, incrementar también los índices de lectura de los profesores, sobre todo de aquellos que respondieron que se consideran “poco lectores”.

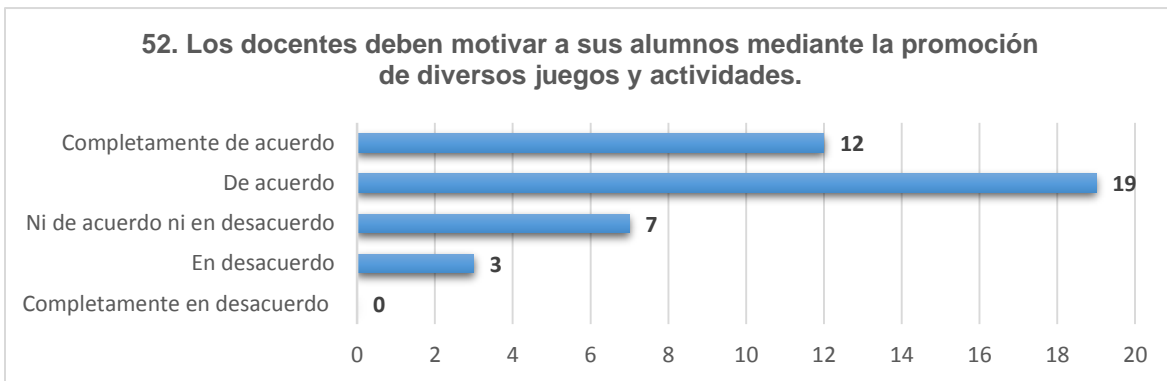


Este ítem retoma la motivación que proviene del maestro y también el interés que muestra el docente en el desempeño de sus alumnos, en especial hacia aquellos estudiantes con más dificultad para aprender. Para este caso, la mayoría de los profesores (49%) expresó estar *de acuerdo*, 12 profesores (29%) dijeron estar *completamente de acuerdo*, 6 (15%) seleccionaron la opción *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 2 profesores (5%) están *en desacuerdo*, y 1 (2%) está *completamente en desacuerdo*. Se observa que la mayoría de las respuestas se encuentra hacia la parte positiva de la escala. Esto enfatiza la importancia de que el docente motive y muestre interés hacia todos sus alumnos.

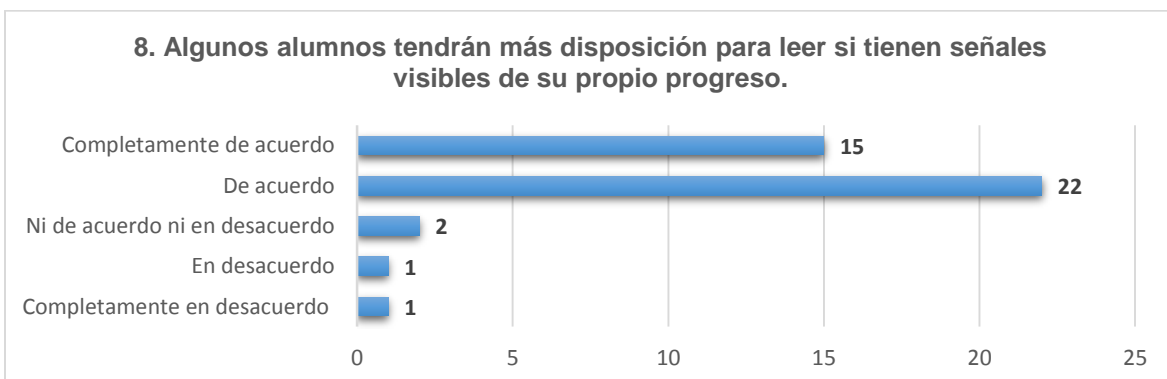


Nuevamente se aprecia una tendencia hacia la parte positiva de la escala. Los resultados obtenidos, de mayor a menor, son los siguientes: 17 profesores (41%) opinaron que están *de acuerdo*, 13 profesores (32%) están *completamente de acuerdo*, 7 profesores (17%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 2 profesores (5%) están *completamente en desacuerdo*, y otros 2 profesores (5%) están *en desacuerdo*. En términos generales, se aprecia que la mayoría de los docentes está de acuerdo en que ellos tienen la responsabilidad de realizar diversas actividades y estrategias didácticas que motiven a

sus alumnos a leer; como las actividades vistas en el capítulo 2. Es importante crear conciencia entre todos los miembros de la academia, de que hay que proveer de *input* comprensible en sus clases mediante la correcta selección de los materiales y la realización de actividades que propicien un ambiente en el aula que disminuya el filtro afectivo.



Con respecto a las actividades para motivar a los alumnos, la mayoría de los profesores (47%) manifestó estar *de acuerdo* en que se deben hacer diversos juegos y actividades. En segundo lugar, 12 profesores (29%) expresaron estar *completamente de acuerdo*. Posteriormente, 7 profesores (17%) dijeron que no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Finalmente, 3 profesores (7%) están *en desacuerdo*. Nadie expresó estar *completamente en desacuerdo*. En el curso de actualización se aborda el tema de las actividades que se pueden llevar a cabo en el aula, el cual se desarrolló en el inciso 2.2.13. Esto con la finalidad de dar y compartir más ideas con los profesores de la forma en que pueden trabajar la lectura extensiva dentro de sus clases.



Este ítem está relacionado con la motivación intrínseca y la importancia que tiene que los alumnos se percaten de que existe un progreso en sus hábitos de lectura y en su aprendizaje de la lengua. La mayoría de las respuestas se encuentra en la parte afirmativa de la escala, donde: 22 profesores (54%) expresaron que están *de acuerdo* y 15 profesores (37%) están *completamente de acuerdo*. Las otras respuestas fueron: 2 profesores (5%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 1 (2%) está *en desacuerdo* y otro más (2%) está *completamente en desacuerdo*. Considerando estos resultados, resulta necesario asegurarse que tanto para los maestros como para los alumnos estén claras las señales de progreso.

En las entrevistas una profesora opinó que motivarte a leer en otro idioma es más difícil, porque inclusive a veces te cuesta trabajo leer en tu propia lengua; mencionó también que se necesita el *input* adecuado para, primero, motivarte y que, de esta forma, quieras seguir con la lectura (E.1). Esto se encuentra relacionado con el tema de la facilidad de la lectura, debido a que, si encuentras que el nivel de dificultad del texto seleccionado es conveniente para ti, te vas a motivar a seguir leyendo.

Otra profesora también comentó que una ventaja de la lectura extensiva es el aspecto de la motivación porque “cuando un alumno ha leído más, sabe más y participa más. Eso les da mucho orgullo a ellos. El poder decir algo más de la clase o algo extra, o un dato curioso, lo que sea [...], les ayuda bastante a su confianza en la lengua que están aprendiendo.” (E.27). También se comentó que es motivante para los alumnos ver que pueden entender y digerir la información leída (E.23).

Es así como se pueden apreciar los adelantos de su progreso; por una parte, en los materiales de lectura seleccionados, ya que poco a poco el estudiante notará que puede incrementar el nivel de dificultad de los textos; por otra parte, puede percibir su progreso con referencia a las distintas habilidades de lengua. Se propone que los docentes tengan momentos de reflexión con los alumnos para que de manera más consciente y objetiva se comente sobre los avances que están logrando. Estas señales serán motivadoras para estudiantes y docentes. Hasta aquí se presentaron los ítems relacionados con el tema de la motivación. Seguidamente se van a presentar los resultados obtenidos de aquellos reactivos relacionados con el lugar de la lectura.



 Lugar de la lectura

Este principio puede relacionarse de igual forma con la hipótesis del filtro afectivo, puesto que, si las condiciones físicas son adecuadas para realizar una lectura placentera, también las afectivas estarán a favor de lograr resultados superiores y el lector tendrá una mejor disposición para realizar su lectura. Las respuestas que se exponen ahora corresponden a una de las preguntas de la entrevista, la cual indagaba sobre los mejores lugares para leer extensivamente.

La pregunta que se planteó fue de manera general sobre los mejores lugares para leer y no se especificó que fuera para realizar lectura extensiva en la segunda lengua; sin embargo, por las respuestas, se aprecia que sí la tenían en mente o que los hábitos para leer son independientes de la lengua en la que uno esté leyendo. Once de los maestros respondieron que la lectura extensiva es una actividad muy personal, que depende del alumno y cada uno tiene algún lugar preferido. Algunos de los comentarios fueron los siguientes:

*Es una actividad que se tienen que hacer en el ambiente en el que a ti te gusta. Si vas a leer en casa, pues que estés cómoda y la situación te invite a seguir leyendo. (E.20)*

*Cada persona tiene sus lugares favoritos para leer. No hay un lugar específico, cada persona determina eso de acuerdo a sus propios gustos, necesidades, características e intereses. (EE.3, 20)*

*No hay un lugar en especial, el mejor lugar es donde tú te sientas bien. (E.10)*

Los lugares que mencionaron para leer y su frecuencia son:

Lugar	Frec.
En casa	7
En su recámara	6
En su cama (Si no cabecean, se aburren, se duermen y entonces no comprenden nada.)	7

Lugar	Frec.
En la biblioteca	9
En el salón de clases	5
En el transporte (camión, metro, carro, avión, tren) (si uno no se marea, pero se puede leer con audiolibros.)	8

En la naturaleza, al aire libre - en jardines - en un bosque -	3 2 1
En un sofá, sillón, silla o banca	4
En un estudio	1
En una hamaca	1
En la escuela	4

En un lugar público (como un parque o una playa)	4 1
En salas de lectura	2
En la computadora (con recursos en línea como los <i>Open Access</i> )	1
En las cafeterías y librerías con cafetería incluida	4 2

Hubo respuestas que no especificaron un lugar para leer, por ejemplo: una maestra de francés comentó que cuando lees “tus sentidos se enfocan tanto en una lectura que igual y te desconectas de todo lo que está a tu alrededor” (E.24). Otra maestra dijo que puedes leer donde sea porque el lugar es secundario (E.27) y un maestro de inglés opina que donde no se debe de leer de manera extensiva es en el salón debido a que no se debe utilizar el tiempo de clase para eso (E.16).

También se encontraron respuestas en las que no se especificaron los lugares, lo que se aclararon son las condiciones que estos lugares deben de cubrir y que promueven una lectura extensiva de mejor calidad, como:

- que sean cómodos (9)
- que tengan buena iluminación (4) de preferencia natural (E.20)
- que estén bien ventilados (3)
- que sea un lugar tranquilo (5)
- que no haya interrupciones (4)
- que no haya mucha o nada de gente (3)
- que haya silencio (4) (E.2) Los lugares silenciosos siempre son la mejor opción (E.4) aunque hay personas que pueden leer en donde hay ruido (E.3, 18) y ese ruido no les afecta la comprensión de la lectura (E.9)
- que haya ruidos naturales (2)
- que haya música, pero clásica (1)
- que sea un lugar sin distractores (como la computadora e incluso el celular) (E.4)
- que tengas a tu alcance agua, café, lo que te guste (1)
- que se sienta uno bien y tranquilo, a gusto (2)

- que ese lugar haga el proceso de lectura agradable, “asociar esa relajación, ese sentirse bien con leer” (E.21)

Este tema también se relacionó con el momento de leer, el cual, de igual forma, es de selección individual. Los momentos que mencionaron en las entrevistas fueron:

- En la mañana, en la tarde, en la noche; la decisión es totalmente personal
- En la noche, antes de dormir
- En el día mientras se transporta
- En el inter entre clase y clase
- En tiempos de esparcimiento
- En vacaciones

Considero que, así como cada alumno debe de buscar el material con el que se enganche y lea más y más, también debe de encontrar el lugar en el que tenga menos interrupciones, que tenga las mejores condiciones ambientales y en el que se sienta más a gusto para avanzar en su lectura por placer.

#### La lectura por placer

*“Me gusta mucho leer y si está acompañado de un buen café, es mucho mejor.” (E.13)*

Este aspecto de la lectura extensiva, que también se relaciona con la hipótesis del filtro afectivo de Krashen, es fundamental y es uno de los principios básicos. Durante las entrevistas se encontraron varios comentarios al respecto; unos enfocados a la lectura por placer en general y otros dentro de la escuela. Con respecto a los primeros se tiene por ejemplo el comentario de la maestra de francés que expresó que le gusta mucho leer novelas porque es una forma de disfrutar la lectura en general debido a que, como en la lectura intensiva nada más es un pequeño extracto, como que no se disfruta tanto. Asimismo, comentó que les pide a sus alumnos que lean el libro y si no quieren hacer algo posterior con esa lectura, así está bien, que lo lean nada más por placer y que lo disfruten. (E.1)

Un profesor de inglés, quien es un gran lector, comentó como anécdota el caso de una joven a la que su padre siempre estaba presionando para que leyera y ella nunca leía nada. Ella le contó que cuando era niña cada verano su padre le decía “Tienes que leer cinco libros y escribir reportes”, en este momento él entendió por qué ella no leía: porque no es un placer cuando es tarea. En cambio, a él sus padres lo llevaban a la librería y le decían que escogiera uno, lo que fuera, y nunca les importaba cuál era. Narró que para él era como: “Ooh! Fue como un regalito ¿no?, como un juguete. Oh, éste se le ve ok”, y nunca le pidieron ni un reporte ni nada (E.15). Aquí se aprecia cómo hay disfrute desde el momento de ir a escoger el libro.

La lectura nos permite también tener temas de conversación, un profesor comenta que “Si no leemos por placer creo que muy pocas veces vamos a tener la oportunidad de platicar con otra persona de nuestra área sobre algo, o recomendar un libro o que ellos nos recomienden un libro.” (E.4)

Pensando en la lectura en la escuela, una opinión muy interesante fue la expresada por un profesor de francés quien señaló: “la lectura por placer o la lectura recreativa, es la base de la competencia lectora porque si no has desarrollado en el niño o en el estudiante un gusto, un placer por la lectura, difícilmente vas a desarrollar otras actividades más complejas de lectura académica o específica que se deriva.” (E.6)

Se presentaron diversas opiniones al respecto de que no se debe leer por la obligación de obtener una calificación en la materia o con ejercicios que le resten el gusto. A manera de ejemplo, se presentan las siguientes citas:

*Creo que le quita un poco el placer a la lectura el hacer las preguntas porque ya lo empiezan a ver más como una obligación o una tarea que, como el placer de la lectura, pero para nosotros como docentes nos sirve para ver si realmente entendió lo que está leyendo. Es como contradictorio. (E.25)*

*Si un texto es leído por placer, ya sea por el alumno o por el maestro, puede ser de una gran ayuda. Siempre vale la pena leer cosas que no nos obligan, porque podemos aprender muchas cosas de ahí. [...] por*

*cosas por placer puedes aprender cosas totalmente diferentes y puedes cambiar tu manera de pensar. (E.14)*

*Es difícil generar el gusto por leer debido al programa tan pesado que se tiene en cuanto a gramática. Es un dilema, hay que dar tiempo para la lectura y menos a la cuestión gramatical, pero con eso van a tener muchísimas deficiencias para los niveles superiores. (E.28)*

Retomando las ideas presentadas por Graciela Montes en el capítulo 1, con respecto a la posible confusión entre el placer obtenido de haber hecho algo fácil y el placer derivado de la satisfacción de salir triunfantes después de haber realizado un esfuerzo personal, espero que para nuestros alumnos la lectura por placer sea más el resultado del esfuerzo intelectual que pusieron al leer en su lengua de interés. Para finalizar este apartado sobre la lectura como una actividad placentera, se presenta la siguiente cita sobre la analogía que un profesor expresó en las entrevistas con respecto de comer helados y leer libros:

Yo siempre les digo que para mí la lectura es como los helados; cuando tú te comes un helado, no estás pensando en cuánto tiempo lo vas a acabar, cuántos helados te comiste al día, si te van a calificar como cuántos helados comes por mes. Simplemente es una actividad que haces por placer. Entonces, cuando los alumnos llegan a entender eso, creo que ya tenemos un punto ganado [...] (E.6)

#### Sentimientos y emociones surgidas

La lectura por placer nos puede transportar a mundos imaginarios y nos puede hacer sentir emociones de muchos tipos: alegría, tristeza, miedo, suspenso, entre muchas otras. Esta gama de emociones puede afectar la aproximación del lector a su texto, lo cual también está relacionado con la hipótesis del filtro afectivo. Dentro de un ambiente positivo el filtro disminuye y el proceso de lectura tiene mejores resultados; mientras que, en condiciones desfavorables, el filtro aumenta, el *input* merma y la comprensión y el placer son bajos o nulos. Las emociones vividas no siempre son inherentes a las obras leídas y no se quiere afirmar tampoco que todos los libros son positivos; sino que algunas circunstancias y obras pueden causar sentimientos negativos que van en detrimento de esta actividad, pero para algunos lectores la exposición a situaciones crudas o desagradables puede ser también una valiosa fuente para la reflexión; por eso, con la

finalidad de conocer algunos sentimientos provocados en los profesores, en este apartado se presentan comentarios que se encontraron en sus entrevistas y que están relacionados con las emociones surgidas tanto por el proceso de lectura, como por situaciones externas al contenido de la obra, tales como situaciones de trauma, asco o aburrimiento, las cuales de alguna forma han influido en su experiencia como lectores.

Dentro de las respuestas de las entrevistas se encontró que hay veces que puede haber traumas. Hay profesores que manifestaron que se traumaron o que los alumnos se pueden traumatizar cuando se les obliga a leer. Algunos de estos casos encontrados son los siguientes:

A una profesora definitivamente no le gusta que le hagan preguntas de los textos que lee por placer porque “como que le trauma”. Ella refiere que se traumó mucho en la secundaria, siendo que antes le encantaba leer textos como cómics y literatura para niños. Relata:

*Me encantaba leer y llego a la secundaria y ya me empiezan a decir “Tienes que leer ese libro” y bla bla bla, y hacer las preguntas y todo eso, y ya, me bloquee yo totalmente con esto. Ya no me gustó leer nada, nada. Toda mi secundaria y mi prepa, era como una tortura leer [...] A mí me gusta leerlos pero que me dejen en paz, que me dejen en paz con mi lectura. No me gusta que me pregunten de los personajes, no me gusta que me pregunten de la historia, no me gusta que me pregunten nada sobre el libro, me gusta disfrutarlo yo misma... (E.1)*

Esta profesora comenta que trata de no hacer lo que no le gustó que hicieran con ella. El haberla obligado a leer obras que le parecían muy difíciles y que no le interesaban, hizo inclusive que la lectura le diera asco y que la retomara hasta muchos años después. Asimismo, si ahora le dijeran que tiene que hacer algo que le resulta muy aburrido, “hasta como acto de rebeldía diría ‘no voy a leer tu libro’.” Otro maestro que ahora lee bastante narró que cuando le dejaban leer libros en la escuela no le gustaba (E.12). Por eso es importante reflexionar sobre lo que nos gustó o no, para tener una idea de qué aplicar y en qué forma con nuestros alumnos, motivarlos a leer, pero sin llegar a obligarlos de forma extrema.

También en las entrevistas se encontró el sentimiento de frustración. Se mencionó que ésta puede ser causada, en un caso, cuando los alumnos seleccionan una obra que no está a su nivel (EE. 2,4,10,14), por ejemplo: si se les pone material auténtico a alumnos de cuarto o quinto semestre, tal vez se van a frustrar y van a decir que ni siquiera están aprendiendo inglés (E.4). Si se empieza a leer y no se entiende, hay frustración y se deja de leer (E.14). Por eso es importante que el docente oriente y ayude en la selección de textos.

Una profesora de francés expresó que la autoestima tiene que ver también en el aprendizaje y va a depender mucho de la personalidad del alumno. No es siempre posible poderse adaptar a esa heterogeneidad de niveles y de personalidades y dijo que, por un lado, si les ponemos objetivos muy altos a los alumnos, resulta contraproducente para algunos ellos, pero para los que les gusta descubrir, explorar, etcétera, si se ponen a su nivel, a lo mejor se van a aburrir. (E.28)

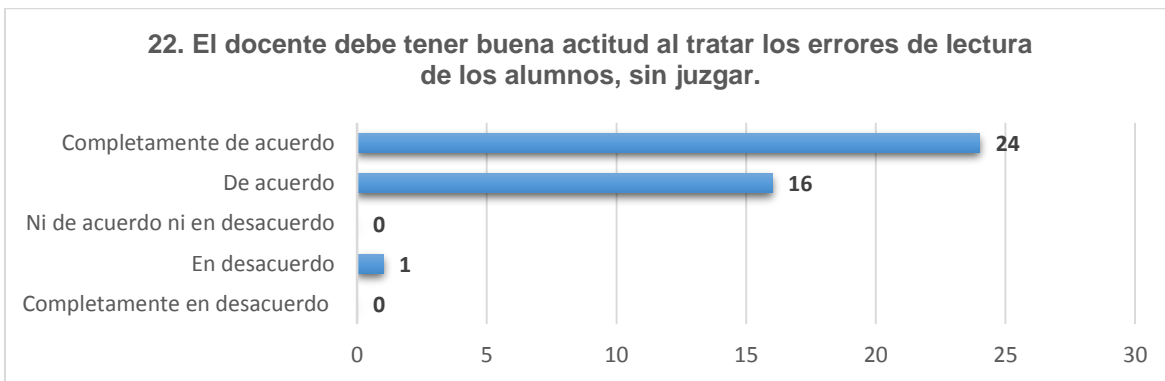
Por otro lado, otro sentimiento que surge con la lectura es la satisfacción. La satisfacción de disfrutar la historia, de entenderla, de terminar un libro, etc. Una profesora también mencionó en su entrevista que leer un libro es más bonito que ver una película, leer el libro le satisface mucho más (E.1).

Un profesor de inglés les pide a sus estudiantes que comenten lo que les hizo sentir el texto, si les tocó alguna fibra sensible, si lo pudieron conectar con algo que han vivido o con algo que ven en el mundo (E.5). Para algunos docentes es importante que, como seres humanos, los alumnos expresen sus emociones y qué bueno que lo sepan hacer en la lengua extranjera y que los maestros destinen un poco de tiempo para compartir estas experiencias.

Al hablar de los audiolibros, pero relacionado con las emociones, un maestro de inglés comentó que no se tiene la misma intensidad, ni la misma experiencia (E.5), esa es su percepción, aunque nunca ha leído un audiolibro.

## ✚ Tratamiento de los errores

El tratamiento de los errores puede estar relacionado con la hipótesis del monitor, cuando el estudiante identifica y es capaz de reparar los errores que está por producir o que ya produjo; sin embargo, como en el ítem que a continuación se presenta se trataba de la actitud del docente hacia los errores de lectura de los alumnos, entonces en este caso, va a estar asociado con el filtro afectivo también.



En esta pregunta se puede apreciar que también la mayoría de las respuestas se ubican en la parte positiva de la escala. En primer lugar, se encuentra la opción *completamente de acuerdo* con 24 menciones (58.5%), seguida de estar *de acuerdo* con 16 (39%). 1 profesor (2%) respondió que está *en desacuerdo* y las otras dos opciones de respuesta no fueron seleccionadas. Estos resultados dejan claro que casi todos los docentes están de acuerdo en que, al momento de corregir los errores de los alumnos, no debemos juzgarlos ni desmotivarlos con una mala actitud ya que eso crea un ambiente donde que propicia el incremento del filtro afectivo de los estudiantes y, por lo tanto, disminuye la adquisición de la lengua.

### **5.5 Perspectiva de los docentes acerca del desarrollo de la lectura autónoma y de la correspondiente selección de actividades didácticas**

En este inciso se presentan los resultados obtenidos de aquellos temas relacionados con el enfoque de la enseñanza centrada en el estudiante que se vio en el capítulo 3; específicamente sobre el aprendizaje autónomo, sobre las actividades que realizan los docentes en torno a la lectura extensiva y sobre el proceso de lectura.



## Proceso de lectura

En el guion de la entrevista no había una pregunta específica sobre el proceso de lectura, sin embargo, en las transcripciones sí se encontraron algunas menciones en las que se aprecia la conciencia del docente sobre este proceso; por ejemplo, una profesora dijo:

Creo que cuando uno lee sí debe saber de qué está leyendo o de qué va el artículo porque si no, pues uno no está leyendo, uno sólo está ahí repasando símbolos que se encuentran en escritos [...] Leer, tiene que ser algo escrito por el proceso que implica la lectura de analizar, decodificar y ese tipo de cuestiones. (E. 21).

Precisamente uno no debe quedarse en la parte mecánica y física de sólo posar la mirada sobre las letras y símbolos impresos, es necesario descifrarlos y comprender lo que están diciendo; no obstante, esta parte de “ver” los símbolos escritos no siempre aplica, sobre todo cuando se está trabajando con material auditivo.

Al hablar de los audiolibros un profesor de inglés comentó que el proceso de leer es activo, y en el cual ves las palabras y creas todo en tu mente, mientras que escuchar es un proceso más pasivo (E.15). Por otro lado, una maestra de inglés comentó: “me parece que es muy importante también no sólo el estarlo escuchando, sino leerlo, ir siguiendo las palabras en la impresión ya que, al leer, el proceso de comprensión y de aprendizaje se genera más completo. Al irlo viendo la mente lo va registrando y esto también ayuda a la escritura, a la ortografía” (E.8).

En los resultados de las entrevistas se encontró también el tema de las estrategias de lectura, las cuales son parte del proceso que hacemos al leer y que resulta importante mencionar y aquí se presentan algunos de los comentarios:

*Hay que tener buenas estrategias para sacar el vocabulario útil visto en el libro. (E.1)*

*Hay que emplear estrategias de memorización o cognitivas para retener el vocabulario y después emplearlo de manera productiva. (E.1)*

*Hay que darles estrategias de lectura que puedan aplicar tanto dentro como fuera del aula. Unir las herramientas y la motivación puede ayudar a que ellos estén más inmersos en la lectura extensiva. (E.23)*

*Hay que fomentar y enseñarles algunas estrategias de lectura, de comprensión, cómo contextualizar cierto vocabulario... (E.24)*

Considerando la importancia que tiene conocer las estrategias de lectura, en la propuesta del curso de actualización se incluye este tema.

#### Aprendizaje autónomo

Si bien en la estructura de la entrevista no se consideró una pregunta como tal respecto al aprendizaje autónomo, en las respuestas a otras preguntas se permeó este aspecto tan importante y que fue desarrollado en el marco teórico como uno de los principios básicos de la enseñanza centrada en los estudiantes. Los profesores han identificado que a muchos alumnos les falta autonomía, “como que les cuesta trabajo tomar iniciativa, necesitan siempre alguien con quien contar. El maestro que sea guía, que sea ejemplo también” (E.28)

*No creo que no les guste leer por el hecho de leer, sino porque no están acostumbrados a esa autonomía, a esa independencia de pensar, de razonar. Todavía hay algunos que quieren que les demos una guía de estudio. Les cuesta mucho trabajo ser independientes a los muchachos. (E.24)*

A continuación, se presentan algunos de los comentarios vertidos en las entrevistas con respecto al aprendizaje autónomo y algunas ideas para fomentarlo:

Una profesora de inglés opinó cuando se le entrevistó que, si se les asignan lecturas un poco más altas de su nivel, pueden despertar la tenacidad de ser autodidactas (E.10); lo cual es algo que se necesita: que los alumnos no sólo esperen recibir y se conformen con eso.

Si guiamos al alumno realizando ejercicios de lectura, al mismo tiempo él podrá también ser capaz de realizarlos de manera independiente, de manera autónoma, pero el profesor

debe ser como un guía (E.9). Este comentario se encuentra relacionado con el papel del docente como promotor de la lectura, que se desarrolla más adelante.

Una profesora comentó que los *Readers* también hacen alumnos independientes porque como pueden ir escalando de nivel a su ritmo, pueden contestar las preguntas incluidas y en algunos hasta verificar las respuestas, ayuda a su aprendizaje autónomo (E.10). Otros comentarios fueron:

*Creo que un alumno universitario, tiene que saber a lo que se enfrenta, que tiene que ser independiente y que tiene que ser más autónomo, tiene que leer, investigar. (E.24)*

*Al momento en que el joven entra a prepa o a la universidad creemos que ya es autónomo y como padres ya no estamos tan pendiente de su lectura. (E.4)*

*Con la lectura los alumnos van a aprender solos. (E.22)*

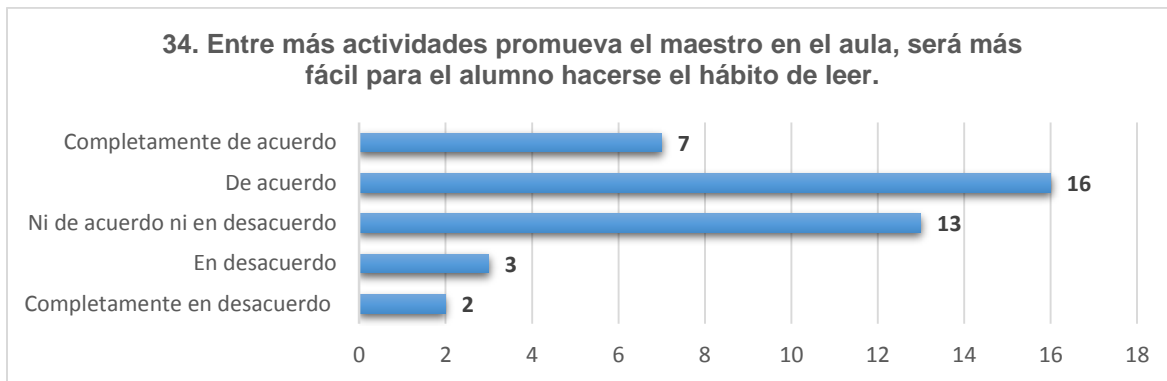
Una experiencia personal que relató un profesor fue que cuando iba a hacer un examen de certificación empezó a leer mucho en inglés, y a manera de aprendizaje autónomo contestaba las preguntas y los ejercicios que venían en los libros; cree que eso le ayudó mucho en su preparación. (E.4)

Es muy importante fomentar la autonomía en nuestros alumnos de licenciatura, encaminarlos para que se hagan lectores más independientes. Dentro de la estructura del curso de actualización docente, se trabaja la propuesta de formas de aplicación en su práctica docente para la formación de lectores autónomos.

#### Actividades

Fueron diversas las actividades que mencionaron los maestros que realizan en torno a la lectura extensiva, por ejemplo: listas de vocabulario, reportes de lectura, exposiciones, foros de discusión, debates, propuesta de finales diferentes o historias alternativas, dibujos o un cómics, resúmenes de lectura, presentaciones, poesía, juegos, ejercicios de pronunciación, entrevistas, representaciones teatrales, juegos de roles, intercambio de

textos, clubes de lectura, recomendaciones de libros, canciones, ensayos, reflexiones, cuestionarios, reseñas, entre otros. Previo al desglose de estas respuestas obtenidas en las entrevistas, primero se presentan las respuestas de dos ítems del instrumento diagnóstico relacionados con las actividades.



En este caso, 16 profesores (39%) expresaron estar *de acuerdo* con la relación de que entre más actividades en el aula, más aumenta el hábito de lectura. En segundo lugar, 13 profesores (32%) seleccionaron la opción *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. 7 (17%) seleccionaron *completamente de acuerdo*. Las opciones que menos menciones tuvieron fueron: *en desacuerdo* (7%) y *completamente en desacuerdo* (5%). Esto hace pensar en la necesidad de contar con muchas opciones de actividades que ayuden a promover la lectura. Este será un tema por desarrollar en la propuesta del curso de actualización. Ahora se presentan las respuestas obtenidas de las entrevistas.

En primer término, se presentan respuestas relacionadas con la adquisición y el aprendizaje de vocabulario que, como se ha mencionado, es uno de los beneficios de la lectura extensiva. A este respecto, se encontraron varias respuestas en las entrevistas, por ejemplo: una profesora pidió una vez a sus alumnos que le dijeran qué vocabulario o qué expresiones les habían parecido interesantes de la lectura que habían hecho. El resultado no fue el esperado debido a que los alumnos sólo entregaron listas de palabras aisladas que parecía que sólo habían hecho para no quedarse sin entregar nada. Sólo lo hicieron para cumplir con la entrega, pero realmente no hicieron una actividad que fuera de beneficio para ellos, en la que, por ejemplo, marcaran palabras y las seleccionaran para después anotarlas en contexto, o con su traducción, o por lo menos con el artículo

y su categoría gramatical (E.1). Otra profesora rescata el vocabulario y trata de usarlo en otro producto, por ejemplo, en una reseña.

Una profesora más hace juegos de vocabulario. Primero les deja leer durante varias semanas un libro y después hace un juego en el que ella da las definiciones y los estudiantes tienen que buscar en qué parte del libro estaba la palabra. Además de este tipo de juegos, se pueden hacer otro tipo de actividades lúdicas que les gustan mucho a los alumnos de la Facultad y las cuales no necesariamente tienen que ver con cuestionarios de comprensión (E.19).

Los reportes de lectura fueron mencionados como un producto que solicitan también los profesores en las clases de lengua. Al respecto, una profesora pide un reporte de lectura para cada examen parcial (E.2), mientras que otro profesor solicita estos reportes de lectura de manera semanal. Sus reportes consisten en que los alumnos seleccionan lo que quieren leer, que generalmente son artículos o cosas que encuentran en revistas o en internet, después tienen que entregar un reporte en el que digan qué leyeron, por qué lo escogieron, de qué se trata, qué piensan del texto, cuál es la finalidad del autor y tiene que incluir un pequeño glosario de cinco palabras importantes en el texto. Con este tipo de reporte, al profesor le gusta darle un enfoque de lectura reflexiva a sus cursos (E.12).

Con respecto al mismo tipo de actividad, un profesor de inglés asigna, dependiendo del nivel de los alumnos, obras literarias que van desde cuentos cortos hasta novelas completas. Él asigna estas obras al inicio del semestre y les da uno o dos meses para hacer la lectura y entregarle entonces el reporte de lectura del libro o del material asignado (E.16). Para ayudarles a reflexionar sobre su lectura, una profesora les pide *Fiches de lecture*, en las que, a través de las preguntas generales, se puede dar cuenta si leyeron o no. Considera que está bien leer, pero si no reflexionan nada, sería una lástima (E.28).

Otra actividad que se mencionó es hacer un foro o mesas de discusión a partir de ciertos puntos de la lectura (E.2). Esto es posible si a todo el grupo se le asignó la misma obra. Los debates con alumnos de nivel más avanzado también fueron propuestos (E.2), con

estos debates o con una pequeña discusión se puede trabajar la producción oral (EE.9, 24, 27).

Crear finales diferentes o historias alternativas es otra actividad que se puede hacer con la lectura, consiste en que ellos imaginen lo que sigue de la historia o que imaginen su final, que expresen la forma en que les gustaría que hubiera terminado la historia (EE.2, 25). Esta actividad puede servir para integrar, por ejemplo, la habilidad receptiva de la lectura con la habilidad productiva de la escritura; además de que promueve la imaginación de los alumnos. En virtud de la relación que existe entre estas macro habilidades, varios profesores mencionaron ésta como otro beneficio de la lectura; uno de ellos comentó: “cuando te gusta leer empiezas a fijarte cómo maneja la puntuación el autor para que lo que está escrito refleje lo que está queriendo decir. Tratas de alguna forma de reproducir lo que están haciendo” (E.13). No obstante, a pesar de la importancia y gran relación que existe entre las dos habilidades escritas, cada una tiene lo propio y, como propone Krashen (2004, pág. 45): “*adding writing does not add to the power of reading*”.

Los alumnos también pueden hacer dibujos como otra actividad posterior a su lectura. La experiencia que narró un profesor fue que les pidió en su grupo que aparte de presentar su libro favorito, tenían que representar de manera gráfica lo que les hacía sentir ese libro y mencionó que:

*[...] algunos alumnos plasmaron cosas muy figurativas, otros plasmaron cosas muy abstractas. Creo que sí fue bueno para ellos, fue como una forma de expresarse por medios que a lo mejor en la Facultad de Lenguas no estamos tan acostumbrados a hacer. Hicieron pinturas, acuarelas, alguien hizo crayolas para expresar lo que ese libro o esa historia les hacía sentir. (E.5)*

Además de estos dibujos, también alguna vez les solicitó a sus alumnos que de su libro favorito representaran una escena en un diorama. La actividad les gustó y sí funcionó. Considera que éstas fueron formas alternativas de llevar la comprensión de lectura a plasmarla en algo concreto (E.5).

Tres docentes hicieron referencia al trabajo que han realizado utilizando cómics en sus clases (EE. 2, 18, 23). La manera en que una profesora de francés ha trabajado con cómics es quitando los textos y que ellos los vayan creando, también ha trabajado las expresiones idiomáticas en un nivel más avanzado. En una ocasión los alumnos elaboraron un cómic para un proyecto y ella descubrió que de verdad había unos artistas, que eran muy buenos (E.18). Este tipo de actividades saca la creatividad de los alumnos y podemos descubrir en ellos talentos que quizás no conocíamos.

A una profesora de inglés le gusta trabajar con cosas más creativas, mencionó hacer algún tipo de proyectos como presentar alguna temática del texto, por ejemplo: si es una novela, presentar algún conflicto que tuvieron los personajes principales (E.11).

Otros ejemplos de actividades son: el de una maestra que les pone el material para la lectura extensiva, después ven una película relacionada con el tema y de manera extra les pide más información; posteriormente, en el *dossier* de trabajo les pide plasmar información, agregar imágenes y la referencia de donde obtuvieron esa información (E. 27). Cuando una docente propone una novela y les pide un resumen o una exposición oral, sus alumnos van presentando la historia y trabajan:

*[...] un poco con el esquema narrativo y siempre les pido que escojan un fragmento que les gustó mucho y que digan el por qué. Porque la desventaja ya hoy en día con las nuevas tecnologías, de pedir resúmenes, es que tiro por viaje es sacado de internet. (E.18)*

Las exposiciones orales son muy importantes, tanto para fomentar la expresión oral, como para compartir la lectura y verificar la comprensión. La profesora de la entrevista 19 pide a sus alumnos que preparen una presentación de no más de 5 minutos en la que resuman el libro que leyeron y digan por qué les gustó; se hacen preguntas sobre la trama y después se puede pasar a hacer preguntas y respuestas sobre el contenido, una vez que los alumnos están familiarizados con la trama. En niveles avanzados, una maestra de francés pide un ejercicio de *exposé*, para el cual los alumnos tienen que hacer búsqueda de información y posteriormente exponen el tema que eligieron (E.2).

El teatro y la poesía son otras de las formas en las que se pueden trabajar los textos literarios que se asignaron para la lectura extensiva. Esta es una forma que maneja un profesor debido a que permiten el desarrollo de habilidades de fluidez, de pronunciación y auditivas (E.6).

También mencionaron tres profesores que se pueden hacer representaciones teatrales. Una dijo que se pueden presentar pequeñas obras de teatro como de diez minutos, en las que se aborden distintos puntos de vista con respecto a la misma obra y que cada alumno haga su representación según su entender (E.8). Otro maestro dijo que es recomendable hacer como una especie de simulación en el salón (E.22) y otra maestra expresó que hay que...

*Hacer que la lectura no se quede solo en comentarios, sino que alguien más la pueda vivir, como en los cuentos. Si lo leemos, tenemos la oportunidad de imaginarlo, pero cuando se pone en escena es distinto y se da la pauta para que (alguien más) se pueda interesar. (E.26)*

Una actividad que mencionó una maestra de inglés fue basada en el libro *Famous Last Words*. Recordó que cuando llevó a cabo esta actividad con epitafios, un alumno citó uno que decía: *"I am going to die or I am about to die, both are grammatically correct"*. Comentó que eso les divirtió a todos en la clase y les dio pauta a algunos para investigar sobre la muerte, a otros para investigar sobre los tiempos en inglés. Se puede trabajar cualquier cosa que al alumno le llame la atención y que lo lleve a una lectura (E.20).

De igual forma se mencionaron los juegos de roles y actividades para mejorar la pronunciación. Para estas últimas el ejemplo fue que cada alumno va leyendo ciertas frases o párrafos y los mismos compañeros les pueden evaluar (E.3).

Las entrevistas que fueron mencionadas como actividades sugieren, por ejemplo, entrevistar a un alumno como si fuera el personaje del capítulo que leyeron (E.6) o hacer una especie de simulación en el salón y que una persona sea el protagonista, otro el antagonista, y hacer actividades como un *show* en el que los compañeros les hagan las preguntas que quieran (E.22).



Otra actividad, pero que posiblemente ya corresponde más a unidades de aprendizaje de análisis literario, es buscar las figuras que se encuentran en la obra y tal vez hacer un análisis psicológico de cada uno de los personajes (E.8). Una maestra comentó que en cursos de literatura a veces analizan un poco más algún conflicto o temática cultural dentro del libro para que los alumnos entiendan más e investiguen más allá; esto con la finalidad de interesarlos más y que quieran leer más sobre el tema (E.11), y otra maestra respondió:

*En cuanto a estilo trabajamos sobre textos, a identificar metáforas, comparaciones, cosas por el estilo, porque a veces lo leen, pero realmente no saben interpretarlo. Entonces para ayudarles a interpretar todo lo que es a nivel simbólico, por ejemplo, en una lectura. (E.28)*

Una profesora describió la forma en que realiza un intercambio de textos a manera de actividad de rompehielos cuando sus alumnos todavía no se conocen bien. Lo que hace es pedirles que cada uno traiga una lectura que les guste, la siguiente clase intercambian ese texto con una persona del salón; posteriormente, el día que ya lo tienen que traer leído, se sientan juntos para hacerse preguntas y compartir sus impresiones. Esta actividad le ha funcionado bien porque de ahí se empiezan a conocer un poco más los alumnos; además de que es válido expresar si les gusta o no el tipo de lectura que les intercambiaron (E.10).

Un maestro tiene la idea de poder hacer una especie de club o círculos de lectura y ponerse de acuerdo con algún otro grupo para realizar lecturas y después intercambiar ideas sobre ellas (E.12). Un estilo de café literario en el que todos compartan algo que están leyendo, de literatura o de alguna área de especialización (E.21).

Se puede trabajar mucho la parte cultural, la cual es importante, por ejemplo: con alusiones culturales a las biografías de los autores, a sus lugares de origen, a sus influencias, etc. (E.16).

En cuanto a la producción oral varios profesores coincidieron en que se les tiene que pedir que hablen, pero puede ser de manera informal, no tiene que ser una presentación

formal previamente preparada; por ejemplo, un maestro de inglés dijo que hay que pedirles a los alumnos que compartan algo que les haya impactado de algún libro, pero que sea breve, que no sea un gran ejercicio. Dijo que hay que promover una conversación casual, más allá de un ejercicio obligado de “tengo que hablar los próximos cinco minutos.” (E.13) Otra maestra comentó que los alumnos expresen su opinión sobre autores, temas o reflexiones al responder a preguntas como: “¿Qué reflexión plantea la novela?, ¿por qué te gustó?, ¿qué lección de vida te dio?” y no hay que hacer una guía de preguntas porque es una lectura por placer.

*Lo que la persona quiera dar e intercambiar, con eso ya se logró el objetivo, leyó en la lengua meta y expresó sus reflexiones. (E.18)*

Una de las actividades que realiza un profesor de inglés es hacer la combinación de ver la película y leer el libro en el que se basó. Comenta que al hacer esto pueden ver cuáles son las diferencias, además de que, si ven el filme antes, “pueden llevar una lectura más suave cuando estén con el libro y sentir que van avanzando y no se pierden tanto con el entendimiento de la trama del libro” (E.17). Esta actividad es diferente a la que se describió previamente porque en el otro caso se trataba de una película relacionada con la temática de la clase con el objetivo de ampliar lo visto en el salón.

Una actividad muy importante es hacer recomendaciones de libros. El hecho de que los alumnos recomienden en inglés algún libro que han leído, promueve su expresión oral y da ideas a sus compañeros de obras en las que se podrían interesar. Una maestra dijo que hay que hacer preguntas generales de porqué les gustó o no y si lo recomendarían por qué o por qué no (E.20). Muchas veces no sabemos qué obra leer y, como se vio en *Papel del docente como promotor de la lectura*, es gracias a las recomendaciones de profesores, amigos, compañeros, familiares, etc., que nos motivamos y podemos decidir el libro que queremos leer.

A pesar de que se ha comentado que no es bueno hacer cuestionarios a textos que fueron leídos por placer, sí hubo quien comentara que ha leído libros completos con sus alumnos y al término de cada capítulo les ha aplicado un cuestionario (E.27). Otras tres actividades

que se mencionaron fueron: hacer una canción tomando ciertas cosas de la lectura, contar su vida a través de un cuento (E.23) y los juegos de roles.

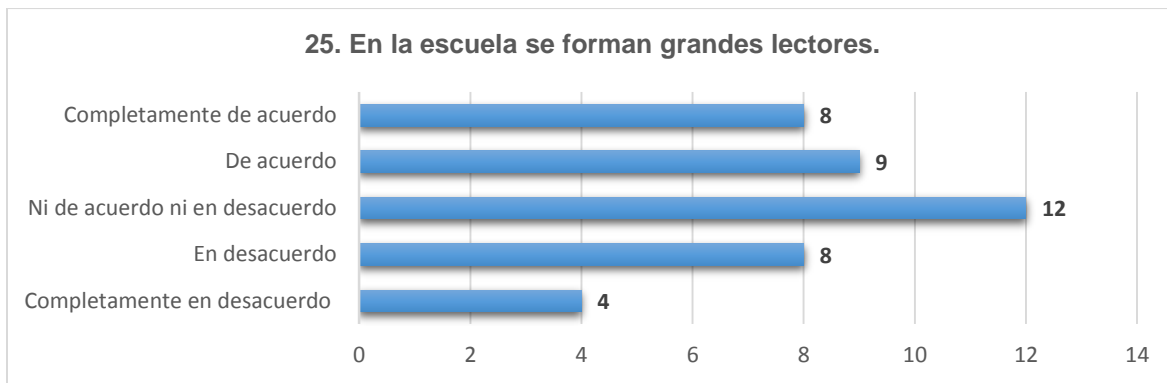
Por otro lado, un profesor comentó que no promueve muchas actividades de lectura extensiva debido a que se enfoca más en las actividades dentro de clase y aunque considera importante promoverla, le importa más el *Speaking* que el *Reading* (E.14). Otro profesor no hace actividades porque es lectura por placer y...

*Cuando lees por placer no escribes un resumen después, entonces si queremos promover libros, leer por placer, no podemos hacer tarea.*  
(E.15)

Las actividades que se presentaron pueden constituir valiosas ideas para aquellos profesores que quieran reflexionar sobre su posible aplicación dentro de sus grupos. Algunas coinciden con aquellas que se presentaron en el marco teórico, como hacer un juego de roles o compartir los puntos de vista del libro con los compañeros, pero hubo otras como diseñar un separador o un poster que no se mencionaron en las entrevistas y que se podrían promover para sacar también la parte creativa y artística de los alumnos al expresar por estos medios algo que la lectura del libro les dejó. La revisión bibliográfica dejó muchas ideas más que se pueden aplicar para nuestro contexto, es por eso que en la propuesta del curso de actualización docente se destinan espacios en algunas sesiones para compartir experiencias sobre este tipo de prácticas y su encuadre dentro de los métodos y enfoques revisados en el capítulo 3.

### **5.6 Perspectiva de los docentes en cuanto a la formación y práctica docente**

Tanto en el instrumento de diagnóstico como en las entrevistas, se abordaron algunos temas de relevancia en cuanto a la formación como docentes de lenguas extranjeras y a la práctica docente en esta área del conocimiento. En este inciso se presentan los resultados obtenidos de aquellos ítems y preguntas relacionados con temas como: la relación entre la teoría y la práctica, la distribución de tiempo didáctico, la evaluación, el docente que modela la lectura y el seguimiento de avances de lectura que puede realizar el profesor. Para iniciar, se presentan las respuestas a la opinión que tienen los maestros sobre la idea de que la formación de grandes lectores se da en la escuela.

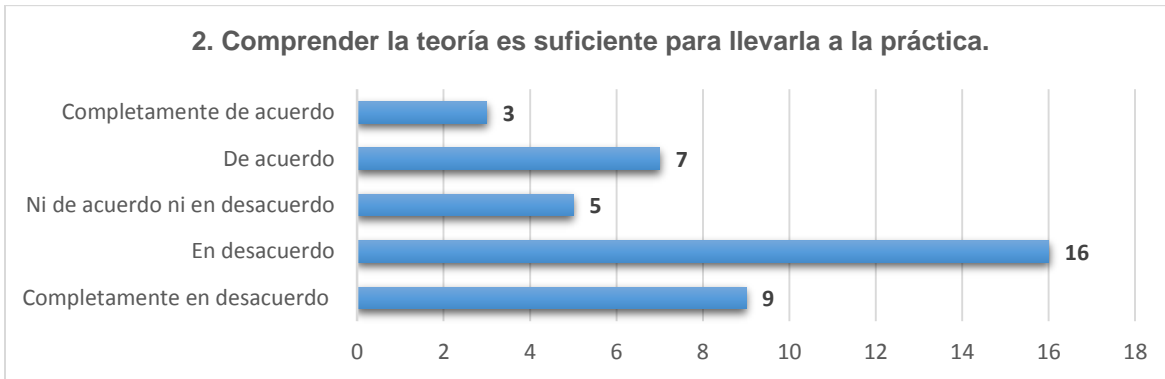


En este caso se puede apreciar que la mayoría de los profesores (29%) no está *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Nueve de ellos (22%) están *de acuerdo*. En tercer lugar, con el mismo número de menciones, se tiene que 8 profesores (19.5%) están *completamente de acuerdo* y el mismo número está *en desacuerdo*. Finalmente, 4 (10%) mencionaron estar *completamente en desacuerdo*. Estas cifras pueden sugerir que no se le está dando a la escuela toda la responsabilidad o el peso de formar grandes lectores. Pueden ser muchas las razones, por ello, en las entrevistas se retomó este tema y un comentario que se encontró al respecto fue el siguiente: “La lectura es una experiencia que es de toda la vida. Es como la alfabetización que se puede dar a cualquier edad (no sólo en la escuela). La lectura podría seguir siendo un elemento recreativo, de reflexión, de discusión.” (E.6) Conuerdo con la tendencia de esta respuesta, puesto que es difícil afirmar categóricamente que en la escuela se forman grandes lectores. Eso cual es un estándar al que se debería aspirar; no obstante, muchas veces nos tenemos que conformar simplemente con que los discentes quieran leer y esperar que a lo largo de su vida aumente su gusto y tiempo dedicado a la lectura. Además, se ha visto que la escuela no constituye el único espacio de formación, se tiene que complementar con el ambiente familiar y social.

#### ✚ Teoría y práctica docente

La pregunta 2, que versaba sobre su práctica docente en general, sólo fue respondida por 40 profesores. De ellos, 16 (40%) respondieron que están *en desacuerdo* de que comprender la teoría ya se puede llevar a la práctica. En segundo lugar, 9 profesores (22.5%) respondieron que están *en desacuerdo*. Posteriormente, 7 profesores (17.5%)

están *de acuerdo*, 5 (12.5%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo* y, finalmente, 3 (7.5%) están *completamente de acuerdo*. Aquí se aprecia que la tendencia es más hacia estar en desacuerdo y resulta necesario indagar qué es lo que hace falta, además de la comprensión, para llegar a la práctica.



Este resultado puede interpretarse a la luz de los descriptores internacionales del *Cambridge English Teaching Framework* (2015), en los cuales se plantea una serie de bandas de desempeño en un rango de básico o elemental (*foundation*) hasta experto (*expert*). El primero se refiere al profesor que comprende conceptos básicos de los principios teóricos del aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua. En contrapartida, el experto posee un grado elevado de comprensión de los mismos, también es capaz de aplicarlos a su práctica docente y refleja, además, sus propias aproximaciones teóricas y metodológicas al proceso educativo, como resultado de la observación de su contexto escolar y de su continua práctica reflexiva. De este modo, puede advertirse que el hallazgo enfatiza el papel de una formación sólida que permita el establecimiento de redes conceptuales, la distinción entre paradigmas pedagógicos y la asociación de las técnicas didácticas que de ellos derivan, con el fin ulterior de que el docente se apropie de esos principios y éstos se reflejen en su práctica al interior del aula.

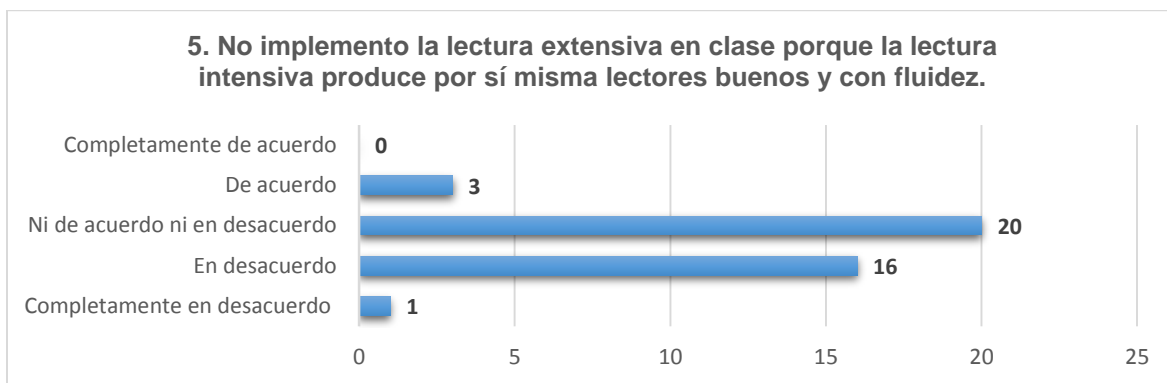
#### 🚦 Lectura extensiva e intensiva

Esta tesis trata diversos aspectos del enfoque de la lectura extensiva, por lo que resultó importante preguntar a los docentes sobre el tipo de lectura que promueven más, tanto

dentro como fuera del salón de clases: la lectura intensiva o la lectura extensiva. Sus respuestas fueron las siguientes:

- La lectura intensiva = 10 docentes
- La lectura extensiva = 7 docentes
- Ambas = 7 docentes

Siete docentes no sabían la diferencia o no la tenía muy clara; de éstos, algunos dieron su respuesta después de explicarles de manera general a qué se refería cada una; por lo que la sumatoria no es igual a 28. Esto hace reflexionar que, si no tienen claras las diferencias entre los dos tipos de lectura, lo más probable es que no conozcan sus principios y, por lo tanto, no los apliquen en la práctica. En seguida se presentan los resultados de los ítems relacionados con este tópico.



Aquí se observa que la mayoría de los profesores (50%) no está *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. En segundo lugar, se tiene a 16 profesores (40%) que expresaron que están *en desacuerdo*. Esto puede sugerir que la lectura intensiva no basta para producir buenos lectores y que sí es necesario complementarla con la lectura extensiva. Posterior al establecimiento del programa de lectura extensiva, se podría realizar otro estudio que permitiera apreciar sus posibles efectos, con esto se podría avanzar en determinar los distintos elementos para formar buenos lectores universitarios; esto en virtud de que no se asume que la lectura extensiva sea la única solución, pero, como se percibió en algunos estudios presentados en el marco teórico conceptual, hay investigaciones que demuestran su gran potencial. En tercer lugar, se encontró que 3 profesores (7.5%) mencionaron estar *de acuerdo* y uno (2.5%) dijeron estar *completamente en desacuerdo*.

Éstos fueron minoría. Nadie seleccionó la opción *completamente de acuerdo* y un profesor no respondió este reactivo.

En estos resultados de la parte cuantitativa se aprecia la existencia de profesores que consideran que la lectura intensiva no es suficiente para producir buenos lectores, por lo que se infiere que sí resulta necesario implementar la lectura extensiva. Cabe mencionar que en las entrevistas se encontró que varios maestros no tenían muy clara la diferencia entre la lectura intensiva y la extensiva. En ese momento se les aclararon las diferencias principales sin darles información que pudiera llegar a sesgar alguna respuesta.

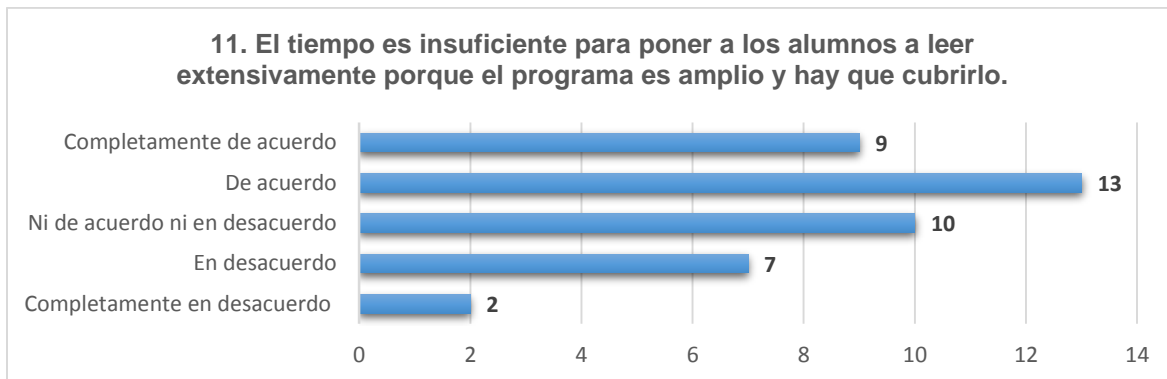
Para complementar los resultados cuantitativos, se presentan algunos comentarios obtenidos de las entrevistas, como el de una profesora de francés (E.1) quien expresó que para ella la lectura por placer es la que más puede ayudar en el aprendizaje del alumno. En otra entrevista se comentó que es bueno trabajar con ambos tipos de lectura debido a que “Tener sólo conocimientos académicos que te da la lectura intensiva no quiere decir que uno tenga conocimiento del mundo o de la cultura en general. Los alumnos deben estar expuestos a distintos autores, distintas corrientes literarias, distintos artículos de periódicos y revistas para que tengan más una idea de lo que es el mundo.” (E.5)

Los profesores de lengua sí tenemos la obligación de no dejar de hacer la lectura intensiva y la lectura extensiva como técnicas de aprendizaje y de adquisición del idioma porque finalmente es *input*; así lo expresó un maestro de inglés y añadió que, entre más contacto con el *input* tengan los alumnos, va a ser más fácil su desarrollo de competencias lingüísticas (E.16). Las respuestas relacionadas al *input comprensible* se presentaron anteriormente.

En la propuesta del curso, que se presenta en el siguiente capítulo, se considera la exposición de este tema con la finalidad de que queden claras las diferencias entre ambos enfoques de lectura.

## ✚ Tiempo

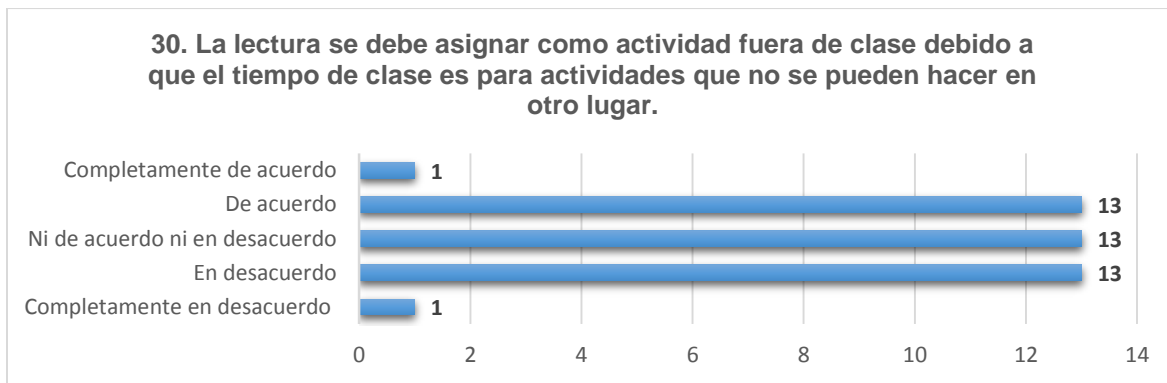
El tiempo es siempre un factor que parece limitar la actividad docente. En muchas ocasiones, parece ser insuficiente para cubrir los programas marcados por cada unidad de aprendizaje. Respecto a este aspecto los resultados arrojados fueron los siguientes:



En este caso, se tiene en primer lugar que 13 profesores (32%) expresaron estar *de acuerdo* con que el tiempo para la lectura extensiva es insuficiente. Esta cifra estuvo seguida por 10 docentes (24%) que seleccionaron la opción *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Casi con el mismo número de respuestas, se tiene que 9 profesores (22%) expresaron estar *completamente de acuerdo*. La opción *en desacuerdo* fue seleccionada por 7 profesores (17%). Finalmente, la opción *completamente en desacuerdo* fue seleccionada por 2 catedráticos (5%). A este respecto, es necesario buscar estrategias y actividades que permitan hacer una mejor distribución del tiempo del curso o buscar mejoras al programa que permitan poderle dedicar más tiempo a la lectura extensiva en la lengua extranjera. Este tema también será tratado en el curso de actualización propuesto, y estaría sujeto a evaluación si se aplicara.

En las entrevistas se encontró el comentario de que son tantas nociones que hay que cubrir en un semestre (que son cuatro meses), que es difícil meter la lectura en los programas de las unidades de aprendizaje. “Es un poco más fácil en los niveles avanzados porque los programas están menos cargados en cuestión de gramática y entonces hay más tiempo para otras cosas como debates y lectura” (E.28).



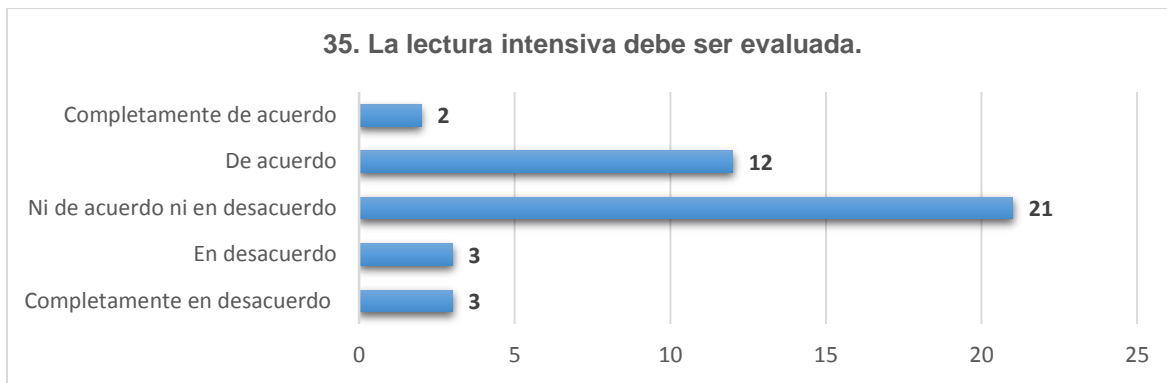


Continuando con el tema del uso del tiempo, se les preguntó a los maestros con respecto a la asignación de la lectura extensiva extra-clase. La gráfica anterior muestra una distribución equilibrada y pareja para esta afirmación. Las tres opciones centrales tienen 13 menciones (32% c/u) y las dos opciones extremas tuvieron una mención (2% c/u). Resulta interesante que 14 profesores estén en desacuerdo con asignar la lectura fuera de la clase, siendo que generalmente eso es lo que se hace por la falta de tiempo dentro del aula; habría que indagar sus razones, así como la manera en que la llevan a cabo.

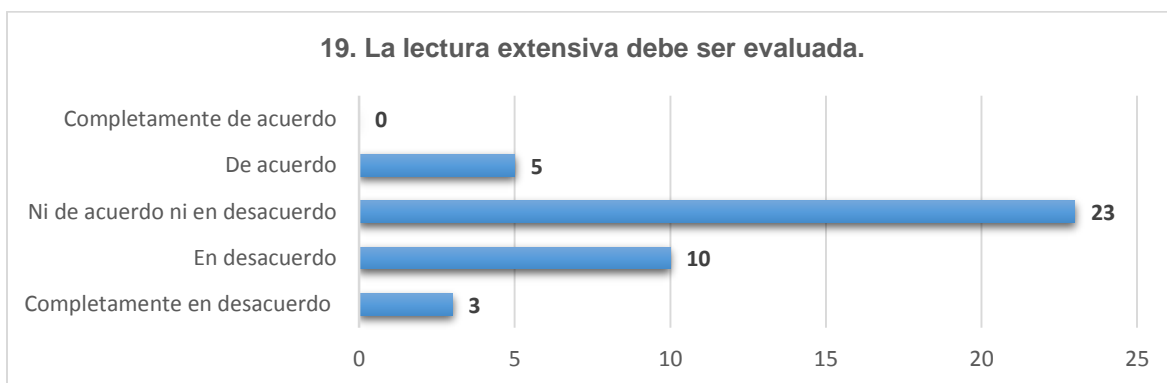
Este tema se retomó en las preguntas de las entrevistas con la finalidad de conocer de mejor manera el momento en que los maestros consideran oportuno que sus alumnos lean de manera extensiva y ahí se encontraron opiniones al respecto de situar la lectura extensiva fuera de la clase, pero como algunas respuestas están ligadas con otros aspectos, se presentan en otras secciones; por ejemplo, una profesora mencionó que “leer más que nada de manera extensiva, se hace más en casa porque en la escuela hay mucha distracción y no se puede leer mucho rato porque también tenemos poco tiempo en la clase.” (E.11)

#### ✚ Evaluación

Los siguientes cinco ítems se encuentran relacionados con la evaluación de la lectura extensiva, que fue un tema tratado en el inciso 2.2.9, relativo al principio de la evaluación de la lectura extensiva.



Se hizo la pregunta sobre la evaluación de la lectura intensiva un poco a manera de distractor. Cuando se les preguntó a los maestros su opinión con respecto a la evaluación de este tipo de lectura, la mayoría (51%) respondió que no está *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. En segundo lugar, 12 profesores (29%) respondieron que están *de acuerdo* con la evaluación. En tercer lugar, se encuentran las opciones *en desacuerdo* y *completamente en desacuerdo*, cada una con 3 menciones (7.5%). Finalmente, la opción *completamente de acuerdo* fue mencionada en 2 ocasiones (5%). Comparemos este resultado con el de la evaluación de la lectura extensiva, el cual se presenta en la gráfica siguiente.



Al igual que en la evaluación de la lectura intensiva, para la lectura extensiva también la mayoría (56%) expresó que no está *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Los siguientes resultados de mayor a menor son: 10 profesores (24%) manifestaron estar *en desacuerdo*, 5 profesores (12%) están *de acuerdo*, 3 profesores (8%) están *completamente en desacuerdo* y ninguno está *totalmente de acuerdo* con la evaluación

de la lectura extensiva. Estos resultados pueden estar reflejando cierta apatía o desconocimiento hacia la evaluación de ambos tipos de lectura.

En los resultados de las entrevistas se encontraron comentarios que no reafirman precisamente los resultados de la gráfica anterior, porque en éstas hubo más opiniones en contra de ser evaluada, seguidas de las opiniones a favor, mientras que en instrumento la mayoría mostraba una postura neutral. He aquí algunos de los comentarios encontrados:

En primer lugar, se presentan opiniones que están en contra (10) de evaluar la lectura extensiva. Los argumentos están relacionados principalmente con el placer de la lectura, leer por obligación y el objetivo de la lectura. Los docentes expusieron que, si la lectura es por placer, es mejor dejarlos que lean de manera libre sin tener la presión de la evaluación (E.2) debido a que, al evaluarla, pierde un poco su esencia y se le quita un poco el sabor y el gusto (E.21). No se le debe asignar una calificación a algo que se hace por placer (E.5). Otros comentarios al respecto fueron:

*La lectura es algo muy personal. Sería algo muy ambicioso y es difícil.*  
(E.20)

*Debe ser parte complementaria del curso.* (E.19)

*No se puede evaluar la lectura extensiva como tal, quizá lo que se evalúa es un producto de la lectura.* (EE.24,16)

*Lo que es obligatorio no gusta, se pierde el encanto y se limita.* (EE.25, 26)

Se encontraron comentarios que sugieren que en las materias de lengua no se evalúe la lectura extensiva, sino que sea en otras materias como literatura e historia, en donde el alumno tiene que leer alguna novela que vaya sobre el tema que estén estudiando (EE.17, 28).

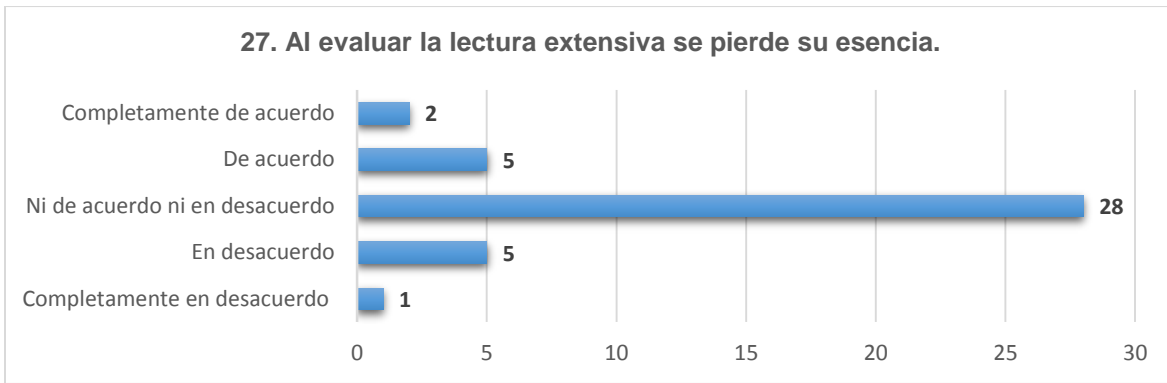
Por otro lado, están las respuestas de profesores que están parcialmente a favor de evaluar o no la lectura extensiva, por ejemplo, un profesor respondió que si no evaluamos

cómo vamos a saber que el alumno en verdad leyó, pero si evaluamos estamos cortado la parte de leer por placer (E.4). También se mencionó el tema de la subjetividad e indicaron que es muy difícil la evaluación de este tipo de lectura porque es muy subjetiva, por lo que se tendrían que buscar los mecanismos para disminuir ésta (E.23) y habría que elaborar una buena rúbrica (E.14) o hacer un esquema de evaluación de una tarea de producción después de la lectura (E.16). Una maestra dijo que no está mal evaluar, pero que ella no lo haría (E.10).

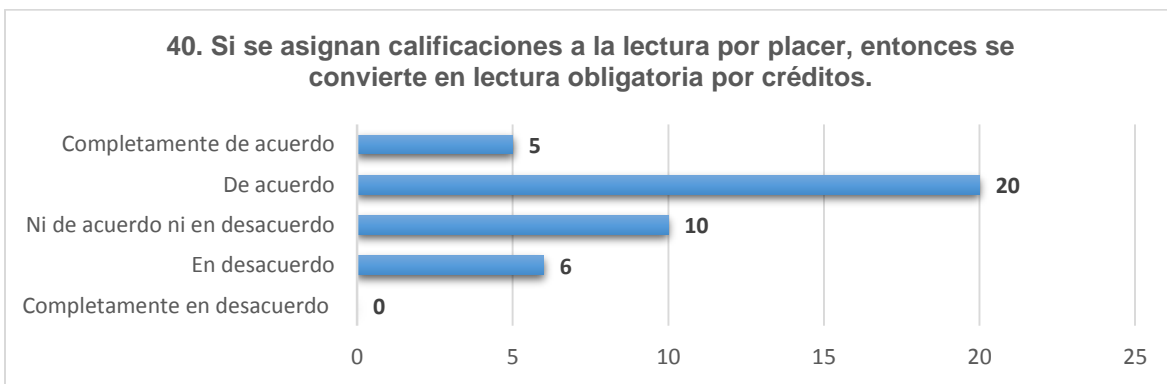
Como toda actividad, creo que siempre se corre el riesgo de que, al ser evaluada, el criterio de evaluación sea más importante que la actividad misma; entonces el alumno muchas veces no puede alcanzar a distinguir que lo que se está evaluando no es una calificación sino el desarrollo de una habilidad, y más, de una experiencia. (E.6)

Como se mencionó, también hay profesores que están a favor (8) de evaluar este tipo de lectura, pero hay que tomar en cuenta algunos factores como la forma. Entre sus respuestas están, por ejemplo: que es importante evaluarla, pero con una rúbrica diferente a la de la lectura intensiva (E.8) que, si es una lectura grupal, sí podría ser algo evaluable (E.2). Algunos expresaron que sí debe considerarse en la calificación si es parte del curso (E.11) y si hay evidencias de que realizaron la lectura (E.27) porque eso demuestra su trabajo y un esfuerzo que debe ser valorado. A mi parecer, los alumnos de la facultad, en su mayoría, no tienen la suficiente autonomía y madurez para realizar la lectura extensiva en lengua extranjera sin esperar a cambio un porcentaje de la calificación. Sugiero que la propuesta más idónea de evaluación debe emanar de un trabajo colegiado en el que se tome en consideración la función del docente de motivar y guiar a los estudiantes a paulatinamente depender menos del maestro y de la calificación que otorgue, sino que los alumnos reconozcan y valoren los beneficios la lectura *per se*.

También apareció el factor motivacional y se mencionó que, si el alumno no lee tanto por placer, se le podría impulsar un poquito con la calificación (E.22) y que si les dices que es parte de su esfuerzo y que les va a valer, se motivan. Su evidencia de lectura debe ser valorada y ser parte de la calificación (E.27) buscando la rúbrica o los mecanismos para tratar de estandarizarla bien.



Nuevamente al respecto de la evaluación de la lectura extensiva se aprecia que la mayoría de los profesores (68%) respondió que no está *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Esto puede estar indicando también un desconocimiento de la esencia y de los principios de la lectura extensiva. Las siguientes respuestas fueron *de acuerdo* y *en desacuerdo*, ambas con el mismo número de menciones (12.5% c/u). 2 profesores (5%) mencionaron que están *completamente de acuerdo* y 1 (2%) dijo que está *completamente en desacuerdo*. En las entrevistas sólo un profesor dio un comentario al respecto, el cual es: “Sí, creo que pierde su esencia. La idea es promover la lectura y cuando los alumnos tienen que hacerlo, ya no es igual.” (E.12)



En este caso se observó una tendencia distinta a la de las tres gráficas anteriores. Para este reactivo se observa que la mayoría de los profesores (49%) dijo que está *de acuerdo* en que, si se asigna una calificación a la lectura por placer, entonces esa nota les está ayudando a obtener créditos y deja de ser realizada solamente por placer ya que se busca un reflejo en la acreditación de la materia. En segundo lugar, se tiene que 10 profesores (24%) opinaron que no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Los resultados menores

fueron: 6 profesores (15%) están *en desacuerdo*, 5 profesores (12%) están *completamente de acuerdo* y ninguno está *completamente en desacuerdo*. En las respuestas de las entrevistas se encontraron comentarios como los siguientes:

*Siempre que se condiciona a los alumnos a que hagan algo por obtener una **nota**, de cierta manera se les está obligando y no es algo que hagan por placer. (E.2)*

*Pienso que no es necesario asignarle una calificación a algo que fue hecho por placer. (E.10)*

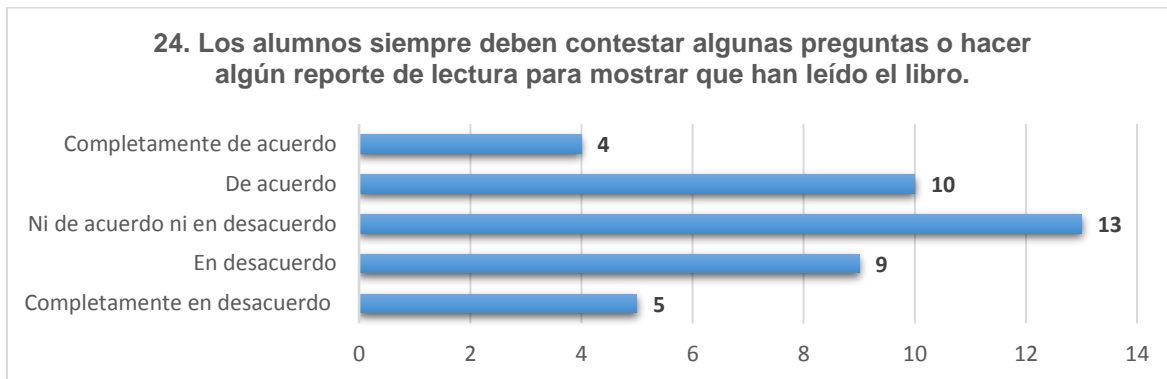
*Me causa un poquito de ruido si va a ser una evaluación cuantitativa, porque podemos hacer una evaluación solamente para verificar la comprensión que se obtuvo de cierto ejercicio, pero pienso que sería parte de la comprensión de lectura. (E.9)*

*En un nivel principiante yo creo que pudiera ser más bien como participación o puntos extra o dentro de la escala porque pues no cualquiera se avienta un libro en otra lengua en un nivel principiante. En un nivel avanzado yo creo que ya podría ser un plus que podría ser incluido dentro de la evaluación. (E.18)*

En esta última opinión se aprecia otro aspecto polémico. Aquí el docente propone hacer una distinción entre la evaluación para principiantes y para otros niveles posteriores. Considero que es factible; sin embargo, hay que tomar en cuenta que los alumnos podrían acostumbrarse a estos puntos extra y ver nuevamente que la recompensa de leer está en la calificación adicional y no en los beneficios de la lectura como tal. Este tema se propone para ser abordado por los integrantes de la academia en la unidad 4 del curso de actualización.

El siguiente ítem incluye dos de las formas en las que comúnmente se evalúa la lectura intensiva, que son: responder preguntas y hacer un reporte de lectura, pero no necesariamente se deben de emplear para la lectura extensiva. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: 13 profesores (32%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 10 profesores (24%) están *de acuerdo*, 9 profesores (22%) están *en desacuerdo*, 5

profesores (12%) están *completamente en desacuerdo* y, finalmente, 4 profesores (10%) están *completamente de acuerdo*.



Al abordar el tema de la evaluación en las entrevistas, se mencionaron varias actividades o formas con las cuales se podría dar una calificación a la lectura extensiva, como las siguientes:

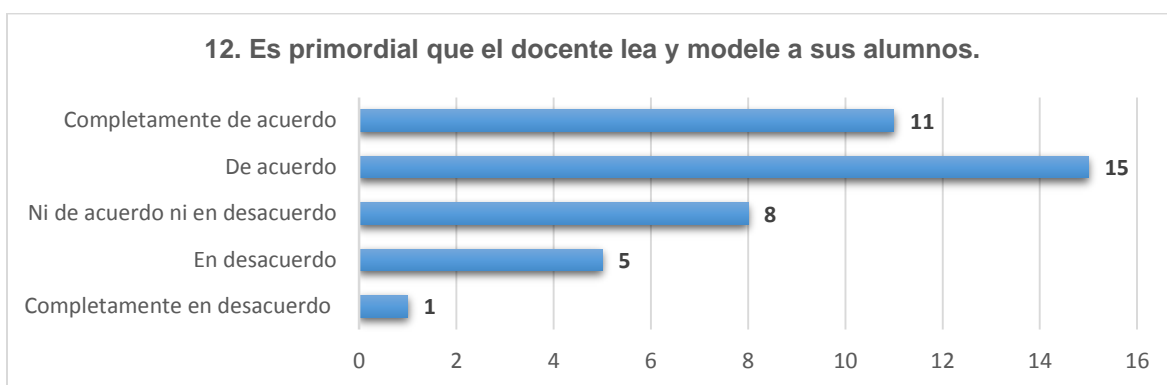
- Con una ficha o reporte de lectura (EE.4,18,24,28)
- Con opiniones y comentarios generales (EE.3,7,8,19)
- Con discusiones tipo foro, en forma grupal o en pareja (EE.11,19,24)
- Con un cuestionario (creado o adaptado) (E.3,4)
- Con exposiciones orales (EE.3,18)
- Con una autoevaluación (EE.4,18)
- Con un ensayo (E.4)
- Con un resumen (E.18)
- Con una reseña (E.24)
- Con recomendaciones (E.5)
- Con un ejercicio, por ejemplo: que cada uno cuente cierta parte o que vayan continuando con la historia (E.3)

Puede apreciarse que los profesores están actualizados en el tema de las competencias y del constructivismo, ya que se observan propuestas de evaluación que bien podrían ser proyectos o tareas por desarrollarse de forma individual y colaborativa. Como se mencionó previamente, es necesario elaborar rúbricas o establecer claramente los

criterios de evaluación para las distintas formas que se pueden emplear y, de esta manera, estandarizar y disminuir la subjetividad de la evaluación de estos productos de lectura.

En virtud de que en los temas relacionados con la evaluación de la lectura se muestra principalmente que los profesores no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, parece necesario abordar el tema de la evaluación durante el curso de actualización.

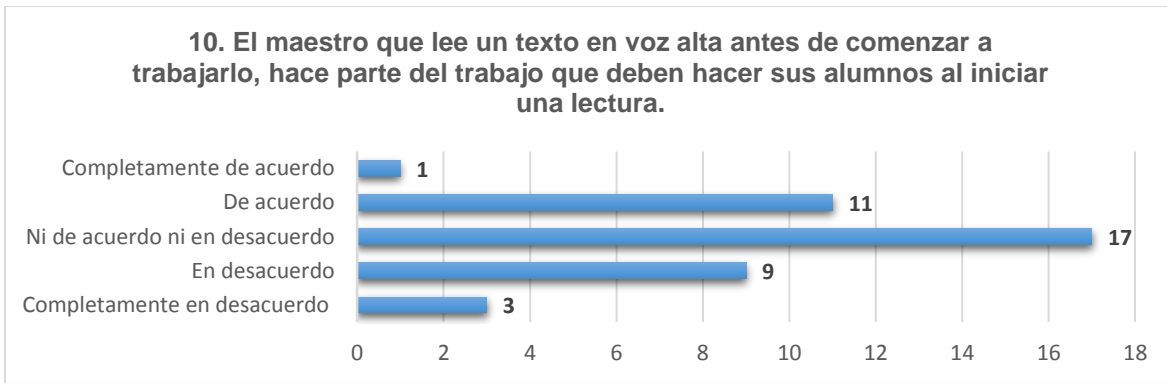
#### ✚ El docente como modelo de lectura



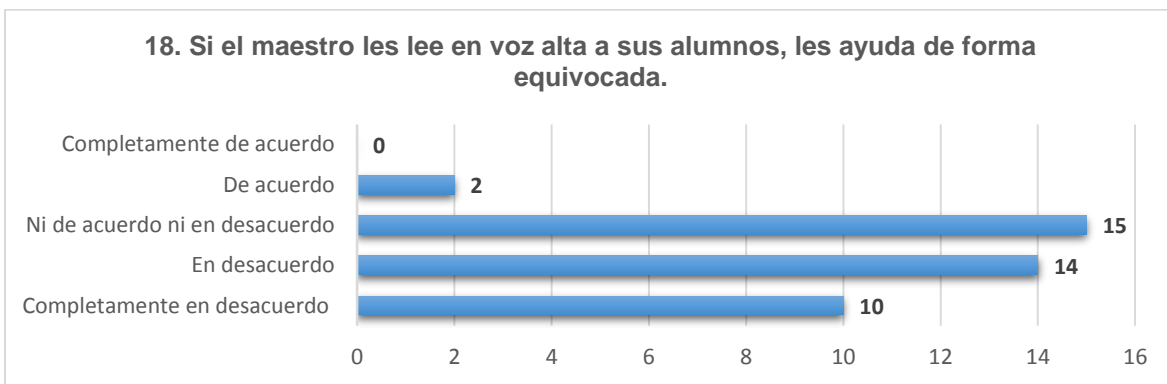
Con respecto al tema de que el maestro realice la lectura de los textos y sea un modelo para sus alumnos, los resultados, de mayor a menor, son los siguientes. Se hace la aclaración que un profesor no respondió este ítem, por lo que los resultados son en base a 40 respuestas. 15 profesores (37.5%) expresaron estar *de acuerdo*, 11 (27.5%) están *completamente de acuerdo*, 8 (20%) dijeron que no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 5 profesores (12.5%) están *en desacuerdo* y 1 (2.5%) está *completamente en desacuerdo*. En términos generales, puede decirse que los profesores se inclinan hacia la parte de la escala que expresa que el maestro sí debe modelar la forma en que se debe leer el texto. Esto incluye pronunciación de sonidos y palabras, además de rasgos suprasegmentales como ritmo y entonación.

En las entrevistas se encontró una respuesta en la que la profesora recuerda cómo en la novela *Comme un roman* de Daniel Pennac, el profesor les transmitía el gusto a sus alumnos porque les leía en voz alta, poniendo el tono adecuado. Lo hacía de tal forma que los cautivaba y les enseñaba con gran gusto lo que había en los libros. (E.1)



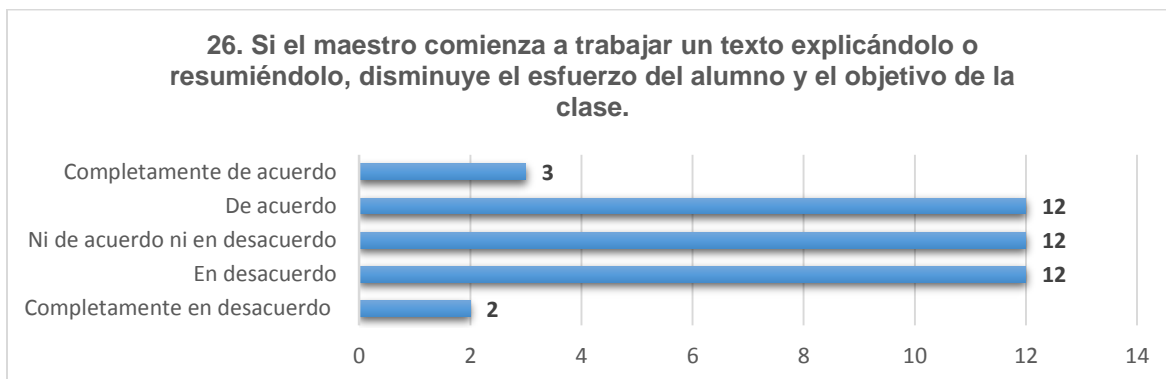


Esta pregunta se plasmó con la finalidad de contrastar lo que la literatura reportaba, con lo que opinan los profesores. En este caso se tiene que 17 profesores (41%) manifestaron que no estaban *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 11 de ellos (27%) dijeron que están *de acuerdo*, 9 (22%) están *en desacuerdo*, 3 (7%) están *completamente en desacuerdo* y, finalmente, 1 (2%) está *completamente en desacuerdo*. Puede apreciarse que las opiniones están divididas o la mayoría no tiene una postura determinada. Este será también un tema propuesto para discutirse en el curso. ¿Cuál es la mejor manera de abordar un texto? ¿Con qué frecuencia es bueno que el maestro lea y los alumnos sigan el texto con la mirada? Estas preguntas pueden servir de guía.

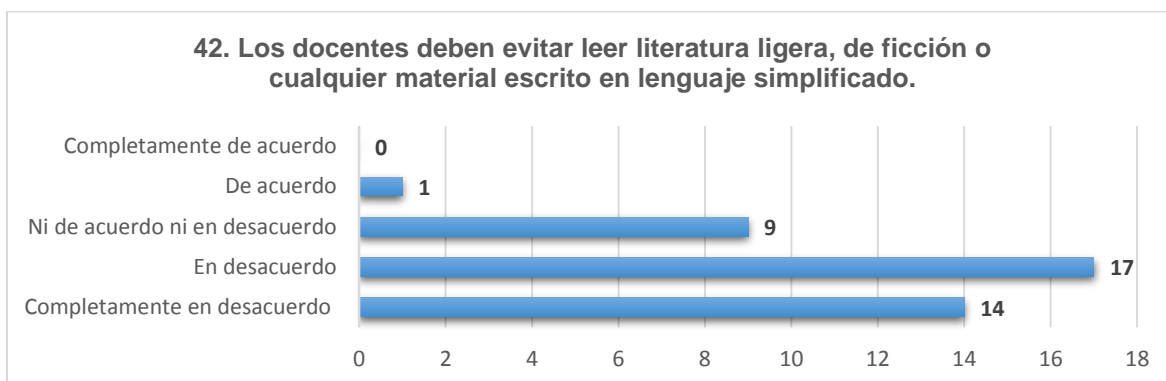


Para continuar con el tema de la lectura en voz alta realizada por el maestro como modelo, se tiene que para este ítem se obtuvieron los resultados que se aprecian en la gráfica anterior. Éstos son: 15 profesores (37%) no manifestaron estar *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 14 profesores (34%) están *en desacuerdo*, 10 profesores (24%) están *completamente en desacuerdo*, 2 (5%) están *de acuerdo* y ninguno está *completamente de acuerdo*. Pese a que más de la mitad de los profesores (58%) está en la parte negativa

de la escala, hay un gran porcentaje (37%) que no tiene una postura clara con respecto al beneficio o perjuicio que se hace al leerles a los alumnos en voz alta.



Se puede apreciar en la gráfica anterior que las opiniones se encuentran muy similares y divididas. En primer lugar, se tiene que las opciones centrales de la escala tienen el mismo número de menciones las tres (29% cada una). Posteriormente se tiene a la opción *completamente de acuerdo* con un 8% y *completamente en desacuerdo* con 5%. Éstos fueron algunos temas tratados respecto a la forma de comenzar a trabajar el texto en clase.



Con relación a los tipos de textos que deben leer los docentes, se encontró que 17 profesores (41%) opinan estar *en desacuerdo* con que se debe evitar leer literatura ligera, de ficción o simplificada. 14 profesores (34%) opinaron que están *completamente en desacuerdo* con esta afirmación. Esto muestra que la mayoría de los profesores (75%) está en el lado negativo de la escala. En tercer lugar, se tienen a los 9 profesores (22%) que no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Finalmente, 1 profesor (2%) expresó estar

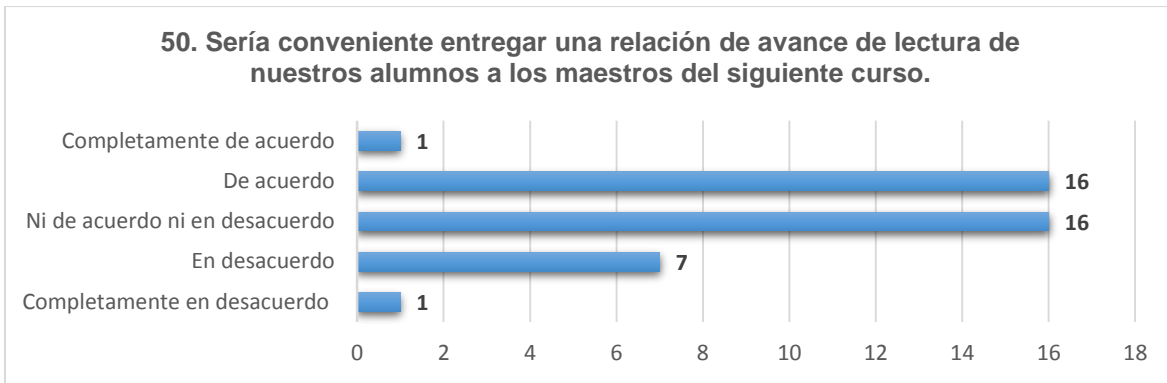
*de acuerdo* y ninguno está *completamente en desacuerdo*. Este tema se retoma en las entrevistas.

Para concluir la presentación de los resultados de los ítems relacionados con el aspecto de la formación y práctica docente; a continuación, se presentan los concernientes al registro de los avances de lectura de los alumnos.

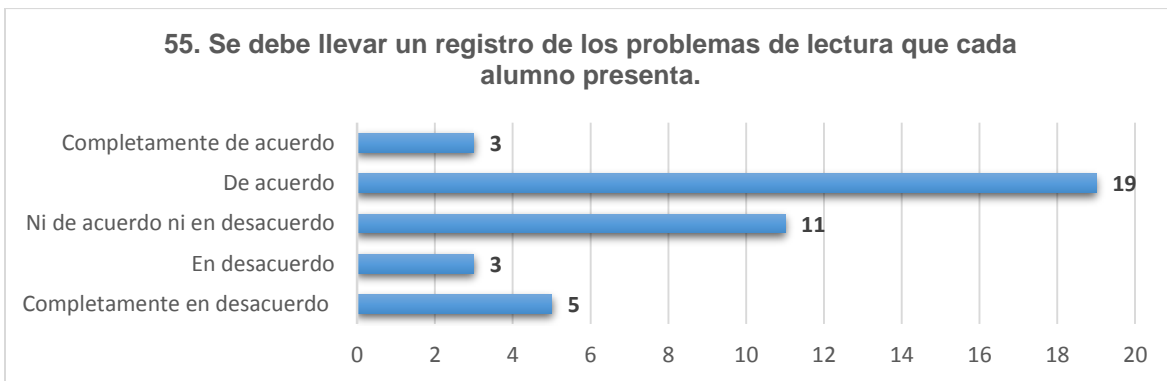
#### ✚ Seguimiento de avances



En este caso puede apreciarse que la mayoría de los profesores (47%) no muestra estar *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. En segundo lugar, se encontró que 11 profesores (27%) están *en desacuerdo* de llevar un registro. Posteriormente se tiene que 7 profesores (17%) están *de acuerdo* con esta práctica de seguimiento. 3 profesores (7%) están *completamente en desacuerdo*. En último lugar, sólo 1 profesor (2%) está *completamente de acuerdo*. En las entrevistas se encontró un comentario con respecto al seguimiento de los avances de lectura de los alumnos en el que una docente de inglés dijo que el catedrático tiene un papel activo en promover bastante la lectura y llevar un control de la misma (E.7).



Con respecto a la conveniencia de entregar, de un profesor al siguiente, la relación del avance de lectura de los alumnos, se encontraron en primer lugar las opciones *de acuerdo* y *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, cada una con 16 menciones (39%). Posteriormente, se tiene que 7 profesores (18%) manifestaron estar *en desacuerdo*. Finalmente, tanto la opción *completamente de acuerdo* como la opción *completamente en desacuerdo* tuvieron sólo una mención (2% cada una).



En este caso se encontró que 19 profesores (46%) están *de acuerdo* en llevar un registro de los problemas de lectura de sus alumnos. 11 profesores (27%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. 5 profesores (12%) están *completamente en desacuerdo*. Por último, se tienen las opciones *completamente de acuerdo* y *en desacuerdo* con 3 menciones cada una (7.5%). Llevar estos registros puede resultar muy laborioso e implica más trabajo para los maestros, directa o indirectamente. Es coherente, pero sería interesante buscar una forma práctica que permita llevarlos a cabo.

## 5.7 Perspectiva de los docentes acerca de la lectura extensiva

Este inciso se encuentra dividido en dos partes que abordan temas relacionados con algunos principios de la lectura extensiva vistos en el capítulo 2. La primera parte engloba cuatro temas relacionados con los materiales, como son: la diversidad de materiales, los audiolibros, el uso del diccionario y los textos para comprometerse. En la segunda parte, están los resultados al principio del uso de las preguntas de comprensión a textos que fueron leídos por placer y al principio de la lectura individual y silenciosa.

### 5.7.1 Materiales de lectura

En el caso que se estudia en esta investigación, resulta de vital importancia determinar el tipo de materiales más convenientes para trabajar con los alumnos. El principio indica que el acceso a distintos materiales motiva a los alumnos a acercarse más a la lectura y les enseña a leer para distintos propósitos e intereses. En seguida se presentan las respuestas que se encontraron relacionadas con los distintos tipos de materiales.

#### Diversidad de los materiales

Existe una gran diversidad de materiales de lectura que se pueden emplear en las clases de lengua extranjera. En las entrevistas se mencionaron los materiales auténticos, tales como: novelas (fueron de las más mencionadas), cómics, artículos, revistas de entretenimiento, especializadas y con audio, periódicos, recetas, textos literarios, páginas de internet, cuentos, poemas, *Best Seller's*, biografías, sitios web; además de las obras simplificadas que son material adaptado. Estos materiales deben ser seleccionados o recomendados de acuerdo con el tema, el objetivo que se persigue en la clase, o el propósito que tengan los alumnos (EE.6,7,10,27). Con alumnos más avanzados una maestra les pide que lean un capítulo de una novela o lo que sea, pero que esté relacionado con el tema (E.27).

Un aspecto muy importante y que influye en la selección del material, es el nivel de lengua de los alumnos. Es necesario tener en mente este nivel porque está relacionado con la facilidad del material y la motivación para que los alumnos quieran seguir leyendo. El

profesor o la academia pueden hacer una clasificación de los textos, pero también se puede hacer uso de los materiales que ya están clasificados.

*Hay mucho material clasificado ya por niveles según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, del nivel A1 hasta el nivel B2, por ejemplo, después ya cualquier otra lectura puede ser magnífica para los niveles de C1 y C2. (E.19)*

*Empiezo en los niveles básicos con los libritos que son como audio libros. Iniciar poco a poco con esos, para introducirlos en la lectura y ya después trabajar, por ejemplo, con *Le Petit Prince*. Es difícil darles un libro más avanzado porque también tienen mucha carga y tienen mucho que leer. (E.25)*

Con respecto a los materiales auténticos sugeridos por parte de los profesores, se encontró, por ejemplo, que un profesor opina que los textos deben ser auténticos con distinto grado de complejidad (E.6). Otro profesor también les pide que lean textos auténticos de su propio gusto, sin estar alterados para la enseñanza, que consulten en internet como fuente (E.12) y otro profesor más sólo usa material auténtico con sus alumnos avanzados, nunca materiales graduados (E.16).

*Luego hay algunos alumnos que el nivel que tienen no está como tan adecuado para entender esos materiales auténticos y puede ser que no causes el impacto que debes de causar, que es un poquito más de interés en la lectura. (E.22)*

Otro tipo de material que por sus características resulta atractivo y manejable en clase son los cómics. Una de las profesoras de francés les sugiere leer novelas o cómics que ella misma les presta (E.1). Le gusta mucho trabajar con los cómics porque fomentan la lectura y acercan al alumno a la cultura francófona. Con referencia a este material, otra profesora de francés comentó que tienen la ventaja de que se adaptan a cualquier nivel (E.18).

Se pueden encontrar grandes recursos en diversos textos literarios. En el Marco Teórico Conceptual se vio que es posible promover la lectura extensiva con textos infantiles en la segunda lengua; a este respecto, una profesora de francés comentó que se puede

empezar poco a poco con libritos pequeños de literatura básica y después ir aumentando el nivel (E.25), también un profesor de inglés dijo que:

*Podríamos leer un libro de niños cuando tienes 50 años y eso no te baja tu nivel de lector debido a que es lectura, estás leyendo; y si hablamos de lectura extensiva es todavía mejor porque es lectura por placer. (E.4)*

Una maestra de inglés les recomienda a sus alumnos como primera opción el cuento corto, a ella le gusta mucho porque son muy ricos en vocabulario, son bellos, es una buena forma de engancharlos en la lectura, sobre todo a la gente que no está acostumbrada a leer textos muy extensos (E.10). Otro maestro de inglés también recomienda los cuentos cortos porque son pequeños y los alumnos no los ven como un libro que tienen que leer al semestre. Generalmente toma estos cuentos de una colección que se llama *McMillan Literature Collection*. Él a veces trabaja con las preguntas que incluye el libro o con análisis de algún punto gramatical, pero nunca con ambos (E.4).

Una de las maestras que mencionó el libro de *El Principito*, dijo que es un libro que se lee en la primaria, pero que a esa edad no se logra entender. Es uno de los libros que recomienda en francés y no importa si es de nivel básico, intermedio o avanzado. Cree que *El Principito* en realidad tiene varias cosas que se pueden comentar o de las que puede uno aprender ya que tiene diferentes interpretaciones. (E.26).

Otra de las recomendaciones que se encontró es comprar novelas recientes o *Best Seller's* de Estados Unidos (en tiendas como *Sanborn's*). La profesora dice que los estudiantes tienen que invertir un poco de dinero en su novela pero que con este tipo de material poco a poco van a ir leyendo y los temas van a ser un poco más cercanos a su vida. Añadió que pueden encontrar también la novela de la película que acaba de salir (E.11).

El periódico también fue mencionado como uno de los materiales sugeridos para promover la lectura extensiva. Una maestra de francés aclaró que con el nombre de periódico se refería a revistas, periódicos, cosas de moda, etc. Expresó que el periódico

es representativo del nivel que tienen y puede servir para nivel de B1 a B2 y que inclusive algunos periódicos pequeños ayudan para nivel A2. (E.18)

*Puede ser hasta una revista, revistas interesantes, que los chicos puedan entender ciertas cosas de actualidad, de cultura, de moda, hasta una receta de cocina. De todo podemos obtener un beneficio, siempre lo he pensado. (E.24)*

Las recetas fueron mencionadas varias veces; otro ejemplo es cuando una maestra comentó que cuando vieron *How to prepare your favorite snack*, les pidió que buscaran una receta (E.27) y así trabajaron la lectura con un pequeño texto auténtico.

Otro de los materiales que fue mencionado son las biografías. Una docente de francés comentó que lo que le parece siempre importante es mostrar biografías, libros sobre biografías completas (E.19). Es necesario hacerles ver a los alumnos que es muy recomendable investigar sobre el contexto de la obra que van a leer, por ejemplo, aspectos biográficos del autor y del contexto histórico. Los poemas también fueron mencionados, pero comentaron que son más difíciles de trabajar y descifrar. Son más para niveles avanzados. (E.28)

En ambas academias se mencionó el uso de las obras simplificadas como son los *Readers* o *Frances facile*. Un profesor, muy atinadamente las definió de la siguiente manera:

*Son novelas que les llama la atención a los alumnos y están graduadas de acuerdo al nivel que ellos tienen. Esos libros ya están diseñados y están escritos para que los alumnos gocen de la lectura y también tienen preguntas de comprensión y preguntas sobre vocabulario y de opinión, y con algunas otras actividades. (E.17)*

No obstante, algunos profesores se encuentran a favor de su empleo y otros están en contra. A continuación, se presentan comentarios de los 11 profesores que están a favor de su empleo.

Un profesor de inglés destacó el esfuerzo editorial de sacar libros por nivel. Con esto, los alumnos desde los primeros niveles pueden acercarse a la lectura de obras literarias



(E.14). Una profesora de francés sugiere a sus alumnos que seleccionen las obras que quieran de *Frances facile*, pero que el nivel de los libros esté acorde con su nivel de lengua. Para los niveles avanzados sí les pide que lean la obra original porque ya tienen las herramientas para hacerlo (E.2), otra profesora de francés sugiere que es bueno leer obras clásicas como *Les Misérables*, pero en versión más ligera o adaptada a los primeros niveles debido a que los alumnos aún no cuentan con herramientas para entender la obra original (E.2).

Una profesora de inglés sí recomienda los *readers* para que estudien, practiquen, adquieran vocabulario, pero les sugiere que, si les gustó el *readers*, se compren el libro. “Hay veces que, si el lector busca la belleza de algo, no la va a encontrar en un *readers*, va a encontrar más bien la carnita de la obra, pero no tan bella”; por eso los exhorta a ir posteriormente a la obra original (E.10).

Un docente de inglés no recomienda algún libro en específico de los *Readers*, pero sí les indica que busquen en la biblioteca dichos libros y que en la parte de atrás vean el nivel de palabras que tiene. Con la intención de motivarlos lo recomienda como algo extra que quieran hacer (E.13). Una docente de inglés les pide leer la selección de *Readers* que está en la biblioteca, pero les indica que no repitan títulos, que sean lecturas variadas (E.20). Otros comentarios fueron:

*Los Readers son buenísimos. (E.20)*

*Son una buena herramienta porque van a la par con el nivel de lengua y también con el vocabulario que ellos están aprendiendo, está dosificado. (E.23)*

*Para los niveles principiantes e intermedios es una muy buena opción. (E.28)*

*Analizamos, por ejemplo, una lectura de la obra de Drácula, pero fue de estos libros que están enfocados al nivel [...] les costó un poquito menos de trabajo comprenderlo. (E.21)*

Algunos maestros leyeron estos *Readers* cuando eran alumnos de la licenciatura y recuerdan que sí fueron útiles en su formación; por ejemplo, un maestro dijo: “Yo aprendí estando en la Facultad de Lenguas en primer semestre, a afinar mis habilidades lectoras en la segunda lengua con los *Readers* y los *bookworms*.” Él considera que con estos libros el alumno tiene como una probadita del libro en su extensión y que son bastante didácticos. (E.5). Los *Readers* son una buena opción también para los que no tienen mucho tiempo para leer, pero que de esta manera pueden darse una idea general de lo que trata la obra.

Un profesor de inglés comentó que, al ser un texto graduado de acuerdo con el nivel del alumno, tiene la ventaja de que el docente puede sugerírselos a sus alumnos con más certeza de no errar, y así: “evitar los niveles altos de frustración que puede ocasionar la falta de comprensión, pero creo que también el profesor tiene la condición de poder sugerir lectura extensiva auténtica de acuerdo un poco al nivel y a los intereses del alumno.” (E.16)

En oposición, se encontraron opiniones de cinco profesores que están en contra de utilizar los libros simplificados. Sus opiniones fueron las siguientes:

*No es buena opción usar textos adaptados a la clase de lengua. Pensando en alumnos que se van a volver profesores, deben enfrentar textos auténticos, periodísticos, literarios y de otros tipos. (E.6)*

*Yo les digo que por favor no los compren. Esos están en contra de todo lo que yo creo pertinente en esta área de la docencia para lenguas, siento que, si el lenguaje no es real, si está simplificado, estamos engañando al alumno. [...] lo que van a aprender no se compara, para nada. (E.11)*

*[...] a mí no me gusta, pero para nada, todos los libritos que hay de lectura en Frances facile porque siento que se pasa de lado al autor como tal. Por ser literaria en el alma, siento que hay cosas y hay un estilo propio de cada autor, y reducir y simplificar el texto literario le quita mucho al texto como tal. (E.18)*

Los alumnos que lean este tipo de materiales tienen que estar conscientes que no es la obra original, que van a poder entenderla mejor porque tiene el texto adaptado a su nivel, pero que no se confundan. Una maestra de inglés proporcionó el ejemplo de unos alumnos que le dijeron que estaban súper contentos porque habían leído *The Scarlet Letter*, creían que habían leído la novela, cuando en realidad no había sido así (E.11).

Una profesora de francés respondió que no le gusta trabajar con ellos porque cuando los trabajó se dio cuenta que no a todos les gustaba, opina que tiene que ser algo que se adapte a los alumnos.

*Esos no, no me convencen, porque la mayoría de veces los alumnos lo ven como: “ay, es aburrido”, “ay, está muy fácil”, “ay, no por...”, siempre ponen peros. (E.26)*

La opinión de un profesor que los ha trabajado, pero que no le gustan, es porque se ha dado cuenta de que el alumno se concentra más en responder las preguntas que vienen y realmente deja de lado el trabajo sobre la lectura, el reto es menor. Aunque reconoce que sí pueden tener utilidad también, pero dependerá de cada profesor (E.6).

Otros comentarios que se encontraron fueron, por ejemplo: que depende de la materia, pero cualquier libro es bueno (E.3), que depende del nivel de lengua (E.5), que es importante que se vaya haciendo una selección de textos que se consideran representativos o clásicos, que podrían ayudar en lo que es la cultura general de cada uno de los alumnos (E.8) y que:

*Para trabajar la lectura extensiva me parece que se quedarían a la mitad del camino. No serían malos, es un paso para adentrarnos a, pero no cumplirían o no se alcanzaría tanto la lectura extensiva. (E.9)*

Dentro de este principio de la diversidad de los materiales, se presentan también los comentarios relacionados con el medio en el que se leen algunos de estos textos. Esto es, en las entrevistas se encontraron opiniones y sugerencias en cuanto a materiales de lectura en formato electrónico o en papel.

En la era actual, el internet es una herramienta muy importante y los alumnos están muy involucrados y tienen mucha facilidad para trabajar con la tecnología. “Con el boom del internet pueden encontrar cualquier cosa, lo que les apasione, les interese”, comentó una maestra de inglés (E.21). Aunque se sabe que, por diversas razones personales, existen preferencias por uno u otro formato; por ejemplo, una maestra de francés dijo: “Leen ellos en medios digitales, yo prefiero tocar el papel, voltear hojas y eso; pues a ellos no les molesta tanto el medio digital” (E.18). Otro comentario en cuanto a la lectura digital fue muy práctico:

*Si bajas la aplicación de Kindle y compras en cualquier tableta y te suscribes a Amazon y te metes a libros gratis, hay infinidad de libros gratis y de todo. No les cuesta nada, también puedes bajar un diccionario. Yo creo que no hay excusa, creo que habiendo tantas herramientas es cosa de sentarse y empezar a explorar. (E.13)*

El aspecto económico es una gran ventaja porque, efectivamente, se puede encontrar material gratuito como libros completos, audio libros, artículos, periódicos, entre muchos otros.

Todo ello tiene que ver el gusto del profesor para que promueva en mayor o menor grado alguno de estos soportes. En la siguiente cita se aprecia el gusto e involucramiento que tiene la profesora por la lectura digital.

*Me gusta mucho trabajar textos en línea. Trabajo mucho con internet. Lo que son cuestiones como nuevas tecnologías, la verdad es que me gusta mucho. Trabajamos sitios como RFI Francia, ese lo trabajo porque hay noticias actuales. Está también, por ejemplo: Le Figaro, está TV5, también que me gusta mucho. (E.24)*

El siguiente comentario surgió al referirse a los soportes de la lectura, pero se relaciona también con el tema abordado del ejemplo de padres a hijos. Una profesora de inglés expresó que una controversia que ha visto con sus alumnos es si leer en línea o con materiales impresos y dijo:

*Al menos con los pequeños, puedes leer en línea, pero no va a ser el mismo efecto que causa el hecho de ver el libro, tocarlo. Hay muchos*

*libros educativos que tienen relieve, que tienen texturas y yo creo que el hecho de que tu papá o tu mamá lean para ti y que te hagan los tonos de voz, los cambios, es irremplazable. Yo creo que son memorias que se te quedan. Es algo que a mí me pasó con mi mamá y que trato de hacer con mi hija. (E.27)*

Para cerrar el desarrollo del principio de la diversidad de los materiales, se presenta la siguiente cita de reflexión:

*No hay que confundir el libro con la lectura; tener un soporte, que puede ser un soporte electrónico o impreso, no implica que te hagas lector. La lectura es una experiencia y muchas veces es una experiencia compartida. (E.6)*

Como se pudo observar, existe una gran diversidad de materiales que podemos emplear los profesores para promover la lectura extensiva en la clase de lengua y eso es muy importante para el éxito del programa de lectura, porque la selección del material es muy personal. Algunos de los materiales que se encuentran en la bibliografía y que no fueron mencionados por los profesores durante las entrevistas fueron: las historias propias de los alumnos que pueden redactar en clase como parte del desarrollo de su producción escrita y las traducciones a la segunda lengua de libros que ya hayan leído en su lengua materna. Estos ejemplos se presentarán en el curso de actualización con la finalidad de que los maestros los consideren también como posibilidades de uso en sus clases.

Antes de continuar con el siguiente tipo de materiales, que son los audiolibros, se retoma la reflexión de Ellis (1997) referente a considerar si los estudiantes se benefician más del input simplificado o del lenguaje auténtico. A título personal considero que ambos son de beneficio para los estudiantes siempre y cuando sean comprensibles para él y que, gradualmente y, dependiendo de su nivel, migre de los simplificados hasta que sea capaz de leer materiales auténticos de distinto grado de complejidad.

#### Audiolibros

Como se vio en el marco teórico, otro de los principios de la lectura extensiva es el uso de grabaciones, las cuales pueden ser, por ejemplo, de: libros, artículos, *readers* y noticias. Ahora se presentan los resultados de las entrevistas en los que se vio que la

mayoría de los profesores está a favor, unos pocos están en contra y algunos nunca han leído de esta forma, por lo que no tienen una postura definida. Fueron 19 los docentes que expresaron que están a favor del uso de audiolibros. Los argumentos principales son que ayuda a mejorar la pronunciación, la entonación, la dicción y ayudan en el aprendizaje de la correspondencia sonido-símbolo. A continuación, se presentan las opiniones que se encontraron al respecto.

En los resultados de teoría y práctica docente del instrumento de diagnóstico, se presentó el papel del docente como modelo de lectura. Aquí podemos ver que el audiolibro puede hacer esa lectura en voz alta (E.1) y ser un material de apoyo para el docente y que no sea siempre él quien modele la lectura.

*El audio me parece que es un elemento más para trabajar otros aspectos como podrían ser a lo mejor la fonética en la lectura en voz alta o la comprensión oral sin ayuda del soporte escrito. (E.19)*

Con respecto a aspectos como pronunciación y entonación se encontraron varios comentarios, como los siguientes:

*Al estar escuchando la pronunciación de la lengua y estar viendo e identificando y asociando la parte escrita con la parte auditiva, ellos van también mejorando su oído para después producir y tener una mejor pronunciación en la lengua. (E.2)*

*Es una técnica interesante que ayuda no solamente a desarrollar la lectura, también les ayuda a desarrollar la parte auditiva, de esta manera van ganando terreno en cómo es la entonación de la lengua de forma que se acerquen más a la lengua extranjera. (E.7)*

*Creo que es una buena herramienta también porque a pesar de que no tienen el texto escrito, ellos se pueden imaginar las palabras; entonces, les pudiera ayudar también tanto para, incrementar su vocabulario, como también para mejorar su pronunciación y su dicción. (E.23)*

Asimismo, una profesora de inglés mencionó que hay algunas técnicas que los alumnos podrían usar al leer con audiolibros para mejorar su dicción o su pronunciación; por

ejemplo: *shadowing* (E.10), la cual es una técnica que consiste en escuchar y repetir numerosas veces lo que se haya escuchado hasta hacerlo bien.

Algunos profesores narraron anécdotas personales de cómo les ayudaron los audiolibros a mejorar su pronunciación, por ejemplo, el caso de un maestro que le gustó trabajar mucho con grabaciones cuando era estudiante porque le ayudaba mucho con este aspecto.

*Si leía sin el audio libro, me tardaba un poco o regresaba mucho, o tenía dudas sobre la pronunciación de la palabra [...] El audio libro te dice aquí está la entonación correcta [...] e incluso te ayuda para sentir la emoción del libro [...] te transmite esa emoción o ese miedo, o esa angustia o lo que sea que está expresando el texto. (E.4)*

En este comentario se aprecia que también las grabaciones ayudan a mejorar la velocidad de lectura y a evitar uno de los vicios de lectura que es estar regresando constantemente. Para otro maestro es una experiencia nueva y agradable, pero aún no los ha recomendado a sus alumnos (E.13).

También se encontraron respuestas relacionadas con el nivel en el que se recomienda emplear las grabaciones. A una profesora de francés le gusta proponer esa lectura en los primeros niveles para trabajar la pronunciación (E.3). Otra profesora concuerda en recomendarla más en un nivel básico y menciona que una ventaja sería que en dicho nivel se acostumbren a la correcta pronunciación de las palabras en francés:

*Porque la verdad es que, si empieza uno a leer en francés sin primero haberlo escuchado, la lectura va a estar pésima porque la grafía es muy diferente a la pronunciación. Sobre todo, en francés, porque no todo se pronuncia. A la hora que voy leyendo y lo escucho al mismo tiempo me doy cuenta de cómo se lee en francés y cómo es esta correspondencia entre el oral y la grafía. (E.18)*

A otra docente de francés le encanta ese método para los principiantes porque el hecho que lean no significa que puedan pronunciar bien y comenta que a veces leen mucho, pero si no escuchan tan bien, leen muy mal en voz alta. Los audiolibros les ayudan a hacer la relación entre la ortografía y la fonética, que son dos mundos (E.28).

Aprovechando la tecnología, también hubo respuestas donde se proponen páginas de internet o podcast con los que los alumnos pueden aprovechar estos audios, por ejemplo, una maestra de inglés les recomienda unos *podcasts* y opina que el uso de audiolibros le parece muy bien “si eso les va a ayudar a leer más o les va a interesar más y van a aprender, ¿por qué no? Si van a leer más con eso, excelente.” (E.11). Un profesor de francés les recomienda páginas que:

*Son como una especie de blog donde gente sube lecturas de textos cuyos derechos ya no están vigentes; que podemos subir y manipular, entonces uno puede seguir la lectura y escuchar a una persona nativa leyendo el texto y eso me parece positivo porque, creo que muchos chicos que no tienen familiaridad o no tienen el gusto por la lectura porque no hay esa resonancia de la voz de lo que se está leyendo, en ellos mismos. Entonces la lectura del audiolibro o a través de plataformas que lo presentan así de manera oral, son muy positivas.*  
(E.6)

Hay alumnos que quieren aprovechar al máximo los *gadgets* y todo lo que existe ahora para leer. Esta profesora de inglés opina que puedes escucharlo, pero cree que el uso de audiolibros no va a sustituir la experiencia que tienes al hacer una lectura directamente en tu libro y ella prefiere esa interacción (E.27).

Existen algunas dificultades técnicas en cuanto al uso de algunos de ellos, por ejemplo, que unos no están bien divididos para volver a escuchar cierta parte (E.13), que la persona que haya grabado el audio libro tenga una buena pronunciación (E.26), que en ciertas versiones no los puedes subrayar o no funciona el diccionario.

En opinión de una profesora de francés, el audio libro es una herramienta de trabajo que podría ser bastante útil si se sabe explotar y siempre y cuando se trabaje el audio de manera independiente y no paralelamente a la lectura si lo que se busca es la comprensión escrita (E.19). Esto está relacionado con el objetivo que se persiga, mejorar fluidez y pronunciación, así como tener una idea general del texto, o la lectura de comprensión.



Los comentarios en contra del uso de los audiolibros fueron los siguientes: una docente de francés dijo que si es sólo audio no concibe la idea de que sea al mismo tiempo una lectura (E.9). A un maestro de inglés no se le hacen interesantes y expresó:

*El libro leído como que le quita el chiste al libro. Un libro se imagina uno papel, tinta, uno lo puede tocar, rayar y un audio libro, es nada más escucharlo, no sé, como que no es tan estimulante. (E.5)*

El último comentario en contra fue el de una maestra de inglés quien opinó que es bonito que te cuenten un cuento o que te lean una historia, pero piensa que para que sea considerada como una lectura fructífera, la tiene que hacer uno mismo y directamente en el texto (E.10).

Por otro lado, hay tres profesores que no los han utilizado y uno de ellos considera que tal vez sería una manera diferente y sería otra opción para que los alumnos se interesen en la lectura (E.22).

Una maestra de inglés dijo que, aunque ha leído con audiolibros en historias de aventuras como *Jack London* en las que, en ocasiones, por ejemplo, el sonido de un lobo que aúlla ayuda a la imaginación, ella cree que no es lo mismo que sólo leer y expresó “todo lo que a mí me gusta: el olor del libro, el separador, todo lo que conlleva la lectura para mí es más placentero tenerlo físicamente que escuchar” (E.20).

En las entrevistas también se presentaron comentarios sobre otros aspectos relacionados con el uso de grabaciones; por ejemplo, el de una docente de francés que opina que en un principio pueden ser una buena estrategia para trabajar la comprensión oral, en donde el alumno tenga por una parte el audio y por otra parte el texto e identifique los sonidos que le causan dificultad (E.9).

Un aspecto importante que se mencionó es respecto a los estilos de aprendizaje; por ejemplo, una maestra opinó que cada alumno aprende de diferente manera y que hay muchísimos que son auditivos, entonces, el ir leyendo y escuchando al mismo tiempo muchas veces les atrae más porque pueden estar escuchando la pronunciación y pueden aprender un poco más de la comprensión (E. 25). Otras respuestas fueron:

*Yo creo que puede ser bueno para trabajar al mismo tiempo escuchar con lo que estoy leyendo, yo creo que ahí ya nos estamos enfrentando más a los estilos, los varios estilos de aprendizaje, las personas que necesitan escuchar para poder entender. (E.18)*

*Es bueno para los que son más auditivos que visuales. No se sabe si el autor lo está leyendo o si una tercera persona lo está haciendo, y no se sabe el énfasis que le está dando. (E.14)*

Otro aspecto importante que se mencionó fue el de las estrategias de lectura, el cual se encuentra relacionado con el objetivo que el docente le esté dando al empleo de los audiolibros. Un docente de inglés opinó que los audiolibros probablemente no van a desarrollar las mismas estrategias en los alumnos debido a que pueden ayudar en la mejora de la segunda lengua, ayudan a entender y ayudan también con el vocabulario, pero no con las estrategias de lectura:

*Lo que sí les puedo sugerir yo a los alumnos, es que lleven una combinación de ambos. Que tengan el paper book y el audio libro y entonces vayan haciendo una combinación de ambos. A lo mejor el capítulo 1 que escuchen el audio libro y a la vez lo estén leyendo, después el capítulo 2 nada más lo lean, el capítulo 3 quizás lo escuchen y el capítulo 4 otra vez vuelvan a hacer una combinación de los dos. Así estarían desarrollando más habilidades. Pero si nos enfocamos solamente al audiolibro, sí mejora la lengua, pero no desarrollamos, creo, las estrategias de lectura de comprensión o de lectura en general. (E.17)*

Además de audiolibros, también se puede hacer uso de audio artículos. Una profesora comentó que le gusta recomendar revistas que tienen la opción del audio, porque hay personas que aparte de leer, quieren el ejercicio de comprensión auditiva (E.10). Otro maestro comentó que ha usado esta técnica de las revistas que tienen audios grabados con alumnos de nivel elemental o intermedio y lo ha hecho con el fin de mejorar la pronunciación (E.16).

De igual forma, las grabaciones pueden ser empleadas por gente que está haciendo cosas físicas y mientras las hace, puede aprovechar para acercarse a algún libro, por ejemplo: durante el traslado a otro lugar, haciendo ejercicio o realizando las labores del

hogar. Esto quizá para muchos no produce el mismo placer que tomar un libro y sentarse cómodamente a leer, pero sí permite aprovechar ese tiempo, conocer muchas obras y tener *input* para la comprensión auditiva.

Un aspecto sumamente importante es el empleo de las grabaciones para gente con dificultades de la vista. En opinión de un profesor de inglés, los audiolibros llegan a llenar el hueco de lectura para las personas con problemas visuales, considera que sí es lectura, aunque sea una forma diferente (E.4). Una profesora que se ha enfocado a trabajar con alumnos con necesidades especiales comentó que leer con audiolibros es una muy buena opción para los alumnos invidentes porque desarrollan más la audición:

*Si lo enfocamos por ese lado, de necesidades objetivas especiales con debilidad visual o ceguera, es una manera muy fácil para ellos porque obviamente no están leyendo el libro en físico y están comprendiendo y aparte de que estás trabajando una comprensión global, pues trabajamos fonética, se trabajan ciertas cuestiones más lingüísticas que van más allá de la mera comprensión de un simple texto. (E.24)*

Un profesor de inglés considera que leer con audio libros está bien, pero que no es leer. Haciendo la comparación entre leer un libro y ver una película, escuchar un audio libro es más parecido a leer el libro porque tienes que imaginar y no hay nada visual, pero que no es lo mismo porque no es tan activo como leer, pero, aun así, es mejor que una película (E.15).

A manera de resumen de este tema y tomando en cuenta las opiniones expresadas en las entrevistas, se podrían proponer los siguientes perfiles de los profesores en cuanto a la lectura con el uso de grabaciones:

- Les gusta, la practican y la promueven con sus alumnos
- Les gusta y la practican, pero no la promueven con sus alumnos
- Les gusta, pero siguen prefiriendo el libro en papel
- No lo han practicado, pero creen que podría funcionar
- No les gusta y no están de acuerdo

Para cerrar este tema se puede concluir que el uso de audio libros es muy bueno y hay que tomar en cuenta el nivel de los alumnos. Sirve para mejorar aspectos de pronunciación, entonación y velocidad adecuada de lectura. Puede contribuir al desarrollo de estrategias de lectura. Sirve para alumnos con distintos estilos de aprendizaje, pero sobre todo para los auditivos. Es una buena forma de lectura tanto para personas con buena visión, como para personas débiles visuales o con ceguera. Se promueve la enseñanza-aprendizaje a través de herramientas tecnológicas. En la propuesta de actualización docente se contempla trabajar en algunas sesiones con grabaciones, esto con la finalidad de que todos vivan esa experiencia.

#### Uso del diccionario

Con respecto a este tema se tuvieron opiniones encontradas, casi la mitad de los maestros está a favor de utilizar el diccionario, tres maestros están en contra y los demás expresaron una postura neutral. También dieron sus opiniones sobre el uso de los diccionarios monolingües o bilingües y sobre los diccionarios en papel o electrónicos. En primer lugar, se presentan algunos comentarios de los maestros que tienen una postura positiva respecto al uso del diccionario.

*Totalmente de acuerdo, no somos diccionarios. Los maestros, sobre todo los de lengua, no somos diccionarios andantes. En nuestro propio idioma hay palabras que no sabemos. Tenemos que utilizar cualquier herramienta y claro que podemos aprender diario cosas nuevas. (E.14)*

*Algunas veces hacemos caso omiso a algunas palabras que tal vez no comprendemos, continuamos con la lectura y pueden ser importantes para el sentido y la comprensión, y en ocasiones quedan vacíos de comprensión por no buscar aclarar específicamente el significado de ciertas palabras. (E.8)*

“A favor siempre del uso del diccionario” fue lo que respondió una maestra y añadió que no importa si es en español, en francés o en inglés; siempre es bueno tener junto un diccionario cuando estamos leyendo, porque normalmente hay palabras que no entendemos o conceptos que se nos complican (E.3). Una maestra opina favorablemente, pero aclara que también depende del estilo de la persona (E.10).

Se encontraron opiniones con respecto al uso y abuso del diccionario, porque para algunos es una buena herramienta, siempre y cuando no se abuse de ella; por ejemplo:

*Si es una palabra crucial y me la encuentro mucho en el texto y no puedo inferirla, pues voy al diccionario. No digo que no esté bien usar el diccionario, pero pues no hay que abusar porque después es muy pesado estar párrafo-diccionario, párrafo-diccionario (E.20).*

*Si se abusa de esta herramienta la lectura, se depende de ella y la lectura se ve interrumpida por estar buscando todas las palabras todo el tiempo. (E.2)*

Un profesor de francés siempre les pide a sus alumnos que tengan el diccionario como herramienta básica y fundamental, independientemente de la actividad. Inclusive les pasa lista con el diccionario y eso, además, evita que consulten páginas en internet que no siempre son muy confiables (E.6). A una docente de francés le parece que el diccionario es fundamental y es necesario que se tenga uno siempre al alcance. Trata de hacerles ver a los alumnos que no son muy allegados a su utilización, que entiendan la riqueza que proporcionan, la cual difícilmente encontramos en internet. (E.19).

*Es una buena herramienta. Siempre lo requieren los alumnos dependiendo del nivel. (E.7)*

Una maestra de inglés concuerda en que es una herramienta y dijo que, si los alumnos se sienten más confiados, que la usen con cuidado y que no se queden con la duda de alguna palabra (E.27).

Al hablar de este principio se mencionaron varias estrategias de lectura, las cuales están relacionadas con el uso del diccionario. Entre las estrategias citadas se encuentran: inferir, subrayar palabras y después buscarlas, hacer una segunda lectura, hacer un glosario y resaltar las palabras repetidas.

*Preferiría promover estrategias de lectura para adivinar el significado de las palabras por el contexto, deducir su significado. (E.2)*

Un profesor reflexionó que indirectamente sí les pide que hagan uso del diccionario cuando les solicita que elaboren un pequeño glosario. Afirmó que sí se le hace útil el diccionario (E.12).

Con relación a la estrategia de inferir el significado de una palabra por contexto, se encontraron varias respuestas, por ejemplo, un profesor pide a sus alumnos que, si se encuentran con una palabra nueva, traten de inferir el significado de ésta en contexto; no obstante, la tienen siempre que subrayar y cuando hayan terminado con la lectura de ese día, se tienen que remitir a algún diccionario para saber el significado de la misma (E.5); es decir, tratar de que los alumnos hagan la inferencia y no interrumpan su lectura para hacer la búsqueda de la definición, pero que al final confirmen si la deducción que hicieron fue correcta y de esta forma refuercen el significado de la palabra que ya vieron en la lectura y buscaron en el diccionario, eso ayuda a que la asimilen mejor.

En el primer capítulo se presentó una cita de Daniel Cassany (2006) en la que expresa que “Leer requiere descodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir todo lo que no se dice [...]”; esto último es algo en lo que podemos guiar o entrenar a los alumnos: a que intenten deducir significados del texto que no se encuentran explícitamente ahí, sin interrumpir su lectura al buscar palabras desconocidas en el diccionario.

Un docente comentó que él consulta el diccionario cuando ve el contexto y éste no le satisface lo suficiente (E.13). Otro profesor invita a sus alumnos a que, en lugar de usar el diccionario, descubran o infieran el significado de palabras, que usen el diccionario de forma limitada, sólo cuando de verdad consideren que es necesario. También sugiere la estrategia de palabras repetidas y les indica que:

*Si encuentran una palabra o una frase que se repite varias veces y que creen que entonces está aportando un significado importante que se están perdiendo ellos, entonces esa es la palabra o esa es la frase que ellos deben de buscar, sólo cuando aparece de manera recurrente. (E.16)*

Otro maestro concuerda con este aspecto y dice que, si es una palabra constante y que realmente está impidiendo conocer y entender el contexto de la lectura, entonces sí sería bueno hacer uso del diccionario, pero debe ser utilizado en lo más mínimo. Compara con nuestra primera lengua en la que no buscamos en el diccionario todas las palabras que no comprendemos dentro del texto. (E.17). Otras respuestas fueron:

*Hay muchas palabras que se pueden inferir y hay muchas técnicas, pero obvio, es un ejercicio que lleva mucho tiempo. (E.20)*

*No siempre tienes que usar el diccionario, muchas palabras las puedes inferir leyendo del contexto. Hay otras que sí definitivamente tienes que usar el diccionario porque tienen varios usos en diferentes contextos. (E.22)*

*Trato de que no pasen todo el tiempo buscando en el diccionario, sino que se enfoquen nada más en aquellas palabras que sí les representen algo medular para la comprensión. (E.7)*

Una profesora comentó que probablemente se use más el diccionario en los primeros niveles, pero conforme se va adquiriendo vocabulario, es importante ir dejando a un lado esta herramienta y enfocarse a aspectos que da el mismo texto para deducir el significado de las palabras (E.9).

Algunos docentes están a favor de usar el diccionario, pero no durante la lectura, sino al final de la misma. Un profesor espera hasta que termina el capítulo o alguna sección, marca las palabras y luego usa el diccionario. Trata de no interrumpir cuando está leyendo (E.15). Otra respuesta fue que su uso sería al final, no durante la lectura porque se pierde el hilo de lo que se está leyendo. Al terminar hay que buscar las palabras que no se comprendieron, más para agregarlas a nuestro vocabulario que para continuar con la lectura (EE.25, 28).

Lo que una maestra hace es no interrumpir la lectura, nada más hace la anotación, después lo consulta en el diccionario y, posteriormente, hace una segunda lectura con lo que ya sabe, la cual considera que es muy importante porque hay muchas personas que se refieren al diccionario y ya no vuelven a leer. Mencionó que:

*[...] lo que te puedes maravillar entendiendo un texto parcialmente, no se compara con la sensación y el sentimiento que te da cuando le entiendes más [...], cuando eres capaz de llenar los por aquí y por acá que te faltaron. (E.10)*

En varias ocasiones se mencionó entonces que hay que hacer uso de la inferencia por el contexto si se desconoce la palabra, pero, muchos alumnos tal vez todavía no conocen estrategias de lectura. Un profesor comentó que eso es algo que se va desarrollando precisamente con la lectura, pero que para muchos alumnos puede ser frustrante que se les diga que deduzcan por contexto si no han tenido el entrenamiento suficiente y no pueden hacerlo todavía. Se pueden hacer ejercicios para ir entrenando a los alumnos a que adivinen las palabras por contexto. (E.4).

Ahora se presentan las respuestas de los que manifestaron una postura en contra. Algunos profesores expresaron que no apoyan el uso del diccionario para este tipo de lectura y mencionaron, por ejemplo, que:

*El diccionario más bien estorba y aunque desconozca algunas palabras [...] nunca siento la necesidad de buscar en el diccionario. (E.1)*

Un maestro comentó que, un tiempo por estar buscando todas las palabras que no entendía, terminó odiando el diccionario (E.4). Sí le ayudaba a comprender la lectura, pero le quitaba tiempo de la misma. Lo que sí recomienda es hacer una lista de palabras que no se puedan deducir por contexto y después buscarlas.

*El diccionario quita el disfrute de la lectura por estar buscando palabras a cada momento. (E.4)*

Por otro lado, se encuentran los docentes que manifiestan una postura neutra; por ejemplo: una profesora de francés dijo que no lo recomendaría, no porque esté en contra; sino porque piensa que también hay que inculcar en el alumno otras estrategias para la comprensión de la lectura (E.9). Otro profesor considera que no es esencial, pero cree que es importante que sepan utilizarlo los alumnos (E.13). El siguiente comentario



muestra una postura neutral, pero también remite a comentarios que se hicieron en las posturas a favor en cuanto a inferir por contexto:

*Yo estoy a favor y en contra, como que 50 y 50. No que lo utilicen en cada palabra que no conozcan, sino que a lo mejor puedan ellos leer y hacer como una lista de palabras, pero que no sean como tan recurrentes en el texto, muy muy difíciles, pero que primero traten de buscar su significado mediante el contexto y ya posteriormente, palabras que de plano no pudieron identificar o sacar su significado, bueno ya utilizarlo; también es una herramienta. (E.23)*

Estos comentarios fueron principalmente sobre el uso del diccionario en general; no obstante, se encontraron respuestas que versaron sobre los tipos de diccionarios que pueden emplear los alumnos. Una primera distinción fue sobre la lengua de los diccionarios. Con respecto a los diccionarios bilingües, hubo comentarios como que hay que usarlo con alumnos principiantes (E.24) y hasta como el cuarto semestre nada más. También se señaló que hay que saber usarlo, leyendo todas las acepciones de una misma palabra (E.18).

Acerca de los diccionarios monolingües se dijo que pueden ser una buena herramienta (E.24) y hay que usarlos en niveles más avanzados, cuando ya están los alumnos en su lengua de énfasis:

*Si no entiendes una palabra y con todo el contexto sigues sin entender, pues claro, agarra el diccionario, pero el unilingüe. El unilingüe es el que me va a ayudar más a enriquecer el vocabulario y ya tengo el vocabulario necesario para entender las definiciones en el diccionario. (E.18)*

Asimismo, hubo respuestas que se relacionaron con el tipo de diccionario a consultar: en papel o electrónico. Un profesor comentó que de cierta manera ahora es más fácil para los alumnos consultar el significado de las palabras debido a la existencia de las *tablets* o las Kindle; dijo que no es como cuando él era alumno que tenían que ir a la biblioteca a buscar en el diccionario tanto monolingüe como bilingüe cuál era el significado de la palabra por ejemplo, ya que en estos dispositivos con sólo presionar la palabra salen los significados, los sinónimos, los antónimos, etc., y eso es bastante útil (E.5). Otro maestro

también hizo alusión a la tecnología y afirmó que es fabulosa. Concordó con la opinión sobre la facilidad de su uso al mencionar que hay algunas aplicaciones en que pones el dedo en la palabra y sale la definición y ya no tienes que andar buscando (E.13).

*Uso traductor en línea. Más fácil, más rápido. (E.15).*

*Escribo la palabra, me aparece la traducción, pero hay lecturas que la palabra tiene varias acepciones, entonces, si no es esa la que corresponde, pues tendrás que ir a un diccionario convencional y será una actividad más demandante porque lo que viste en tu teléfono no corresponde a lo que buscas. (E.20)*

Por otro lado, una maestra, que considera que es completamente necesario tener el diccionario al lado, recomienda que sea diccionario físico porque parece que de alguna forma los alumnos aprenden más cuando es así. Siente que posiblemente es porque cuando buscan unas palabras, sin querer ven otras cuando están buscando, y esas otras pueden ser posibles formas de la palabra o *Word formation*. Cuando sólo meten palabras al celular para que les diga algo, no ven otras palabras. (E.11).

Otros comentarios que se encontraron fueron, por ejemplo, que los alumnos no deben depender del diccionario porque se crea mucha inseguridad (E.13), que saber usar el diccionario es una forma de empezar a leer o hacer una lectura de calidad (E.6), que es bastante bueno porque alimenta más el léxico (E.22) y que facilita la lectura para cuando se vuelva a encontrar esa misma palabra en otro texto a lo mejor más complicado (E.26).

Como se puede apreciar, muchos docentes están a favor del uso del diccionario, ya sea bilingüe o monolingüe, en papel o digital, y eso está en contra del principio de la lectura extensiva que indica que es mejor no utilizarlo. Es posible que por su experiencia personal han visto que para nuestro contexto sí es posible promover más su uso. Se podría decir que mientras las palabras desconocidas no impidan entender, no hay necesidad de buscar en el diccionario. El docente debe guiar a sus alumnos a utilizar esta herramienta en el tiempo y forma correctos, sin afectar el ritmo y la calidad de su lectura por placer.

### Textos para comprometerse

Lo importante es disfrutar la lectura, comprometerse con ella y si no es placentera, es válido cambiar de texto. A este respecto sí se encontraron opiniones en las que los maestros están de acuerdo con esta práctica, por ejemplo: una profesora sugiere que si no les gusta un libro, dejen de leerlo y busquen otro porque tienen derecho de no leer el libro (E.1), ella misma tiene libros que ha empezado, no le gustaron y entonces nunca los ha terminado.

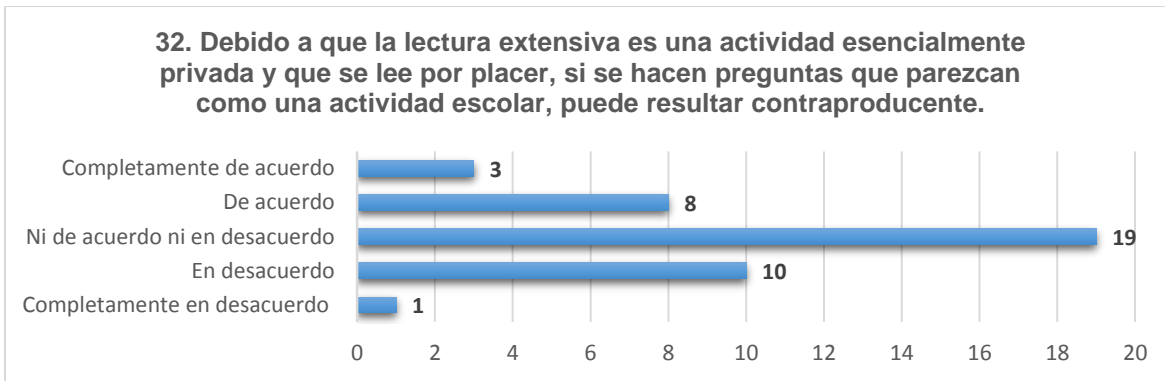
Otro comentario fue que, si a una persona que no le gusta leer, no relaciona ese texto con su mundo, entonces no le significa nada y lo más probable es que abandone lo que está haciendo (E.10). La lectura debe motivarte y enganchar a las personas (E.13). El libro nos tiene que llamar y atrapar, pero si un texto no nos llena, no hay que sentirse culpables, es mejor comprometerse a empezar una nueva lectura, que quedarse atorado con aquella que no nos gustó.

#### 5.7.2 La comprensión y la lectura individual

En este inciso se presentan las respuestas a dos temas de importancia, el primero de ellos muestra las opiniones de los docentes con respecto a hacer preguntas de comprensión a textos que fueron leídos por placer y el segundo de ellos está relacionado con la lectura individual y en silencio.

### Preguntas de comprensión

Acerca de hacer preguntas de comprensión a textos que fueron leídos por placer se encontraron posturas diferentes, pero en general son más los profesores que aprueban esta práctica.



Con respecto a que la lectura extensiva pueda ser vista más como una tarea escolar, que como una actividad placentera e individual al hacerles preguntas a los alumnos; la mayoría de los profesores (46%) respondió que no está *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. 10 maestros (24%) están *en desacuerdo*, 8 (20%) están *de acuerdo*, 3 (7%) están *completamente de acuerdo* y 1 (2%) está *completamente en desacuerdo*. Estos porcentajes muestran que la mayoría de los profesores se muestran con una actitud neutral y no consideran que las preguntas de comprensión puedan tener un efecto contraproducente. Considero que estos resultados sugieren que en este contexto en general se acepta que se pueden hacer preguntas de comprensión, pese a que la teoría indique que es mejor no hacerlas.

A los lados de esta actitud neutral se encuentra un número igual de profesores que están *de acuerdo* y de los que están *en desacuerdo*, por lo que resulta importante revisar los argumentos de ambos puntos de vista. Primero se presentan algunos de los comentarios que se encontraron en contra de las preguntas de comprensión:

*Mala idea, muy mala, horrible, porque ya es tarea. Nada de preguntas de comprensión. (E.15)*

*No me gusta nada. Muchas preguntas sobre comprensión como que les aburre. (E.11)*

*Si lo haces de una manera que: "lee este libro y te voy a preguntar mil cosas sobre el libro", yo creo que eso no sirve. (E.1)*

*¿Para qué les voy a quitar el placer con algo tan académico? (E.18)*

*Creo que le quitaría lo divertido a la lectura extensiva. (E.5)*

*Para los chicos es más fácil si no se les ponen las preguntas, sino sólo preguntarles qué opinan sobre la lectura. (E.25)*

De los profesores que manifestaron una postura a favor, hay comentarios con respecto a varios aspectos que influyen en su decisión, por ejemplo: la lectura grupal o individual, la lectura con un objetivo, la verificación de la comprensión, la interpretación del texto y la expresión de los sentimientos originados por la lectura, entre otros. A continuación, se presentan estos resultados:

Una profesora considera que es una buena técnica, pero se tendría que escoger una misma obra para todo el grupo debido a que sería complicado elaborar preguntas y revisar las respuestas si cada alumno tiene una obra diferente (E.2). Otra maestra concuerda en que puede ser, pero que sería en cuestión de que todos hayan leído lo mismo, o pedirles que vayan presentando su novela, que escojan un fragmento y que ellos mismos hagan las preguntas a sus compañeros (E.18).

*En un grupo de más de 20 personas es muy difícil cerciorarse de que el nivel de comprensión de cada alumno fue el deseado, pero esas preguntas ayudan y también entra tu labor como docente. Es un ejercicio sano, pero es muy laborioso y muy demandante. (E.20)*

Varias respuestas en contra de hacer preguntas de comprensión van en el sentido de que se le quita el placer a esa lectura; sin embargo, hubo, por ejemplo, una maestra que dijo que sería interesante que los alumnos expresen sus opiniones con respecto a un texto por placer (E.8). Otra maestra comentó que, aunque sea lectura por placer, también es importante que el alumno demuestre una comprensión (E.23). Una docente más dijo que sí se pueden hacer preguntas y considera que se podrían responder mucho mejor porque no es una lectura obligada, y que al ser lectura voluntaria supone que los alumnos prestaron mayor atención en el texto por lo que “quizá tenga como ese toque mágico para ellos.” (E.23).

Para muchos docentes resulta necesario verificar la comprensión que sus alumnos tengan de los textos, algunas opiniones relacionadas con la comprensión son las siguientes:

*Sí podrían ayudar esas preguntas para verificar que realmente los alumnos están comprendiendo el texto. (E.23)*

*Es importante para que el profesor se asegure de verificar la comprensión, porque el alumno puede leer, sin embargo, no lograr la parte de la comprensión. (E.9)*

*Sí necesitamos, quizás no con un cuestionario muy cerrado [...], sino más bien preguntas abiertas en donde el alumno pueda externalar lo que comprendió y lo que le gustó o no de la lectura. (E.19)*

*Cuando ya es algo más reflexionado, hace que las preguntas ayuden a verificar si el alumno realmente comprendió, es más, si leyó. (E.26)*

Uno de los beneficios de la comprensión escrita es que proporciona elementos para la expresión oral. Estas dos habilidades están relacionadas y se pretende que en clase se fomente también la expresión oral de los alumnos. En las entrevistas se encontraron comentarios relacionados con esta producción oral, por ejemplo: un profesor de inglés dijo que es bueno porque ayuda a resumir lo que leíste y también a tratar de expresar de una forma coherente. A veces a los alumnos les cuesta mucho expresar sus ideas sobre lo que trató el texto y a los profesores les gusta preguntar de qué trató el texto para verificar su comprensión (E.13).

*Esta parte de poder expresar lo que uno leyó y compartirlo con los demás es muy importante. Yo creo que también es bastante bueno, porque generalmente el responder preguntas y después compartirlo en el grupo, te ayuda a entender aspectos que tal vez tú no viste en una lectura extensiva y pasaste por alto. (E.22)*

Guiar con preguntas es importante porque éstas ayudan a comprender el texto mejor. Un docente de inglés opina que no solamente tienen que leer, sino que tienen que tener un enfoque y las preguntas te dirigen hacia esa meta. Reconoce que ya no es tanto por

placer, pero sí tienen que reflexionar un poco más en la lectura y profundizar en ella (E.12).

Otro aspecto mencionado es sobre la interpretación del texto. Una maestra de inglés comentó que se le hace enriquecedor e interesante saber cuántas interpretaciones puede dar un alumno de un texto con preguntas de comprensión que pueden ser desde básicas hasta elevadas (E.10). En el mismo tenor, otro profesor considera que es válido hacer preguntas porque al final no hay respuestas correctas debido a que “finalmente la lectura por placer está sujeta a una interpretación y a un sentimiento.” (E.16).

Un profesor de inglés comentó que más que preguntas, tal vez podrían ser comentarios porque la lectura por placer consiste más en saber si les tocó alguna fibra o si algo les movió (E.5). Con relación a hacer comentarios, se presentan también las siguientes opiniones:

*Más que de comprensión, yo creo que cuando lees un texto por placer, las discusiones que tienes también entre amigos en una conversación normal, no son preguntas de comprensión, son más preguntas y conversaciones de opinión; y al momento de tú expresar tu opinión, estás demostrando también que tienes la comprensión adecuada del texto. (E.17)*

*Es como cuando uno platica después de haber visto una buena película o haber leído una buena narración. Es importante comentarlo, de modo que entonces la lectura vaya más allá de un simple momento, a lo mejor placentero o no, es necesario porque esto hace que la lectura viva, que la lectura recobre interés. (E.19)*

En consideración de un profesor de francés, hacer preguntas puede funcionar como el punto de inicio de un trabajo o de una actividad porque el docente parte de las primeras referencias que tienen los alumnos en cuanto a lectura, y de ahí puede después abordar otras temáticas (E.6). Las preguntas pueden ayudarnos entonces a verificar el conocimiento previo sobre algún tópico. También se encontró la propuesta de aplicar elementos lúdicos y otras técnicas, y no siempre un cuestionario de preguntas (E.7).

Como se ha mencionado, uno de los puntos a favor de realizar preguntas es verificar que los alumnos sí leyeron. Una profesora de francés comentó que “hay que verificar de alguna forma que realmente leyeron porque lamentablemente hay trampas, engaños y podrían nada más haber leído un resumen de internet”. Por lo que la maestra se siente moralmente obligada a verificar que de verdad estuvieron leyendo (E. 28).

Se podría hacer un debate con las posturas a favor o en contra de las preguntas de comprensión. La literatura dice que no se recomiendan en la lectura extensiva, pero, muchos de los profesores de la Facultad de Lenguas están a favor de que se hagan preguntas generales para confirmar que los alumnos leyeron y que hicieron un esfuerzo por interpretar el texto. Se busca también que los alumnos desarrollen habilidades de reflexión y síntesis y que practiquen, de igual forma, la producción oral en la lengua extranjera. Antes de terminar este aspecto sobre las preguntas de comprensión, se presenta la siguiente cita que está relacionada con los valores y las enseñanzas de vida que nos deja la lectura.

*Creo que después de haber leído, se pueden hacer algunas preguntas de comprensión. Lo que me ha funcionado muy bien, es una etapa de reflexión que les pido al final. Creo que esa es la parte más rica del proceso, en donde ellos responden a la pregunta “¿Qué aprendí de esta etapa de aprendizaje?” Es más enfocado a lo que les deja de manera natural la lectura [...] He visto muy buenos resultados porque a veces las reflexiones se van mucho más a valores, a aprendizajes de vida, a enseñanzas de vida [...] Terminamos hablando de valores y eso creo que es lo más rico de la clase, que se quede como una experiencia significativa. (E.27)*

#### Lectura individual y en silencio

En términos generales, la lectura se realiza de forma individual y en silencio. Parece ser la forma más natural y así cada quien la disfruta a su propio ritmo, pero si queremos destinarle un tiempo a la lectura extensiva dentro de la clase de lengua, en primer lugar, nos encontramos, como se mencionó anteriormente, con que parece que nunca hay tiempo suficiente durante el semestre para poderle dedicar un espacio durante las clases; sin embargo, parece que puede darse en una combinación de formas: lectura individual y silenciosa, lectura grupal en silencio, lectura individual en voz alta y lectura grupal en



voz alta. Esta última sería como una lectura coral y de ese tipo no hubo ningún comentario. Los resultados encontrados en las entrevistas en torno a este principio fueron los siguientes:

Los profesores que opinan que sólo se debe realizar la lectura extensiva de manera individual y en silencio expresaron ideas como:

*Cada quien tiene su propio ritmo de lectura, entonces le quitas muchísimo ahí al placer y a lo que le llama la atención a cada uno [...] hay algunos libros que se pueden prestar, pero no toda la lectura. (E.18)*

*Es muy fácil distraerse con los demás que están leyendo. Si estamos escuchando lo que dice el otro, realmente no entendemos lo que estamos leyendo. Es más fácil comprender si leemos solos o en pequeños grupos a lo mejor. (E.25)*

Un profesor dijo que cree que la lectura tendría que ser individual, cada uno a su propio ritmo y en un ambiente en el que uno se pueda sentir cómodo para disfrutar la lectura; pero que los comentarios sí deberían de ser en grupo para desmenuzar esa lectura (E.5). La lectura “de forma grupal se me hace interesante porque cada quien dice lo que entendió. Creo que se les hace más ameno.” (E.28).

Es posible realizar la lectura grupal y, en opinión de una maestra de inglés, para los estudiantes es una motivación que la lectura se haga en grupo. Además, cuando les ha dejado leer en forma individual, muchos no lo hacen, “sólo llegan y leen el título y algo por ahí del texto. La lectura grupal les ayuda a conocer un texto entre todos, interpretarlo, explicarse unos a otros y darle un significado común.” (E.10).

Por otro lado, hubo más opiniones (10) respecto a que la lectura se puede realizar de ambas formas, tanto individual y en silencio, como de forma grupal; por ejemplo: una profesora de francés comentó que ciertamente es más placentero hacer la lectura en silencio en un lugar cómodo elegido por cada alumno, pero también se pueden prestar ciertos extractos para hacer la lectura de manera grupal. Aclaró que no se trata de leer todo el libro puesto que no es un taller de lectura (E.2).

Practicar algunas veces de forma individual y otras en forma grupal, ayuda a dar diversidad dentro de la clase. Una profesora opinó que hay que hacer un poco de todo porque si no, sí se aburren, de una manera u otra (E.11). Además, hay ventajas al practicar ambos tipos de lectura.

*Leer en voz alta para ti mismo es importante. Es un ejercicio muy enriquecedor, al igual que leer en grupo. Leer en grupo es muy importante también en el trabajo colaborativo. Escuchar a otros leer, te ayuda a aprender. Las dos son muy valiosas. (E.27)*

Otra profesora de francés afirmó que sí se puede leer en grupo y ejemplificó con el caso que ha visto en algunas escuelas primarias en las que les piden algún tipo de lectura extensiva y lo van leyendo por grupos. Todas las mañanas llegan los alumnos, sacan su libro y leen en conjunto, en equipo o todo el grupo, unas tres o cuatro páginas. Concluyó que entonces sí se puede hacer en grupo y no es exclusiva de forma individual (E.3). Destinar unos minutos de algunas clases ayuda a regular el avance del grupo en la lectura asignada, a aclarar dudas hasta el momento y a practicar la producción oral haciendo comentarios sobre la misma.

Un maestro de francés comentó que las dos son válidas, pero depende del objetivo que se haya planteado; por ejemplo, los textos literarios se pueden manejar en voz alta con algunas actividades, mientras que los textos periodísticos, pueden ser leídos de manera autónoma por el alumno (E.6).

Hay diversas formas de trabajar la lectura extensiva de forma grupal. Una es si todo el grupo tiene asignada la misma lectura y se destinan unos minutos de ciertas clases para que una persona, que puede ser el docente o algún alumno, lea algún extracto en voz alta y los demás lo sigan. Al realizarla de esta forma se está practicando la pronunciación y la comprensión auditiva, pero tiene sus desventajas:

*[...] aunque dependiendo de la comprensión de cada alumno, es lo que ellos van a ir procesando, ya que tal vez algunos al ir leyendo individualmente tienen otro ritmo de comprensión o en algunas ocasiones otros necesitan tal vez regresar y leer un poco más una*

*parte y eso, pues, sería el aspecto que yo vería que afectaría un poco en la lectura en voz alta. (E.8)*

Otra forma es destinar también unos minutos de algunas clases para que cada uno lea su propio texto y mientras lo hacen, el profesor puede monitorear que efectivamente están leyendo un texto en la lengua extranjera, también puede aclararles dudas si lo requieren y conoce más los intereses de sus alumnos.

Hay algunos profesores que nunca han intentado la lectura grupal en voz alta; por ejemplo, uno no la ha promovido porque considera que el proceso natural de la lectura es individual y en silencio. Reconoce que el leer en grupo ayuda a otras cosas, pero no precisamente a la comprensión del texto. Sabe que, por ejemplo, hay grupos que se reúnen a leer poesía, pero no se le hace que sea una práctica tan común (E.12). Esta opinión es compartida por otro docente que considera que la lectura en voz alta se torna un poco antinatural (E.17).

Otro profesor comentó que nunca ha promovido la lectura extensiva de forma grupal y en voz alta, pero que sí es una técnica que maneja con la lectura intensiva; esto para efectos de trabajar por ejemplo pronunciación, entonación y acentuación. Comenta que el enfoque estratégico que tiene la lectura en voz alta es más un sentido fonético y fonológico, que un sentido de comprensión (E.16). Suponiendo que todos tienen el mismo libro (lo cual es muy difícil en francés), se pueden escoger para trabajar la entonación, para apreciar juntos el estilo del autor, etcétera (E.18).

Hay quien prefiere la lectura en voz alta y considera que es mejor. Un maestro siente que tanto para él como para sus alumnos el escucharse les ayuda en la pronunciación; además de que siente que, si pone a leer en voz baja a sus alumnos, no les atraería tanto la atención y cree que tal vez algunos ni siquiera van a leer (E.22). El comentario de una maestra de inglés que opina que sí se puede trabajar la lectura en voz alta, va en el siguiente sentido:

*He trabajado con esa lectura y a los alumnos les gusta. Lo he hecho en voz alta y aparte como poniéndole un sentimiento: riéndose, enojándose [...] eso también le da un toque diferente y les gusta a los*

*alumnos. A veces puede ser, para algunos de ellos, un poco desmotivante porque sienten que no tienen un nivel de lengua o de pronunciación, pero ya sintiéndose en confianza y escuchando a los demás, se sienten mucho mejor y yo creo que también depende mucho del maestro la confianza que ponga y las reglas que ponga desde un principio para poder hacer esta lectura y para que ellos no se sientan como expuestos. (E.23)*

Vemos que la manera en que el docente conduzca la lectura en voz alta puede ser motivante y divertida para los alumnos. Por otra parte, hay profesores que les gusta leer ellos mismos en voz alta para sus alumnos, poniendo el tono y la velocidad adecuados para ser un buen ejemplo, así como para engancharlos con ese texto. Esta manera de trabajar la lectura puede ser benéfica para muchos alumnos, sobre todo, para los auditivos.

Otro de los factores que puede influir en la decisión de practicar lectura individual o grupal es el estilo de aprendizaje de los alumnos, por ejemplo: una maestra de francés considera que, si los alumnos son auditivos, esta técnica les podría funcionar, mientras que para los visuales cabría la posibilidad de hacer la lectura de forma individual (E.9).

Un profesor coincide en que hay que tomar en cuenta los estilos de aprendizaje. Mencionó que la lectura grupal es más difícil por las diferentes habilidades visuales y auditivas de los alumnos y entonces no es tan fácil, cree que en estos casos funciona más la lectura individual. Considera que en la lectura individual debe haber mucho más monitoreo por parte del docente porque tiene que saber si su alumno realmente está enfocándose en lo que él quiere. En la lectura en voz alta no se sabe si realmente están poniendo atención y comprendiendo, aunque tengan los ojos clavados en quien está leyendo, en tanto que puede haber otros alumnos que aparentan estar distraídos, pero realmente están escuchando (E.14).

Resulta común también que no se quiera poner a leer en voz alta a algún alumno porque generalmente pone más atención a su pronunciación que al contenido del texto.

*Muchos de los alumnos comenzarían también a divagar, no estarían prestando atención, la persona que está leyendo en voz alta se enfoca*

*más en tener una pronunciación y una puntuación y una dicción correcta, más que en la comprensión del texto. (E.17)*

Por otro lado, una profesora opinó que cuando se hace la lectura grupal también verificas la comprensión de los alumnos. Le ha tocado ver que cuando es individual se desconcentran y, por ejemplo, están con los audífonos. (E.24)

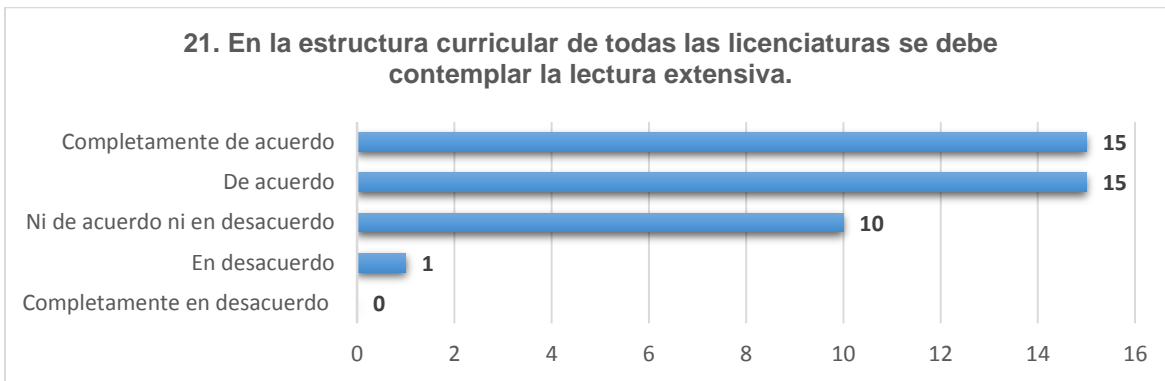
Leer en voz alta también puede ser de forma individual, puede ayudar a no desviarse de la lectura, ni a regresarse tanto, pero la pronunciación puede ser un distractor. Un profesor comentó que su estilo personal de lectura es en silencio, pero que a veces le gusta caminar en el jardín o en el parque leyendo en voz alta; esto le gusta como para meterse en el personaje. Considera que la lectura en voz alta sería buena, siempre y cuando tuvieran un buen nivel de lectura; es decir, que no se traben con las palabras y que den la entonación correcta. Afirma que sería interesante, pero que debería haber alguien que esté supervisando la lectura en voz alta. (E.13)

El fundamento teórico sugiere que la lectura extensiva se realice de forma individual y en silencio; no obstante, es posible realizarla de forma grupal y en voz alta ya sea por parte del profesor y que sirva de guía, o por parte de los alumnos, aunque se sabe que en muchas ocasiones se van a enfocar más en la pronunciación y entonación que en el significado del texto. La lectura en voz alta tiene que ser realizada por un buen lector para que no resulte contraproducente y que sea aburrida o que resulte mal ejemplo de pronunciación y de entonación. Hay que buscar unos minutos en la clase para trabajar la lectura con un buen ejemplo.

## **5.8 Perspectiva de los docentes de lenguas en torno al contexto institucional y social**

Es este inciso se presentan los resultados que dejan ver la perspectiva de los docentes de aquellos aspectos relacionados con el contexto institucional y social, como son: el *curriculum*, la inclusión de la lectura extensiva en las unidades de aprendizaje, el trabajo de academia, la biblioteca y el cuidado de los libros, las autoridades escolares y la recaudación de fondos. Ahora se presentan los resultados del aspecto curricular, el cual se abordó en dos ítems.

## ✚ Currículo



Se puede apreciar en la gráfica anterior que la mayoría de los profesores seleccionó alguna de las opciones de la parte positiva de la escala. En primer lugar, se tiene tanto la opción *completamente de acuerdo* como la opción *de acuerdo*; cada una de ellas fue seleccionada por 15 profesores (37%). En segundo lugar, se encontró que 10 profesores (24%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Finalmente, 1 profesor (2%) está *en desacuerdo* y ninguno está *completamente en desacuerdo*. Los resultados de este ítem muestran que sí es importante contemplar la lectura extensiva en los planes curriculares de las licenciaturas.

En las entrevistas se encontraron opiniones al respecto de modificación de aspectos curriculares y programáticos; por ejemplo: una profesora de francés considera que es importante la reestructuración de los programas en los que se les dé prioridad a las actividades de lectura. También propuso hacer talleres de lectura, pero como parte de una estructura curricular para que se tomen seriamente, porque si se hace de manera optativa, los estudiantes no asisten (E.2). Resulta lamentable que tenga que haber una calificación de por medio para animar a que los alumnos lean y participen en talleres. Es necesario fomentar la autonomía de los estudiantes y crear conciencia para que participen en estas actividades que son en su beneficio, sin esperar necesariamente una calificación a cambio.

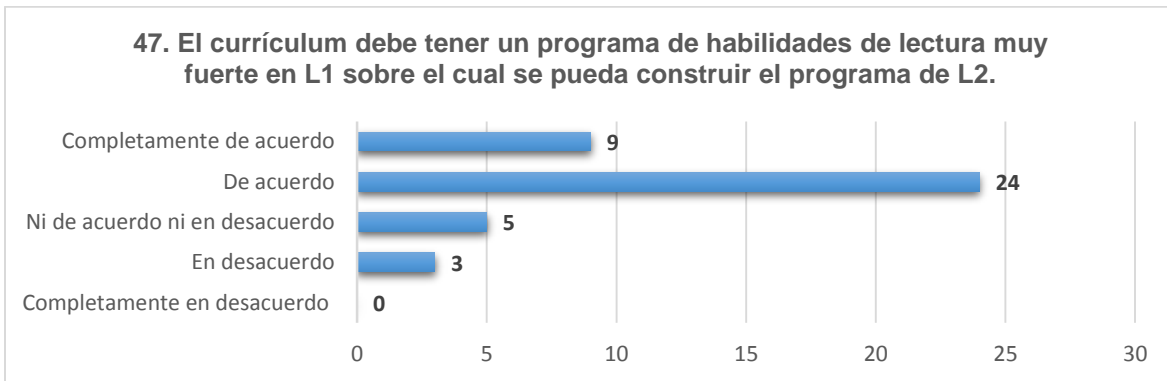
Pensando en los cursos de formación transversal, un docente piensa que en general la lectura, sobre todo en la Facultad de Lenguas, debe ser como una competencia transversal en todas las materias, no solamente en las de *Análisis literario* o en las clases

de lengua; además, debe hacerse de una manera menos centrada en la calificación y más como una actividad recreativa (E.6). Otra maestra considera que es importante que todos los profesores de lenguas promuevan la lectura y no nada más en ciertas materias. (E.8) y otra respuesta que se encontró a este respecto fue:

*Aunque a mí no me corresponda dentro del currículum que estoy enseñando este semestre estar trabajando con lectura extensiva, sí debo alentar a los alumnos a estar leyendo. (E.17)*

En esta cita se aprecia el compromiso del docente de ser promotor de la lectura desde cualquier unidad de aprendizaje. La presidenta de academia de inglés considera que si las academias trabajaran la lectura de forma transversal sería un trabajo magnífico porque todo estaría conectado y los alumnos verían más la relación de una materia con otra y desarrollarían más su habilidad lectora.

Estos resultados refuerzan la importancia de la propuesta de inclusión de la lectura extensiva en programas de la UAEM, que es uno de los objetivos de esta tesis.



En primer lugar, 24 profesores de lengua extranjera (59%) opinaron que están *de acuerdo* en que se debe tener un currículum con una base sólida de la primera lengua. 9 profesores (22%) dijeron estar *completamente de acuerdo*, 5 (12%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 3 (7%) están *en desacuerdo* y ninguno está *completamente en desacuerdo*.

En una entrevista se encontró la opinión respecto a las dos unidades de aprendizaje de *Lectura y redacción en español* que forman parte del currículum de la Licenciatura en Lenguas, en la cual la profesora expresó:

No sé qué aprenden ahí pero no es suficiente. Hay algunos que de plano están atorados porque no tienen las bases de la primaria, por ejemplo, este semestre les enseñé el *imparfait* y “¿qué es en español?” No pudieron hacerme la relación, no sabían ni cómo se llamaba, igual un COD, un COI, un predicado... Hay que explicar todo eso, no saben. Eso también les perjudica bastante a la hora de querer aprender otro idioma. (E.28)

A título personal, considero que es fundamental tener habilidades lingüísticas muy sólidas en la lengua materna, que en el caso de nuestros alumnos es el español, debido a que los buenos hábitos y uso correcto de estrategias, se aplican de igual forma, a la lengua extranjera.

#### Inclusión de la lectura extensiva en las Unidades de Aprendizaje

Hubo respuestas que están de acuerdo con que sería muy bueno incluirla, pero expresaron que tiene que ser algo muy bien planeado y que depende mucho del nivel de lengua. En cuanto a este nivel se encontró que, en opinión de una profesora de francés, tenemos que trabajar la lectura extensiva desde los primeros niveles, porque le parece que los jóvenes empiezan muy tarde a acercarse a la lectura en lengua extranjera. Añadió que debe estar presente en cualquier nivel para que el alumno haga de esto un hábito y algo indispensable para poder continuar estudiando. Propone que en un inicio pueden ser lecturas adaptadas (E.19).

Una profesora de inglés aplica la lectura extensiva a partir de un nivel pre-intermedio, ya que los alumnos tienen estructuras y vocabulario suficiente para comprender mejor (E.7). Un profesor de inglés considera importante promover la lectura extensiva con sus alumnos, pero sobre todo con los que ya tienen un nivel avanzado porque considera que es muy difícil hacerlo con niveles básicos (E.16). Una docente de francés comentó que podría ser que se obligara a los estudiantes a partir de francés VII a que lean una novela, y que se considere dentro de la escala de calificaciones el producto que se va a entregar



(E.18). Se aprecia que hay propuestas para incluirla, desde niveles básicos hasta avanzados, pero hay que organizar bien los contenidos y la selección de los materiales.

Con respecto a la organización, se encontró el comentario de que sí se puede incluir la lectura extensiva tanto en forma individual como grupal, pero que se tiene que tener un buen control de tiempos y organizar bien las clases y actividades (E.24). Otros dos profesores concordaron en que tiene que ser algo muy bien planeado (EE.25, 26), no dieron ideas concretas. Una forma de incluirla es planeando bien los temas a cubrir en el curso con lecturas relacionadas a los mismos; lo que ha hecho un maestro es que:

*[...] en las clases de francés introduzco textos literarios o textos que se van a manejar por placer relacionados con la temática del curso; por ejemplo: cuando hablamos de las profesiones en francés, les dejo leer 4 capítulos de El Principito donde se habla de algunas profesiones como el farolero, el rey y el hombre de negocios. Entonces ahí se alimenta la lectura por placer, pero con un tema relacionado con el curso para no perder el hilo de la temática. (E.6)*

Cuando se les preguntó su opinión con respecto a hacer cambios en los contenidos de los programas de las unidades de aprendizaje, una profesora de francés comentó que tal vez sí es necesario modificar el programa para que la lectura tenga el valor que debe tener, porque también es la base de la expresión escrita (E.26). Otras opiniones al respecto, también del área de francés, fueron:


*Sería genial, a mí sí me gustaría mucho (que la academia analizara la propuesta de incluir la lectura extensiva en los programas), de hecho, siempre me quejo que veo que se le da demasiada importancia a la gramática y eso los desanima, los fastidia y yo creo que eso hace que muchos escojan inglés, en lugar de francés, porque los primeros niveles tienen muchísima gramática y puntos bien complejos, que no veo tan necesarios. Los podríamos ver después y podríamos meter más lectura, más intercambio y diálogo y no tenemos tiempo [...] sí me encantaría cambiar los programas en ese aspecto. (E.28)*

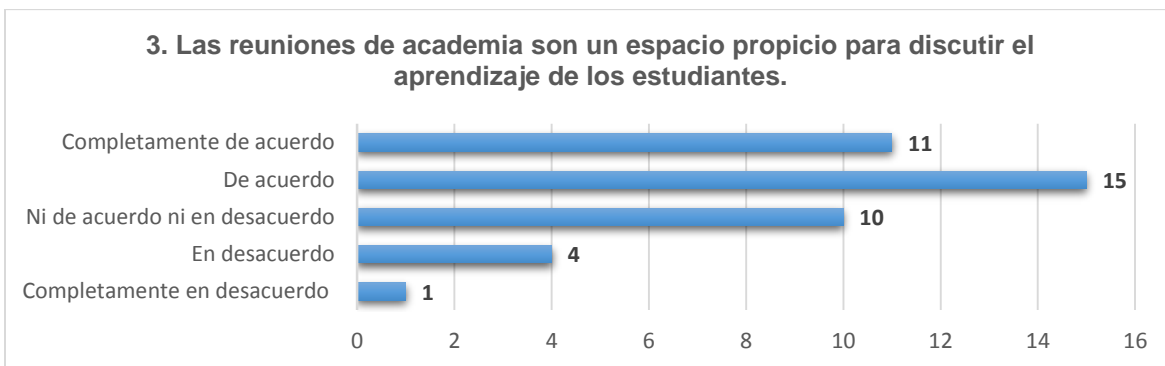
*Me gustaría añadir horas por semana, en lengua, para poder tratar más esa habilidad que casi no nos da tiempo y es una lástima. Con la lectura podríamos trabajar más la ortografía, la pronunciación, porque [...] a veces a niveles más avanzados, no saben leer, leen muy mal;*

*todavía hay códigos de lectura que no entienden [...] aunque sea una hora más, pero dedicarla a la lectura sería genial. (E.28)*

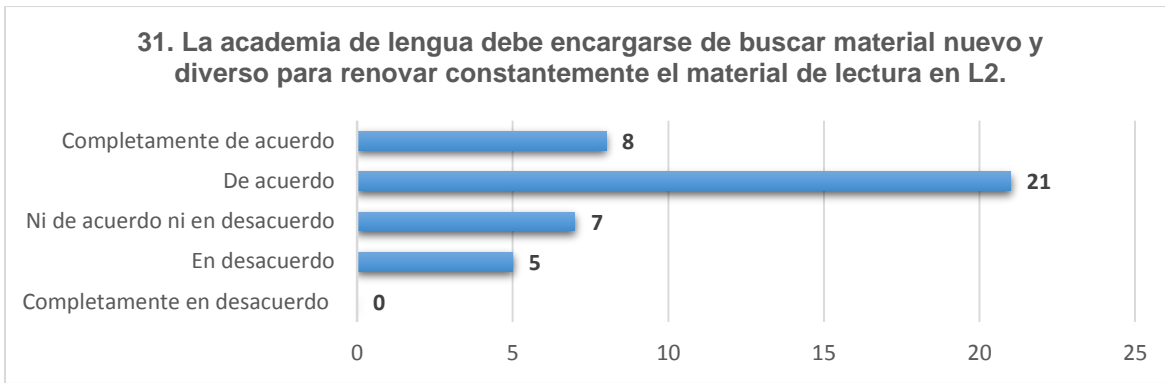
En resumen, estas respuestas muestran que sería pertinente trabajar los programas de las unidades de aprendizaje para incluir la lectura extensiva en los programas de lengua inglesa y francesa, teniendo en consideración variables como el nivel de lengua y las expectativas e intereses de estudiantes universitarios de lenguas; también, que las actividades a desarrollar sean adecuadas, motivadoras y disminuyan el filtro afectivo; asimismo, buscar que los textos seleccionados provean de *input* comprensible y promuevan un aprendizaje significativo. En el capítulo 6 se aborda esta propuesta de inclusión dentro el curso de actualización a docentes.

El siguiente tema que se aborda dentro de esta perspectiva es el relacionado con las academias o áreas de docencia. Éste se trató en cinco ítems del instrumento diagnóstico, así como en las entrevistas. Sus resultados son los siguientes:

 Trabajo de academia



Con respecto a este tema, se encontró que 15 profesores (37%) están *de acuerdo* que al interior de las áreas de docencia se debe abrir un espacio para discutir el aprendizaje de los estudiantes. Los siguientes resultados fueron: 11 profesores (27%) están *completamente de acuerdo*, 10 (24%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 4 (10%) están *en desacuerdo* y 1 (2%) está *completamente en desacuerdo*.



Más de la mitad de los profesores (51%) está *de acuerdo* en que la academia debe trabajar en la búsqueda de material de lectura en la lengua extranjera que enseña. 8 profesores (20%) expresaron que están *completamente de acuerdo*, 7 profesores (17%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 5 profesores (12%) están *en desacuerdo* y nadie está *completamente en desacuerdo*. La mayoría de los profesores reconoció que la academia debe encargarse de buscar el material, pero ¿realmente se hace? ¿Qué tan factible es hacer esta búsqueda y con qué frecuencia se debe hacer?

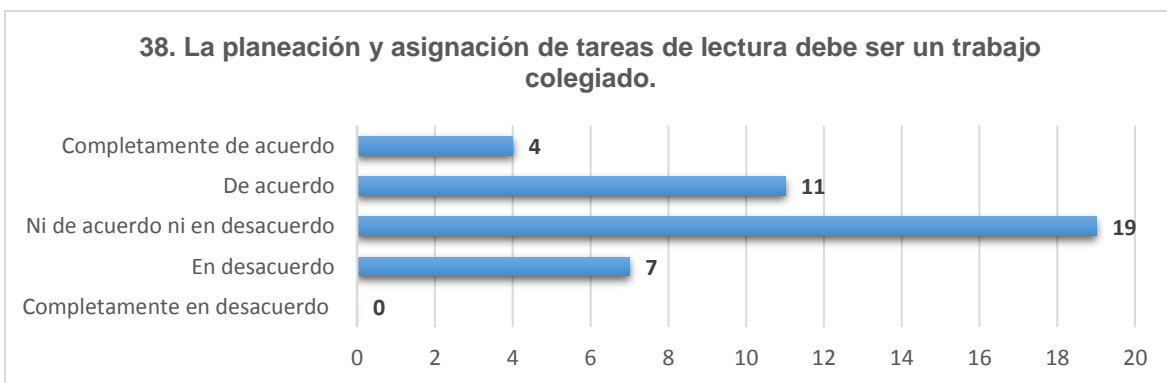
En cuanto a los resultados de las entrevistas, se encontró que una profesora de francés comentó que en su academia no han hecho una selección de materiales de lectura, pero que pudiera ser una idea decidir una batería de textos que sea representativa de la cultura, donde haya varias expresiones idiomáticas y donde se pueda trabajar la lectura extensiva (E.18).

Por parte del área de inglés, una docente comentó que no había pensado en la cuestión de trabajar la selección de materiales de la lectura dentro de la academia, y que consideraba sensato tener un banco de lecturas, tal vez no de libros porque eso es muy ambicioso (E.20). Un profesor opinó que la selección de los materiales podría empezar en la academia porque a veces compartiendo, conoces. Añadió que sería bueno al interior de la academia, empezar a compartir ideas, títulos y comentar las lecturas; afirmó que eso sería un buen comienzo antes de aplicarlo a mayor escala. Al interior de la academia se podrían clasificar los libros por niveles y complejidad (E.22). Compartir y recomendar lecturas sería enriquecedor y una gran ayuda para todos; me parece muy importante y

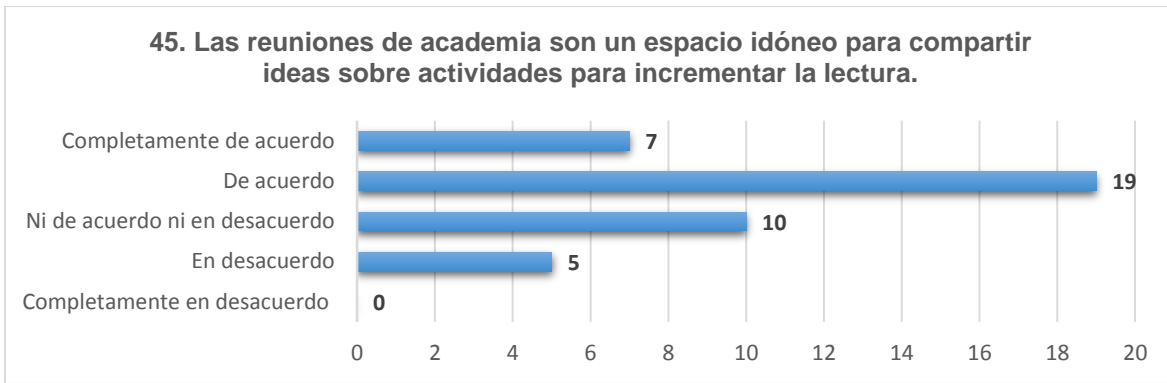
es por eso que, en la estructura del curso propuesto en esta tesis, siempre se dedicará un tiempo en las sesiones para compartir ideas, títulos, materiales, entre otros.

Cuando una academia trabaja en conjunto y está bien comunicada, se pueden tomar decisiones respecto a los materiales de lectura extensiva que se pueden proponer, comentó una profesora de inglés. Añadió que a nivel superior es muy válido que los profesores tengan líneas comunes de materiales que revisan y es necesario contar con un sistema de trabajo efectivo (E.27). “Todos los profesores debemos hacer un trabajo en conjunto para que todos estos hábitos impacten en todas las materias.” (E.8)

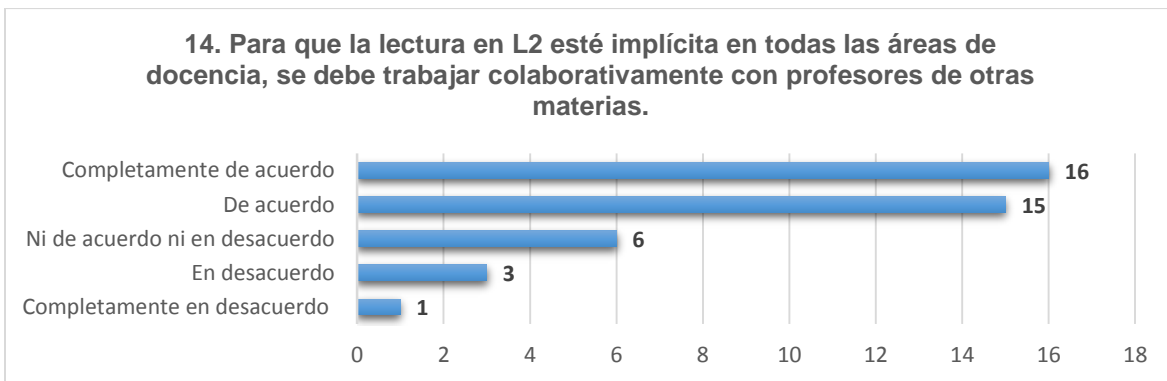
La presidente de la academia de inglés considera que si se hace un trabajo colegiado se podrían tener muy buenos resultados y contribuir al desarrollo de más de una macro-habilidad. Comentó que se ha demostrado que la producción escrita de los alumnos está muy baja, pero también se ha visto que no tienen tiempo de leer (E.23). Con respecto a esta frase frecuente de: “no tengo tiempo para leer”, presento una cita de Daniel Pennac (1992, pág. 109) quien expone que: “El problema no está en saber si tengo tiempo de leer o no (...), sino en si me regalo o no la dicha de ser lector.”



En este caso, la mayoría de los profesores (46%) opinó que no está *ni de acuerdo ni en desacuerdo* con que deba ser un trabajo colegiado planear y asignar las tareas de lectura. 11 profesores (27%) seleccionaron la opción *de acuerdo*, 7 profesores (17%) expresaron estar *en desacuerdo*, 4 profesores (10%) están *completamente de acuerdo* y ninguno está *completamente en desacuerdo*. Estos resultados parecen sugerir que no es tan relevante llevar a cabo estas actividades con otros integrantes de la academia.



Aquí la mayoría de los profesores (47%) está *de acuerdo* en trabajar al interior de la academia con ideas de actividades de fomento a la lectura. 10 profesores (24%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 7 profesores (17%) están *completamente de acuerdo*, 5 profesores (12%) están *en desacuerdo* y ninguno está *completamente en desacuerdo*. A pesar de que en términos generales las respuestas estuvieron en la parte afirmativa de la escala, es necesario ver si se lleva a cabo o sólo se queda en la idea.



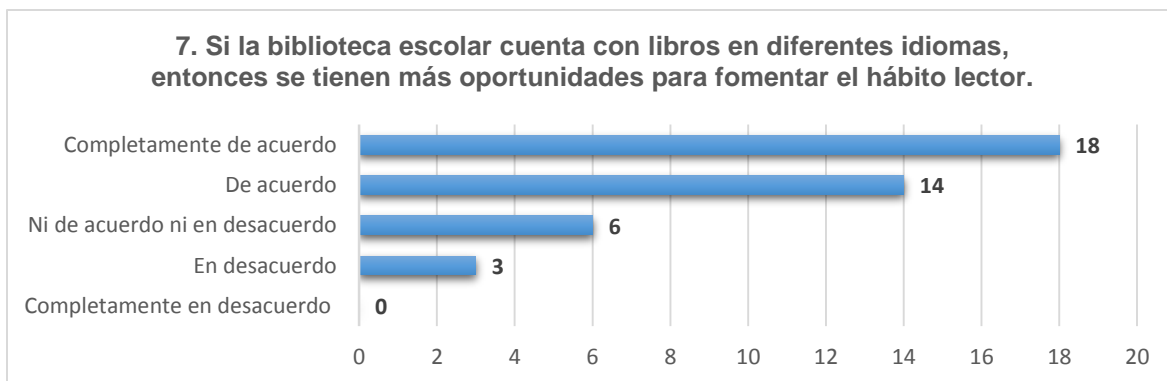
Este es un aspecto importante por considerar. Si los maestros de lengua apoyamos a los maestros de otras materias con lecturas de sus áreas en la lengua de énfasis de los estudiantes, estamos potencializando el beneficio. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: 16 profesores (39%) están *completamente de acuerdo* y 15 (37%) están *de acuerdo*. Con esto se aprecia que la mayoría (76%) está en la parte positiva de la escala. Posteriormente se tiene que 6 profesores (15%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 3 profesores (7%) están *en desacuerdo* y 1 está *completamente en desacuerdo*. Considero que sería conveniente trabajar los ejes transversales de manera que se ofrezca una formación más completa a nuestros universitarios. Los docentes de algunas

áreas de docencia de la Facultad podríamos coordinarnos en la organización de actividades escolares de fomento a la lectura que refuercen los conocimientos vistos en otras materias y los hagan significativos; esto a diferencia de los docentes de un instituto o centro de idiomas en donde únicamente imparten el curso de lengua como tal y no se tiene la posibilidad de aprender más del idioma al colaborar con otras áreas de formación como las de literatura y estudios culturales.

Con respecto al trabajo transversal entre áreas de docencia, en las entrevistas también se encontró que un profesor de inglés opinó que sí es posible trabajar de esta manera, pero que tendríamos que ser todos un poco flexibles. Él cree que un alumno puede redondear sus estudios si desde varias materias logra acoplar algún eje del conocimiento. Un proyecto así conjuntaría la especialidad de varios maestros (E.13).

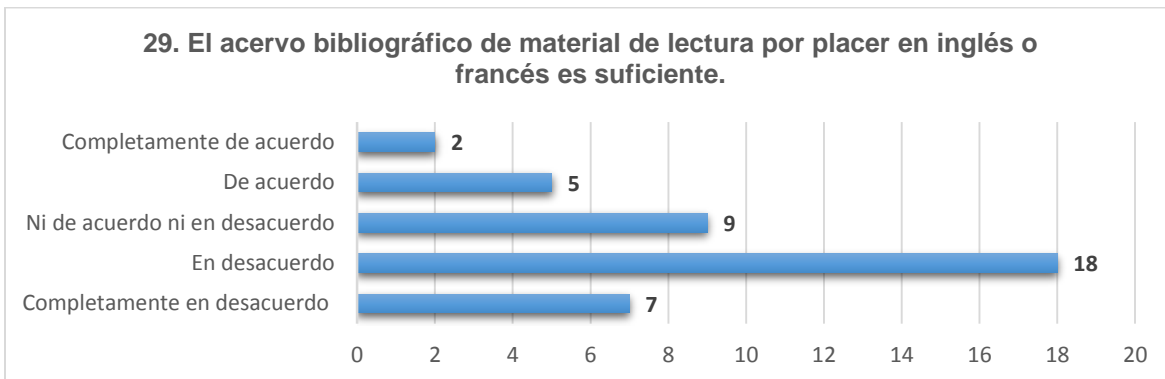
Éstos fueron los reactivos relacionados con el trabajo en academia. A continuación, se presentan los resultados de los cinco ítems que abordaron los temas relacionados con la biblioteca de este espacio académico.

 Biblioteca



Con respecto a esta afirmación se encontró en el lado afirmativo de la escala que 18 profesores (44%) están *completamente de acuerdo* y 14 (34%) están *de acuerdo*. Sumándolos da un 78% de profesores a favor de esta condición. Esto refleja la importancia de que en la biblioteca de la Facultad de Lenguas se cuente con un acervo en distintos idiomas. Los siguientes resultados fueron: 6 profesores (15%) no están *ni de*

*acuerdo ni en desacuerdo*, 3 profesores (7%) están *en desacuerdo* y ninguno está *completamente en desacuerdo*.



Aquí la mayoría de los profesores (44%) expresó que está *en desacuerdo* de que el acervo bibliográfico para leer por placer en la lengua extranjera sea suficiente. Considero que esto no sólo aplica para la lectura por placer, puede aplicarse a todas las áreas debido a que puede ser que nunca exista un momento en que se diga que una biblioteca está completa, que no le falta un libro más. En segundo lugar, se encontró que 9 profesores (22%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Posteriormente, se encuentran los profesores que están *completamente en desacuerdo*, los cuales fueron 7 (17%). Finalmente, se encuentran 5 profesores (12%) que seleccionaron la opción *de acuerdo* y 2 profesores (5%) que están *completamente de acuerdo*.

En una de las entrevistas, el profesor propuso la idea de gestionar recursos o hacer alguna campaña en la cual los docentes compartan libros para tener un acervo en lengua extranjera mucho más extenso. El grupo de Fomento a la lectura de la Facultad realiza dos actividades relacionadas con esta propuesta, una es el *Kilómetro del libro* en la que la comunidad en general dona libros para incrementar el acervo de la biblioteca, pero esos libros pueden ser cualquier título y no necesariamente son libros para lectura por placer en lengua extranjera, por lo que se podría promover una actividad específicamente para este tipo de textos.

Otra forma de incrementar el acervo de libros es gestionando donativos; por ejemplo, existen instituciones como la Alianza Francesa que edita sus propios libros y, posiblemente, se podría solicitar una donación.

Asimismo, al tocar el tema de los libros graduados, una profesora de inglés comentó que cree que desafortunadamente no se tiene mucha bibliografía, lo cual es una desventaja. Añadió que, en la biblioteca, además de no tener muchos libros, los que se tienen ya están muy viejitos y la mayoría están hasta maltratados o rayoneados (E.24).

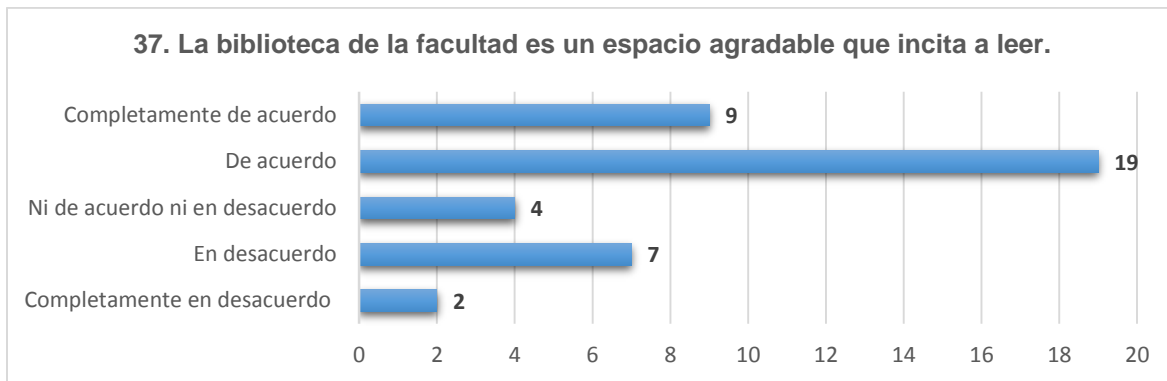


Un aspecto importante para el buen funcionamiento de las organizaciones es la comunicación. Es trascendental también que las planeaciones y requerimientos discutidos en las juntas de academia no se queden allí. El bibliotecario debe conocer los materiales que requieren los maestros y poder así hacer las gestiones que le competen. Acerca de esta comunicación, los resultados fueron los siguientes: las opciones con más votos fueron nuevamente las que se encuentran en la parte afirmativa de la escala, donde 17 profesores (41%) están *de acuerdo* y 13 (32%) están *completamente de acuerdo*. Posteriormente se tiene que 8 profesores (20%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 3 profesores (7%) están *en desacuerdo* y ninguno está *completamente en desacuerdo*.

Con respecto al bibliotecario y las actividades de promoción, un profesor expresó durante su entrevista que considera que el personal de la biblioteca de esta Facultad hace un buen trabajo para promover la lectura. Las actividades que mencionó que le han gustado, han sido, por ejemplo: el *Intercambio de libros* y *El libro viajero*; respecto a este último dijo que “pusieron una serie de libros en estantes y tú podías tomar algún libro, todos desaparecieron y ya no regresó ninguno jaja, pero creo que era una práctica interesante.” Comentó que desconoce porqué se han dejado de hacer algunas prácticas, pero considera que como institución es posible hacer más cosas (E.12).



También, con respecto a las actividades de fomento a la lectura, otra maestra mencionó algunas que se han hecho estos últimos años y que le han gustado, como: el *Tendedero Literario*, poner frases de textos por toda la Facultad, actividades de “*Abril, mes de la lectura*” y de la semana de la francofonía (E.18).



19 de los profesores (46%) están *de acuerdo* en que la biblioteca sí es un espacio agradable para leer. Otros 9 profesores (22%) están *completamente de acuerdo*. 7 profesores (17%) están *en desacuerdo*, 4 (10%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo* y, finalmente, 2 están *completamente en desacuerdo*. Cabe preguntarse, si la mayoría de los docentes opinan que es un espacio agradable y que incita a leer, ¿por qué solamente un docente de cada academia promueve visitas y actividades en este espacio? (como se vio en la gráfica 5.5). En las entrevistas, un profesor comentó que en esta biblioteca hay espacios que son acordes para la lectura, donde hay sillones que son muy cómodos y en los que se pueden sentar a leer sin interrupciones (E.17). Hace poco tiempo fue remodelada la biblioteca y ahora tiene una sala de lectura por placer. A continuación se muestra una imagen de la misma.

**Imagen 5.1 Sala de lectura de la biblioteca de la Facultad de Lenguas**

Como se aprecia en la imagen 5.1, esta área de lectura tiene una sala con una mesa de centro. En los estantes que se ven al centro de la fotografía se encuentran ubicadas las colecciones de los libros graduados por niveles (o *readers*) tanto en inglés como en francés.

Además del área de lectura de la biblioteca, también en el Centro de Auto Acceso (CAA) se encuentra una pequeña área de lectura y, de igual forma, existe material en lengua extranjera. En cuanto al material que se puede emplear para lectura extensiva, hay una sección de *Readers* y otra de literatura infantil, pero ambas son en inglés, no hay libros graduados en francés. Resulta importante que la academia de francés considere la inclusión de la lectura extensiva en sus programas y solicite a las autoridades la adquisición de títulos adecuados para sus estudiantes.

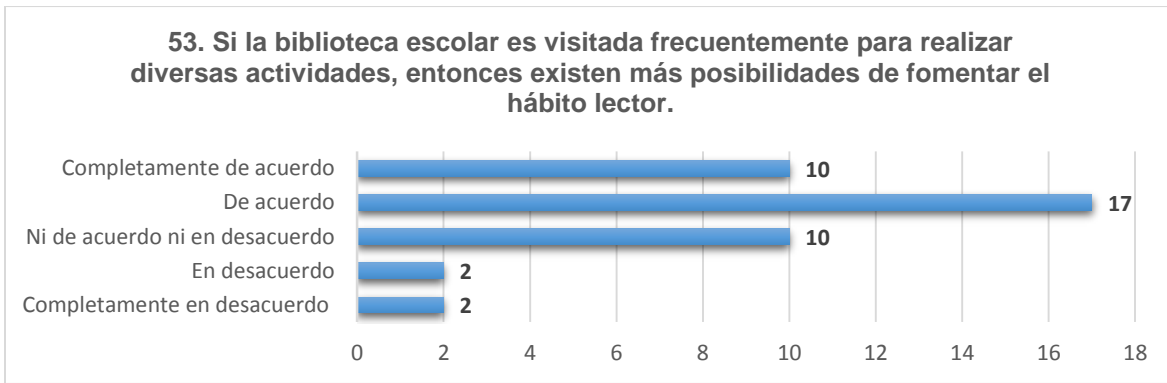
**Imagen 5.2 Sala de lectura del Centro de Auto Acceso de la Facultad de Lenguas**



**Imagen 5.3 Material para lectura extensiva en inglés en el Centro de Auto Acceso**



Una sugerencia que surgió en una de las entrevistas fue que a lo mejor se necesita invertir más en espacios cómodos para leer, lugares en los que no exista la barrera de que en la biblioteca no se pueden tener mochilas ni comida y la cafetería es para comer y no para leer por placer. Si se designa un lugar donde uno pueda llevar su almuerzo, o tomar un café o un té mientras lee un buen libro, ayudaría a promover el gusto por la lectura entre la comunidad de la Facultad. (E.11)

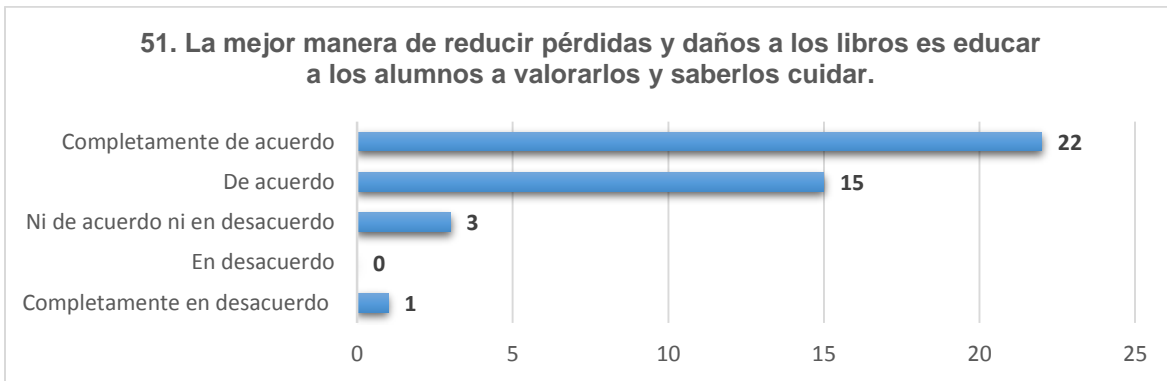


Con respecto a la visita a la biblioteca se encontró que 17 profesores (42%) están *de acuerdo* en que realizar actividades diferentes en este espacio, promueve el hábito de lectura. En segundo lugar, se tiene tanto a los profesores que están *completamente de acuerdo* como a los que no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, cada una con 10 menciones (24% cada una). En tercer y último lugar, se tiene a las opciones *en desacuerdo* y *completamente en desacuerdo*, cada una de ellas fue seleccionada en 2 ocasiones (5% respectivamente). Nuevamente surge la duda de por qué a pesar de que la mayoría de los profesores (66%) seleccionó alguna de las opciones de la parte afirmativa de la escala que muestran que están de acuerdo, solo dos profesores promueven las visitas a la biblioteca. En virtud de estos resultados, es importante hacer énfasis y retomar este aspecto en las propuestas que se presentan en el siguiente capítulo.

Con respecto a estas visitas a la biblioteca, no se encontraron comentarios al respecto; no obstante, antes de cerrar los resultados de este apartado, se presentan las opiniones de algunos profesores que mencionaron un aspecto importante relacionado con la biblioteca, el cual no se había considerado en el instrumento diagnóstico, éste es el tema del tiempo de préstamo del material que se maneja. Varios maestros expresaron su opinión al respecto; por ejemplo, una profesora dijo que sus alumnos pueden ir por alguna novela a la biblioteca pues ahí hay muchas, pero que es más fácil que ella les preste sus novelas ya que se las comparte sin límite de tiempo, tienen todo el semestre para leerlas (y a veces más, porque algunos alumnos no le regresan nunca el libro) (E.1).

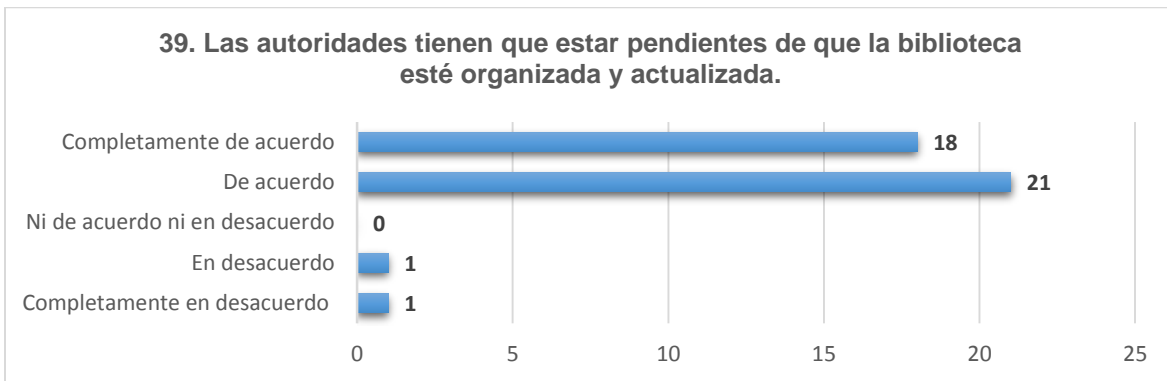
Dos profesores de inglés coincidieron en señalar que es necesario cambiar el sistema de préstamo domiciliario, debido a que la política de que sólo puedes tomar un libro por tres o cuatro días es muy mala; se entiende esa disposición para libros de referencia de los que sólo hay ejemplares únicos, pero si hay dos o tres estantes de novelas y se requiere mucho más tiempo para leerlas, es necesario cambiar el tiempo de préstamo por uno que sea razonable para leer ese tipo de material (EE.15, 17). Como puede verse, varios profesores coinciden en la necesidad de cambiar la política del tiempo de préstamo de novelas y materiales de lectura extensiva.

✚ Cuidado de los libros

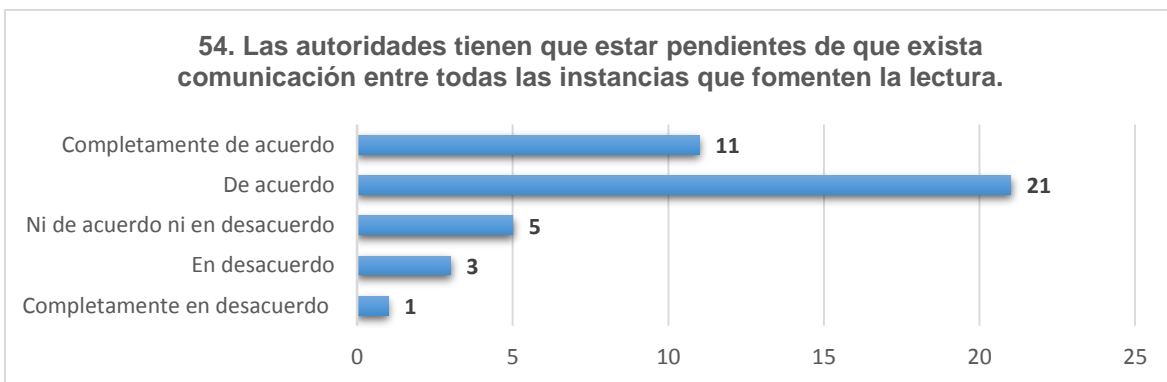


En la gráfica anterior se aprecia que casi todos los profesores se encuentran en la parte afirmativa de la escala. Más de la mitad de ellos (54%) respondió que está *completamente de acuerdo* con este ítem. 15 (37%) mencionaron estar *de acuerdo*, 3 (7%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, ninguno respondió estar *en desacuerdo* y sólo 1 (2%) dijo estar *completamente en desacuerdo*. De estos resultados podemos reflexionar sobre la importancia que tenemos de enseñarles a valorar y cuidar los libros para que, de esta manera, el material existente en la institución pueda conservarse de la mejor manera y así pueda ser consultado por más estudiantes y profesores. Es importante cuidar el acervo bibliográfico existente y procurar aumentarlo en la medida de lo posible.

 Autoridades escolares

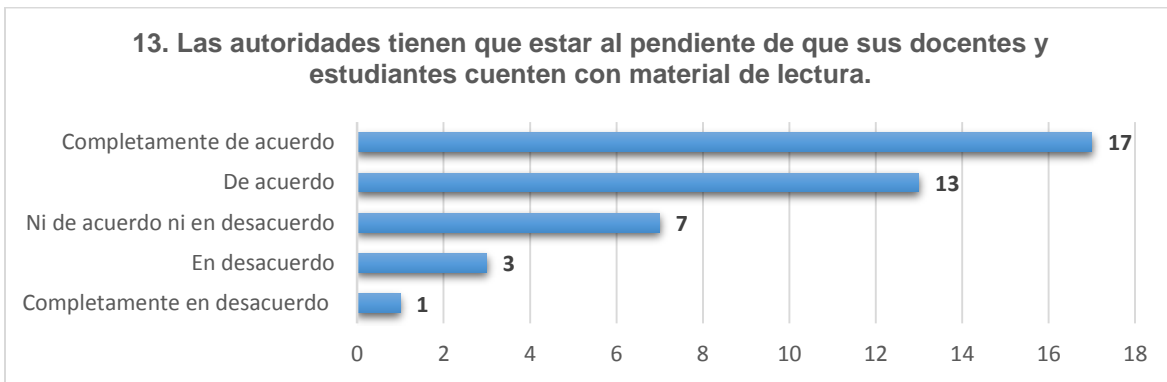


Este fue el único ítem en el que nadie seleccionó la opción *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. La mayoría de los profesores (95%) escogió alguna opción de la parte afirmativa de la escala. En primer lugar, se tiene que 21 profesores (51%) están *de acuerdo*. Posteriormente se encontró que 18 profesores (44%) están *completamente de acuerdo*. Finalmente, las opciones *en desacuerdo* y *completamente en desacuerdo* fueron elegidas por un profesor cada una (2.5%). Esto muestra la responsabilidad que se reconoce de que las autoridades de la facultad estén al pendiente de la organización de la biblioteca y provean los medios para que se actualice constantemente. Cabe mencionar que en el 2016 la biblioteca de la Facultad de Lenguas fue certificada.

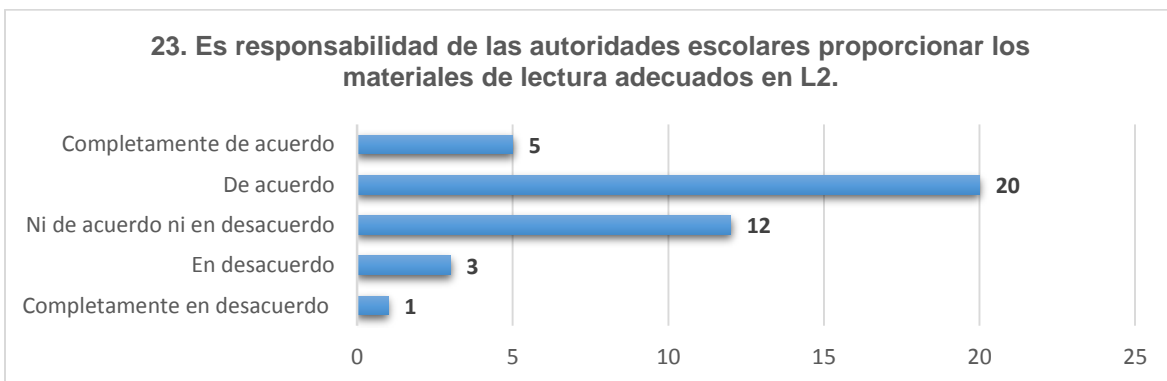


Es importante unir esfuerzos entre el grupo de fomento a la lectura, los profesores y la administración de la Facultad. A este respecto, 21 profesores (52%) están *de acuerdo* en que las autoridades de la institución deben velar porque exista comunicación entre todos los que realizan actividades de fomento a la lectura. 11 profesores (27%) están *completamente de acuerdo*, 5 profesores (12%) no manifiestan estar *ni de acuerdo ni en*

*desacuerdo*, 3 profesores (7%) están *en desacuerdo* y 1 (2%) está *completamente en desacuerdo*.

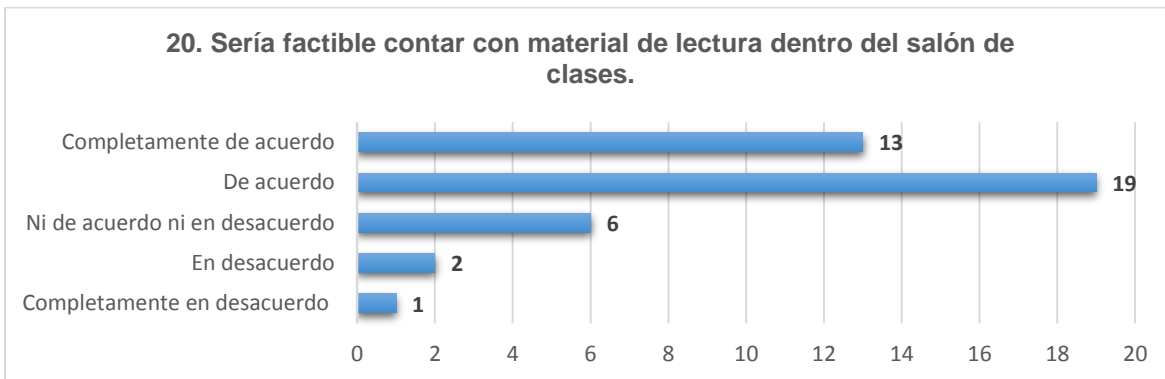


Con estos resultados puede apreciarse la gran responsabilidad que tienen las autoridades de vigilar que sus docentes y estudiantes cuenten con material de lectura. Es necesario que parte del presupuesto se destine a la adquisición de material de lectura. Los resultados fueron los siguientes: la mayor parte de los profesores (42%) está *completamente de acuerdo*, 13 profesores (32%) están *de acuerdo*, 7 profesores (17%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 3 profesores (7%) están *en desacuerdo* y 1 (2%) está *completamente en desacuerdo*.



Este ítem está relacionado con el anterior pero aquí las autoridades no solo tienen que estar al pendiente de la existencia de los materiales de lectura, sino que se les da la responsabilidad de proveerlos. A este respecto, los resultados más altos fueron los siguientes: en primer lugar, se encontró que 20 profesores (49%) están *de acuerdo*. En segundo lugar, 12 profesores (30%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Las opciones que tuvieron menos menciones fueron: 5 profesores (12%) están

*completamente de acuerdo*, 3 profesores (7%) están *en desacuerdo* y 1 profesor (2%) está *completamente en desacuerdo*.



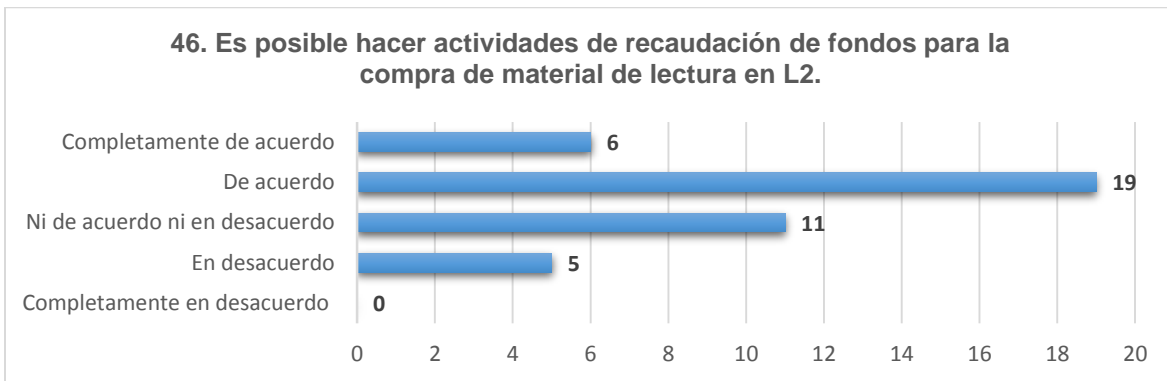
Dentro de algunas instituciones se cuenta con anaqueles o libreros para tener el material de lectura dentro del salón de clases. Sin embargo, en la Facultad de Lenguas no es así. Aquí las aulas solo tienen el escritorio del maestro, las sillas y mesas o pupitres, pantallas y grabadoras. Pocas tienen libreros o anaqueles, pero no hay libros. Es por eso que se hizo esta pregunta, se quería conocer si en su opinión era factible tener los libros dentro del aula. Cabe mencionar que cada clase los alumnos cambian de salón y no hay aulas fijas para las clases de lengua, en las cuales se pudiera tener el material para la lectura extensiva en lengua extranjera.

En este caso, la mayoría está en la parte afirmativa de la escala, donde: 19 profesores (46%) dijeron que están *de acuerdo* y 13 profesores (32%) están *completamente de acuerdo*. Los otros resultados fueron: 6 profesores (15%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 2 profesores (5%) están *en desacuerdo* y 1 (2%) está *completamente en desacuerdo*. En términos generales, puede decirse entonces que sí es factible contar con una pequeña biblioteca dentro de cada salón.

Para hacer esto se requiere de recursos tanto para el mobiliario como para los libros. En las escuelas no siempre se cuenta con el presupuesto para hacerlo, por lo que es frecuente que, al arrancar un programa de lectura extensiva, se tengan que realizar actividades de recaudación de fondos. Las siguientes dos y últimas preguntas, están relacionadas con el aspecto monetario.



✚ Recaudación de fondos



En este caso se encontró que 19 profesores (46%) están *de acuerdo*, 11 profesores (27%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 6 profesores (15%) están *completamente de acuerdo*, 5 profesores (12%) están *en desacuerdo* y ninguno está *completamente en desacuerdo*. Si la mayoría de los profesores está a favor de hacer actividades, ahora se tendría que ver qué tipo de actividades, con qué frecuencia se harían y habría que designar a responsables de los roles.



Con respecto a la aportación en dinero por parte de cada alumno se encontró que 15 profesores (37%) no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. En segundo lugar, 13 profesores (31%) opinaron que están *en desacuerdo*. Posteriormente se encuentran los 9 profesores (22%) que están *de acuerdo*. Finalmente, están las opciones *completamente de acuerdo* y *completamente en desacuerdo* con dos menciones cada una (5% c/u). Puede ser que debido a la situación económica de los alumnos en general, no es posible que todos aporten dinero para los libros de lectura en lengua extranjera, por lo que parece

más viable hacer actividades diversas de recaudación de fondos y de donación de libros, a que los alumnos aporten el dinero.

Es así como se concluye la presentación y discusión de los resultados obtenidos tanto de la parte cuantitativa, derivados del instrumento diagnóstico; como de la parte cualitativa, que se obtuvieron de las entrevistas. Todos estos resultados aportaron un panorama muy amplio sobre las perspectivas que tienen los profesores de las academias de lengua con respecto al enfoque de la lectura extensiva.

Gracias al análisis de estos resultados fue posible determinar con mayor precisión las necesidades de actualización que se tienen y establecer los temas con los que se estructuró la propuesta del curso que se presenta en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO 6.**

### **PROPUESTA TEÓRICA Y DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE A MAESTROS DE LENGUA EXTRANJERA DE LA FACULTAD DE LENGUAS DE LA UAEM**

*“El hallazgo afortunado de un buen libro,  
puede cambiar el destino de un alma.”*  
Marcel Prévost

A raíz de las teorías y los conceptos mostrados en los primeros tres capítulos, así como de los resultados obtenidos y mostrados en el capítulo 5, los cuales permitieron tener una amplia visión del estatus que tiene la lectura extensiva en la clase de lengua de esta institución de educación superior, en este capítulo se presentan dos propuestas: la primera de ellas expone la iniciativa, a título personal, para este contexto en particular; la segunda es un curso de actualización para los maestros de inglés y francés de la Facultad de Lenguas.

El capítulo se divide en tres partes: en primer lugar, se presenta la justificación para actualizar la planta docente de una institución; en segundo lugar, se encuentra la fundamentación teórico-metodológica de la propuesta del modelo de la lectura extensiva y del desarrollo del curso: en la tercera parte se tiene la descripción metodológica y el desarrollo detallado del curso que se ha llamado: “Teoría y práctica del enfoque de la lectura extensiva en lengua extranjera para la formación de profesionales de lenguas”.

En los resultados presentados en el capítulo anterior, se percibió que algunos docentes requieren más formación en la promoción de la lectura extranjera que otros. El curso que se propone en este trabajo puede resultar útil para quien desee participar.

#### **6.1 Justificación de la actualización docente**

Con base en la perspectiva obtenida del análisis y con la firme idea de que todo docente está o debe estar en continua formación y actualización de sus conocimientos, en este espacio se presentan argumentos que justifican la actualización docente. Smith (1978:2) sugiere que ésta frecuentemente cree que el problema es la instrucción, por lo que hay que decir a los maestros lo que deben hacer, en lugar de lo que deben saber. Los docentes deben tener el conocimiento y reflexionar sobre aquellas prácticas que pueden

ir modificando paulatinamente. Esto se hace con la finalidad de no orillarlos a modificar hábitos por obligación o porque sienten que son criticados y sin estar plenamente convencidos. Es más pertinente incrementar y fortalecer sus prácticas paulatina y organizadamente.

Delia Lerner (2001) opina lo siguiente con respecto a los estudios de diagnóstico:

Si se pretende producir cambios reales en la educación, y en particular en la alfabetización, es imprescindible –en vez de dirigir los escasos recursos disponibles hacia la realización de estudios diagnósticos, que sólo sirven para confirmar las deficiencias educativas que ya conocemos, pero no para aportar elementos que contribuyan a superarlas- propiciar la investigación didáctica, es imprescindible brindarle un apoyo mucho mayor que el que actualmente se ofrece en nuestros países. (Lerner, 2001, págs. 67-68)

Por tal razón, este proyecto de investigación no se queda en la etapa de diagnóstico para conocer las condiciones de enseñanza de la lectura extensiva y, como dice Delia Lerner, “confirmar las deficiencias educativas”. Se busca llegar a la etapa de formulación de propuesta, esto es, el curso de actualización, orientado a los profesores de las áreas de lengua, el cual es otro de los objetivos de este proyecto. Se trata de un curso en el que se introduzcan y analicen referentes teóricos sobre el tema; tales como: el concepto de lectura extensiva, la manera en que puede promoverse, los materiales con los que se puede trabajar y cuál es el papel del maestro, entre otros.

Con el propósito de proveer un sustento adicional, se presentan los resultados de la pregunta 10 de la sección II del instrumento de diagnóstico, los cuales revelaron que 36 de los 41 profesores (88%) consideran propicia la oferta de un curso de actualización docente sobre los principios de lectura extensiva en segunda lengua en la Facultad de Lenguas. Las razones primordiales mencionadas en orden de importancia fueron:

- La urgente necesidad de reactivar, promover y transmitir en clase las estrategias de lectura a los alumnos.
- En segundo lugar, se enfatizó el desarrollo personal como lectores por parte de los propios docentes. Al respecto se encontró que:
  - El curso sería una herramienta valiosa para ellos

- Los conocimientos nuevos se aceptan y proponen
- Sus conocimientos serían reforzados y mejorarían esta habilidad
- Las ideas nuevas siempre se agradecen y ayudan
- Algunos aspectos importantes del tema muchas veces se olvidan
- Su formación se puede complementar
- Un curso extra, nunca les hará mal
- También se mencionó el aspecto relacionado con la docencia de la lectura y específicamente de la lectura extensiva. Se encontraron comentarios relacionados con:
  - Concientización sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de los tipos de lectura.
  - Ayuda con nuevas ideas para mejorar su didáctica. Ideas prácticas.
  - Desarrollo de estrategias de enseñanza de lectura.
  - Aplicación de la lectura extensiva con sus alumnos.
  - Utilidad porque no es muy usada en clase.
  - Impacto en los alumnos.
- Asimismo, se encontraron comentarios relacionados con el hábito de la lectura. Se mencionó que es importante inculcar esta práctica en los alumnos y, porque es un hábito, es necesario capacitar al alumno.
- En cuanto a los materiales, se encontraron comentarios que en el curso conocerían material nuevo y estrategias para usarlo en clase, también que se propiciaría un desprendimiento de los libros de texto; además, que hay que presentar lecturas interesantes y que difundan posteriormente esos textos con los alumnos.
- Se encontró también quien opinó que al capacitar más al alumno con su lectura le ayudará a comprender más la cultura en la segunda lengua que está estudiando. No debemos olvidar que el aprendizaje de la lengua va ligado con el aprendizaje cultural.

De los cuatro catedráticos que opinaron que *tal vez sería de utilidad* el curso de actualización se rescatan aquí las razones expresadas. Uno de ellos mencionó que serviría para concientizar sobre la importancia de este tipo de lectura, otro dijo que

dependería de la disponibilidad de horarios y carga de trabajo; y otro de ellos comentó que preferiría un club de lectura con alumnos y profesores. A este respecto, comento que el Comité de Fomento a la Lectura de la Facultad de Lenguas cuenta con “Círculos de lectura” en español e inglés (y también se ha dado en francés), donde, en sesiones periódicas, un profesor dirige la actividad. Considero necesario difundir más esta actividad e involucrar a más profesores a participar. El profesor que respondió que *no sería útil* el curso, no dio la razón. Todos estos comentarios se tomaron en cuenta para la planeación del curso propuesto.

William Grabe (en Richards y Renandya, 2002, págs. 276-278) comenta que desde 1980 se han logrado avances en la investigación de la lectura tanto en L1 como en L2, pero existen algunas razones por las que no se ha alcanzado tanto avance en la investigación de lectura en una segunda lengua. Grabe las presenta a través de varios dilemas, uno de los cuales es la necesidad de la lectura extensiva; agrega que, a pesar de los avances en investigación, se ha logrado poco al llevar estos descubrimientos a la práctica.

En el sexto dilema, Grabe (2002) afirma que existen pruebas considerables de que la mejor forma de aprender a leer es con la lectura extensiva, aunque ésta no es el componente central de la instrucción de la lectura en la mayoría de los contextos de segunda lengua. Propone que la solución más inmediata a este dilema reside parcialmente en educar a los administrativos y a los profesores acerca de la importancia de la lectura extensiva por placer. Asimismo, comenta que una solución a largo plazo requerirá un modelo de desarrollo de la lectura en L2 que pueda influir en instrucción futura y en las prácticas de actualización efectivas a los docentes (Grabe, 2002, págs. 280-281). Por lo anteriormente expuesto, se decidió diseñar un curso de actualización a profesores de lengua sobre la promoción de la lectura extensiva en lengua extranjera.

## **6.2 Propuesta de acercamiento teórico-metodológica para el desarrollo de la lectura extensiva en lengua extranjera**

En los capítulos teórico-conceptuales previos se han analizado tres elementos de singular importancia para el planteamiento de la presente propuesta: el Constructivismo, la Enseñanza centrada en el estudiante y las Hipótesis del proceso de adquisición de una

lengua. En seguida se describen con detalle sus implicaciones teóricas y metodológicas, con el propósito de brindar las pautas necesarias para la inclusión de prácticas de lectura extensiva en la formación de los Licenciados en Lenguas, con base en una homologación de criterios.

### 6.2.1 Principios de la lectura extensiva y sus implicaciones metodológicas

- La lectura es un proceso dinámico que conjuga una diversidad de procesos cognitivos y metacognitivos de manera simultánea en el lector. La interpretación de un texto no se da de manera universal y uniforme para todos los lectores, en consecuencia,
  - debe comprenderse como un proceso helicoidal, en el cual el estudiante se apropia gradualmente de procesos mentales de mayor complejidad, con base en sus antecedentes de formación como lector, el propósito de la lectura, el tipo de texto y las características del contexto comunicativo, entre otros factores.
  - debe propiciarse de forma individual, ya que los *schemata*, el conjunto de creencias, valores, actitudes y propósitos de lectura se conjugan en el ejercicio propio de aproximación e interpretación de un texto.
- La lectura involucra un proceso interactivo entre lenguaje y pensamiento tanto del lector como del escritor, de ahí que como parte de su inserción en un curso de lengua:
  - el docente debe promover procesos descendentes y ascendentes de lectura acordes principalmente al propósito del lector, variedad en los tipos de texto y la certeza del conocimiento compartido entre escritor y lector.
  - es importante tomar en cuenta en la planeación didáctica el conjunto de creencias, valores, actitudes en el ejercicio individual de aproximación e interpretación de un texto.
- La naturaleza y características inherentes de la lectura extensiva difieren de aquéllas de la lectura intensiva en los términos siguientes:
  - el objetivo de la primera es leer con fluidez, para abarcar unidades superiores de significado, en tanto que en la intensiva se trata de leer con precisión.

- la primera tiene el propósito de disfrutar, del goce estético y en ocasiones de obtener información; en cambio, en la intensiva, frecuentemente hay que contestar preguntas y, algunas veces, traducir.
- la extensiva privilegia textos accesibles, prioritariamente seleccionados por el alumno; al contrario de la intensiva, en la que el docente propone los textos.
- en la extensiva se leen grandes cantidades de información, de manera ágil y rápida, en tanto que, en la intensiva, la atención del estudiante puede enfocarse principalmente en la comprensión y en el análisis de textos o fragmentos cortos, requiriendo una inversión mayor de tiempo.
- la lectura extensiva se puede dejar inconclusa si no es del agrado del lector; la intensiva implica tareas que deben concluirse.
- en la extensiva, generalmente, el lector prefiere no usar el diccionario para resolver problemas de significado, mientras que en la intensiva el docente fortalece la comprensión del texto mediante el empleo de una serie de técnicas didácticas y herramientas, incluido el diccionario.

El planteamiento de la aproximación metodológica de esta investigación requiere que los docentes de lengua extranjera distingan a plenitud las características de la lectura extensiva, con el propósito de que la promuevan de manera fluida y la orienten hacia el goce estético que el texto pueda brindarles, o bien como complemento de su formación profesional. La selección de textos puede iniciarse por parte del docente y transferirse gradualmente a manos del estudiante, para lo cual se precisa de su integración como eje transversal a lo largo de sus estudios. Para la atención de los problemas de significado, el docente puede privilegiar el uso de técnicas de manejo de léxico que encaminen al estudiante a la lectura autónoma, como inferencia de significado mediante contexto o a través del reconocimiento de estructuras morfosintácticas.

#### 6.2.2 Principios del aprendizaje significativo y función mediadora del docente en el desarrollo de procesos cognitivos en la lectura extensiva desde la perspectiva constructivista

- El acompañamiento del profesor de lengua y su función mediadora resultan indispensables en la formación integral del estudiante universitario mediante la



promoción de la lectura extensiva de acuerdo con el perfil cultural y académico de éste.

- Se requiere su inserción como eje transversal, principalmente en los programas de segunda lengua, a fin de brindar una educación equitativa, que brinde igualdad de oportunidades en la adquisición del conocimiento y acceso a la información, así como al aspecto lúdico de la misma.
- Aprendizaje significativo
  - La selección de textos por parte del docente, en la etapa inicial es de suma relevancia, toda vez que de ello depende despertar el interés e incentivar procesos continuos de lectura extensiva en el estudiante, quien debe descubrir el conocimiento en esos materiales de lectura para incorporarlos en su estructura cognoscitiva, logrando de esta forma, el aprendizaje significativo.
  - La selección semi-guiada y libre de los textos por parte del estudiante se considera para una etapa intermedia y posterior del proceso de formación lectora. El estudiante no tiene que memorizar los textos ni repetirlos mecánicamente, sino que realiza una lectura voluntaria que lo puede conducir a descubrir nueva información para construir nuevo conocimiento, o bien puede motivarlo a la reflexión introspectiva o, incluso, es factible que lo oriente a entrar en algún tipo de acción individual o comunitaria.
- La promoción gradual de los distintos procesos cognitivos inherentes a las habilidades de la lectura extensiva involucra la referencia obligada a la clasificación de los mismos, con el propósito de establecer una amplia gama de objetivos de aprendizaje.
  - Algunos de éstos pueden dar cabida a la instrumentación de distintas estrategias didácticas, tales como las propuestas por los propios docentes de la Facultad de Lenguas: discusiones como foros, en forma grupal o en pareja, elaboración de cuestionarios y elaboración de ensayos, resúmenes,

reseñas. La realización de estas actividades precisa de procesos de comprensión, análisis y síntesis de la información recuperada del texto.

### 6.2.3 Principios relativos a la promoción de la autonomía desde el enfoque de enseñanza centrado en el estudiante

- La lectura extensiva posee un carácter esencialmente autónomo; sin embargo, la actitud y función del docente son medulares para la promoción de la autonomía. En consecuencia:
  - se requiere actualizar a los docentes en la inserción curricular en los programas de lengua, con base en un esquema adecuado de distribución de tiempo en la planeación didáctica.
  - puede fomentarse mediante la inclusión de diversas estrategias didácticas, tales como: la elaboración colaborativa de una ficha o reporte de lectura, de la socialización entre pares de opiniones y comentarios generales, de exposiciones orales comentadas en grupo; y desde luego, a través de ejercicios introspectivos de autoevaluación en torno al proceso de formación en lectura extensiva, mediante rúbricas o listas de cotejo.
  - pueden promoverse las visitas y actividades en la biblioteca para fomentar el hábito lector.
- La evaluación en el desarrollo de habilidades de lectura extensiva constituye una estrategia de acompañamiento y guía para disminuir la subjetividad en el proceso educativo, como parte de la función mediadora del docente y no un mecanismo de medición de tipo normativo o prescriptivo. Por lo tanto,
  - las actividades de evaluación de la lectura extensiva deben instrumentarse desde una perspectiva esencialmente autosustentable, como lo señalan Ashwin *et al.* (2015): guiar al estudiante a elaborar criterios propios para observar de manera autónoma el avance en su proceso de formación.

#### 6.2.4 Principios relativos a las hipótesis de la adquisición de lenguas

- Las cinco hipótesis de adquisición de lenguas propuestas por Stephen Krashen se interrelacionan o se pueden traslapar. Las que se relacionan más con los resultados de esta investigación son: la hipótesis del *input* comprensible y la del filtro afectivo, por esto:
  - el docente debe proveer materiales adecuados y realizar actividades acordes con el nivel de los estudiantes, con la finalidad de que obtengan la mayor cantidad de información comprensible con la que construirán su conocimiento.
  - se deben procurar condiciones emocionales y ambientales adecuadas que disminuyan el filtro afectivo para que el *input* provisto llegue al dispositivo de adquisición de la lengua.
  - se requiere buscar los mecanismos o condiciones para que la mayor cantidad posible de *input* comprensible se convierta en *intake* y se incorpore al interlenguaje del estudiante, quien debe ir en constante crecimiento con elementos que le permitan la producción oral o escrita (*output*).
- La baja motivación, la baja auto estima y la elevada ansiedad inhiben la capacidad de comprensión en el proceso de lectura, por eso se requiere:
  - incluir en la planeación didáctica actividades de lectura extensiva que contribuyan a disminuir el filtro afectivo, con la finalidad de favorecer procesos de *intake* o de asimilación y, por ende, de posible *output* o producción.
- Una mayor cantidad de *input* comprensible durante el curso propicia el desarrollo de procesos de lectura autónoma, por lo tanto:
  - resulta indispensable brindar, principalmente en etapas iniciales, la mayor cantidad de lectura comprensible para el lector, tales como lecturas simplificadas o editadas, con el propósito de generar confianza en la

capacidad de comprensión del texto, asociada al aspecto lúdico y emoción estética que puede provocar la lectura del mismo.

- es importante elevar gradualmente la complejidad lingüística del texto seleccionado, ya sea por parte del docente, o por el mismo estudiante, con la finalidad de generar mayor cantidad de *input* comprensible y, a su vez, de encaminar al alumno a la lectura de textos originales. De ahí que se reitere la importancia de incluir la lectura extensiva como eje transversal en la formación de los Licenciados en Lenguas, dado que, a mayor tiempo de formación, consolidarán su autonomía como lectores.

Hasta aquí se ha hecho hincapié en la necesidad de promover el desarrollo de habilidades de lectura en la formación profesional de los estudiantes de la Facultad de Lenguas, desde una perspectiva constructivista, centrada en el estudiante y orientada hacia la autonomía. Cabe mencionar que, en el ejercicio del planteamiento de esta propuesta, se ha buscado la intersección epistemológica de los tres referentes teóricos citados, desde su perspectiva fenomenológica común. Las líneas de confluencia se fueron entrelazando gradualmente, en la medida que se fue avanzando en el desarrollo de la investigación, bajo la guía cuidadosa del Comité Tutorial. Gracias a ello, se logró conformar una visión más integrada y holista tanto del problema objeto de estudio, como del diseño de la presente aproximación metodológica para la promoción de la lectura extensiva.

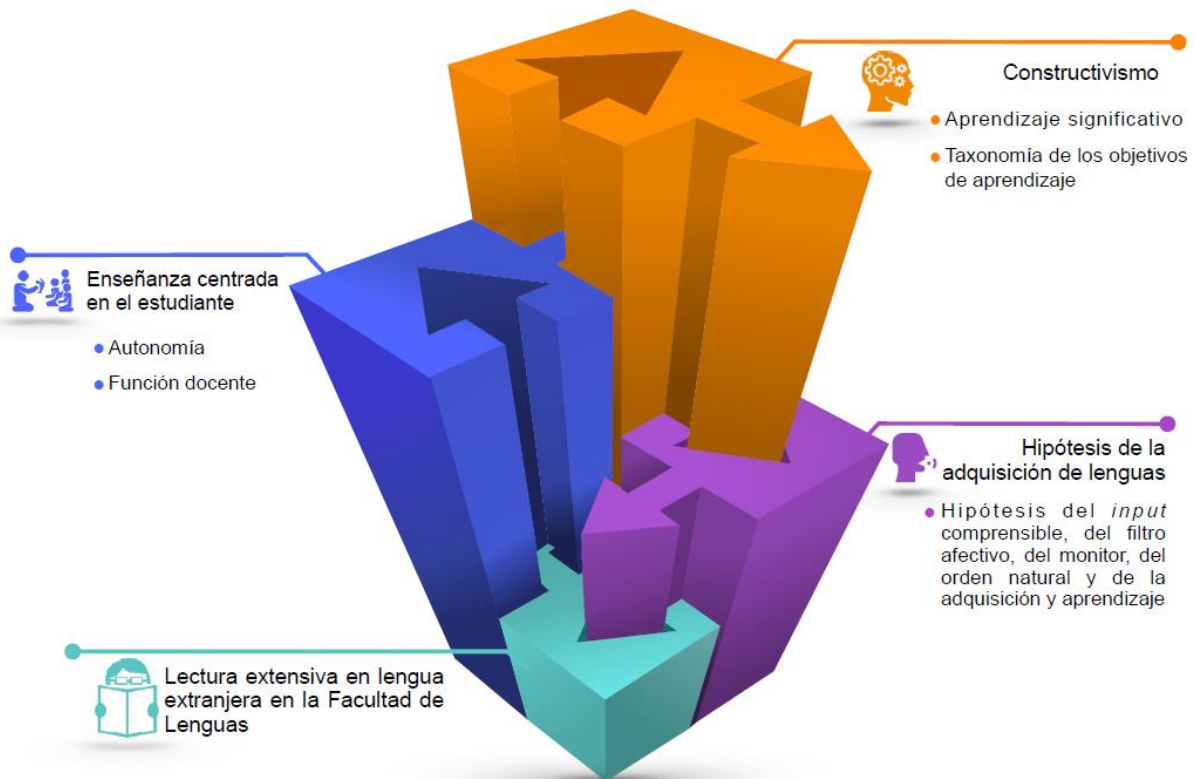
En la figura 6.1 se presenta de manera gráfica la conjunción de los referentes teóricos descritos en los primeros capítulos. De este modo, se tiene que el constructivismo ocupa el prisma más alto, como constructo de orden superior, dada su vigencia e influencia en los procesos de diseño y evolución curricular a la fecha; resaltan primordialmente dos aspectos: el aprendizaje significativo y la taxonomía de los objetivos de aprendizaje. Esta teoría pone énfasis en la descripción de los procesos cognitivos del estudiante, así como en sus implicaciones para el proceso educativo mediante la construcción gradual de conocimiento.

En segundo término, se encuentra representado el enfoque fenomenológico de la enseñanza centrada en el estudiante con el prisma mediano de color azul. Destaca su estrecha relación con el constructivismo y dos de sus características principales, la autonomía y la función del docente. Resulta preciso hacer énfasis en que, a menor autonomía del estudiante, mayor trabajo de guía por parte del docente y viceversa; es así que el docente debe desempeñar una de sus funciones básicas para mostrarles el camino hacia la autonomía.

En el tercer prisma, de color rosa, están representadas las cinco teorías sobre la adquisición de lenguas formuladas por Krashen, dentro de las cuales tienen fundamental relevancia para esta propuesta, la hipótesis del *input* comprensible y la hipótesis del filtro afectivo. Todas estas hipótesis se interrelacionan, a la vez que se interconectan con el constructivismo y la enseñanza centrada en el estudiante.

Por último, el prisma más pequeño simboliza el objeto de estudio de esta investigación que es la lectura extensiva, en la cual se vierten elementos de los prismas descritos anteriormente, que interactúan y se enriquecen a su vez. Esta figura es la representación de la estrecha vinculación y de la complementariedad entre los referentes teóricos del constructivismo, la enseñanza centrada en el estudiante y las hipótesis de adquisición de lenguas, con el propósito de plantear el debido sustento teórico al enfoque de la lectura extensiva en una lengua extranjera. Todos ellos interactúan mediante flechas que, al ir en varios sentidos, muestran la articulación entre los referentes teóricos y se realimentan entre sí. Estas flechas que se abren y cierran indican también que es una perspectiva esencialmente dinámica, mientras que las diferentes alturas de los prismas sugieren distintos grados de aporte de los fundamentos teóricos a la propuesta.

**Esquema 6.1 Propuesta gráfica de la conjunción de los referentes teóricos para la lectura extensiva en la Facultad de Lenguas**



(Elaboración propia, 2018)

En consecuencia, la propuesta de aproximación metodológica a la lectura extensiva tiene su debido sustento en el principio de la complementariedad. Es decir, los tres referentes enunciados con antelación pudieran aparecer como elementos un tanto aislados o desvinculados, en términos de las descripciones teóricas de procesos de adquisición, enseñanza o aprendizaje de una segunda lengua, en las que cada uno de ellos se privilegia. Sin embargo, desde el ejercicio de construcción de una red conceptual macro, se han articulado como elementos jerárquicos superiores, cuya complejidad y sustento epistemológico dio cabida a dicha aproximación (Martínez Miguélez, *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*, 1997). De este modo, se ha preservado la visión del todo, que radica justamente en propiciar la consecución del fin ulterior orientado a la formación de estudiantes de la Facultad de Lenguas, en

habilidades de lectura extensiva, como un eje transversal de las asignaturas de lengua extranjera, a través de procesos formativos y de actualización de los propios docentes.

Se concluye que la propuesta del presente trabajo doctoral constituye punto preliminar de llegada en el ámbito de la investigación. Es, también, punto de partida en tanto promueve el desarrollo del curso para docentes como nuevo horizonte de trabajo en la formación integral de los estudiantes de la Facultad de Lenguas.

### **6.3 Descripción metodológica y propuesta del curso de actualización**

En este apartado se presenta una descripción detallada de la propuesta didáctica del curso de actualización, la cual se ha estructurado con los siguientes componentes: objetivo general, objetivos específicos, participantes, duración del curso, lugar del curso, enfoque didáctico, actividades y evaluación.

En primer lugar, cabe resaltar que se tomaron en cuenta los elementos del marco teórico conceptual abordados en los capítulos 1, 2 y 3, con el propósito de determinar los objetivos, contenidos y actividades del curso. Asimismo, se consideraron los resultados arrojados por el instrumento diagnóstico y por las entrevistas analizadas en el capítulo 5, para la construcción de la secuencia didáctica, con la finalidad de presentar una propuesta curricular más asequible a los participantes. Específicamente, se introducen los elementos del proceso de lectura en general y, posteriormente, lo relativo a la lectura extensiva en lengua extranjera. La propuesta parte de una perspectiva práctica a cuya luz, los docentes experimenten en sí mismos la aplicación de principios fundamentales de la lectura extensiva. Lo anterior tiene la doble finalidad de presentar una experiencia vivenciada en forma inmediata y, por otro lado, en el corto plazo, que los participantes funjan como promotores de ésta en sus unidades de aprendizaje.

Cabe mencionar que éste no es un curso vertical, puesto que en todo momento se busca la construcción del conocimiento con las contribuciones de los participantes; aunado a esto, en las pre-tareas y post-tareas se recupera la percepción de los docentes. En esta propuesta los tiempos se pueden ir ajustando por las necesidades e intereses de los alumnos. Como se ha mencionado, este curso se planeó de acuerdo con el perfil de los

docentes que se entrevistaron; pero esta propuesta sistemática no es fija, es susceptible de adaptarse a los requerimientos de otros profesores de lengua. Es un curso dinámico y las actividades o los materiales pueden modificarse si es necesario.

### Objetivo general

El objetivo general del curso es actualizar a los docentes de lengua extranjera en la formación de habilidades de la lectura extensiva en la lengua meta, a fin de incluirla en su práctica docente, con sustento en las teorías constructivistas de Bruner y Ausubel, en vinculación con la enseñanza centrada en el aprendiente y las teorías de adquisición de la lengua de Krashen.

### Propósitos específicos (PE) por unidad temática

#### Propósitos de la unidad 1: Generalidades de la lectura

- PE1.1 Reflexionar acerca de su postura personal frente a la lectura.
- PE1.2 Identificar nociones fundamentales del proceso de lectura: beneficios, elementos, hábitos, aproximaciones metodológicas.
- PE1.3 Reconocer los tipos de habilidades lectoras y analizar los retos implícitos en el desarrollo de éstas.
- PE1.4 Reflexionar acerca del papel de la lectura en la formación de profesionales universitarios.

#### Propósitos de la unidad 2: Lectura extensiva en lengua extranjera

- PE2.1 Comparar los elementos distintivos de la lectura intensiva y la lectura extensiva.
- PE2.2 Identificar y analizar los elementos teóricos de la lectura extensiva.
- PE2.3 Practicar estrategias de lectura diversas.
- PE2.4 Proponer formas de aplicación en su práctica docente para la formación de lectores autónomos.

#### Propósitos de la unidad 3: Principios de la lectura extensiva

- PE3.1 Explicar los principios de la lectura extensiva.
- PE3.2 Recuperar elementos centrales de los referentes teóricos (constructivismo, enseñanza centrada en el estudiante e hipótesis de la adquisición de lenguas) y analizar su aplicación directa con la lectura extensiva.



- PE3.3 Experimentar materiales de distinta dificultad.
- PE3.4 Contrastar formas de lectura: individual y grupal / en silencio y en voz alta.
- PE3.5 Experimentar la lectura extensiva con el uso de audiolibros y lectura digital.
- PE3.6 Practicar técnicas de inferencia de significado del léxico.
- PE3.7 Experimentar lectura extensiva en distintas locaciones.
- PE3.8 Analizar actividades para la evaluación de la lectura extensiva encaminadas a la formación de lectores autónomos.
- PE3.9 Proponer actividades de lectura extensiva en su práctica docente para la formación y evaluación de lectores autónomos.

#### Propósitos de la unidad 4: Aplicación y Evaluación

- PE4.1 Recuperar y examinar los fundamentos y referentes teóricos, principios y estrategias de la lectura extensiva.
- PE4.2 Plantear formas sistemáticas de inclusión y evaluación en las unidades de aprendizaje de la Licenciatura en Lenguas.
- PE4.3 Valorar la importancia del trabajo colegiado para la construcción de la lectura extensiva como eje transversal en la formación de los licenciados en lenguas.
- PE4.4 Fortalecer el desarrollo de las habilidades del sistema de metacognición y del sistema de conciencia del ser.

📖 Participantes: El curso está dirigido a docentes de lengua inglesa y de lengua francesa de la Facultad de Lenguas, pertenezcan o no a la academia de lengua en el periodo en que se imparta dicho curso.

📖 Duración del curso: 25 horas divididas en 5 unidades: una introductoria y 4 temáticas.

📖 Lugar: Instalaciones de la Facultad de Lenguas

📖 Enfoque didáctico: con base en la taxonomía de Marzano

Es importante señalar que, tanto el objetivo general como los propósitos específicos de esta propuesta didáctica están orientados al proceso de aprendizaje, con sustento en la Taxonomía de Marzano (2001,) que describe los Dominios de conocimiento; a saber: Sistema de Cognición, Sistema de Metacognición y Sistema de Conciencia del Ser. Por consiguiente, las actividades propuestas cubren procesos de reflexión, recuerdo, comprensión, análisis, utilización y heteroevaluación. Adicionalmente, se promueve a través de actividades integradoras, la aplicación de los conocimientos adquiridos en cada

unidad y de las técnicas de lectura extensiva en lengua extranjera experimentadas para la formación de profesionales de lenguas.

### Actividades: 21

En el curso se realizarán en total 21 actividades, las cuales requerirán de los participantes su participación dinámica en las sesiones, la revisión de los materiales de apoyo y la lectura fuera del curso. Dentro de este curso se trabajará de forma individual, en pareja, en equipo o grupal. Con esta intención se presenta la siguiente aproximación metodológica desde el proceso de investigación para abordar los contenidos:

- Análisis e interpretación de las lecturas seleccionadas para los temas a desarrollar.
- Comunicación entre la instructora y los compañeros para tener retroalimentación continua que enriquezca los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación propuestos.
- Para las actividades que requieran de productos o evidencias de aprendizaje, se explican en cada actividad las especificaciones que deberán cumplir.

Tipos de actividades (Marzano, 2001):

#### A. Desarrollo del sistema de metacognición y de conciencia del ser.

En este rubro se consideran actividades de tipo crítico-reflexivo, las cuales tienen que ver con el Sistema de Metacognición: especificación de metas, monitoreo de procesos, monitoreo de la claridad y monitoreo de precisión, y con el Sistema de Conciencia del Ser: evaluación de la importancia, evaluación de la eficacia, evaluación de emociones y evaluación de la motivación.

#### B. Desarrollo del sistema de cognición.

1. De puente o recuerdo: establecen el andamiaje entre el conocimiento previo y el conocimiento nuevo que se intenta construir.
2. De conocimiento: identifican el conocimiento actual.

3. De comprensión: identifican los detalles importantes de la información.
4. De análisis: utilizan lo aprendido para crear nuevos conocimientos.
5. De utilización o de aplicación: aplican el conocimiento a situaciones específicas.

La distribución de las actividades por cada unidad es la siguiente:

Unidad introductoria	<ul style="list-style-type: none"><li>• Actividad introductoria dividida en dos partes.</li></ul>
Unidad 1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Actividades 1 a 4</li><li>• Actividad integradora 1</li></ul>
Unidad 2	<ul style="list-style-type: none"><li>• Actividades 5 a 8</li><li>• Actividad integradora 2</li></ul>
Unidad 3	<ul style="list-style-type: none"><li>• Actividades 9 y 10</li><li>• Actividad integradora 3</li></ul>
Unidad 4	<ul style="list-style-type: none"><li>• Actividades 11 y 12</li><li>• Actividad integradora del curso</li><li>• Actividades de cierre y evaluación del curso (A, B y C)</li></ul>

Actividades integradoras:

Con la finalidad de sintetizar el trabajo realizado en cada unidad, se lleva a cabo una actividad integradora en las primeras tres unidades temáticas y una actividad integradora general al término de la unidad 4. A continuación se presenta la finalidad de cada actividad integradora:

- a) Actividad integradora de la unidad 1: Reflexionar sobre el papel como lectores y como promotores de la lectura para la formación de profesionales universitarios.
- b) Actividad integradora de la unidad 2: Proponer formas de aplicación en su práctica docente para la formación de lectores autónomos, en las cuales se pongan en práctica los fundamentos teóricos vistos en las actividades de esta unidad.
- c) Actividad integradora de la unidad 3: Leer más información sobre la habilidad de lectura, relacionarla con los principios vistos sobre la lectura extensiva y proponer

actividades en su práctica docente para promover la autonomía lectora en sus alumnos.

- d) Actividad integradora del curso: Proponer formas de inclusión de la lectura extensiva en los programas de las unidades de aprendizaje de lengua extranjera, aplicando las nociones, fundamentos teóricos, principios y otros temas vistos a lo largo de este curso.

A continuación, se presenta una matriz con las 21 actividades propuestas, en la cuarta columna se especifica el tipo de actividades con base en la taxonomía de Marzano (2001) y también se indican aquellas que son actividades lúdicas. En la última columna se señala el tipo de evidencia que se obtendrá en esa actividad.

**Tabla 6.1 Matriz de actividades, tipos de actividades y evidencias de aprendizaje**

	Núm. de actividad	Actividad	Tipo de actividad	Evidencia
Unidad introductoria	Actividad introductoria	<b>Parte 1.</b> Presentación del curso, los participantes y sus expectativas.	Lúdica ( <i>tick tock</i> ). Presentación y exposición.	Interacción grupal
		<b>Parte 2.</b> Exploración diagnóstica.	De andamiaje / de puente	Mapa mental
Unidad 1	1	Reflexión inicial.	De evaluación de importancia y de motivación.	Completamiento de frases
	2	Nociones fundamentales del proceso de lectura.	De recuerdo y comprensión. <i>Input</i>	Diagrama de fragmentación
	3	Aproximaciones teórico-metodológicas a la lectura.	De conocimiento. <i>Input.</i>	Cuestionario
	4	Desarrollo de habilidades lectoras.	De comprensión.	Relación de habilidades y muestras de ejercicios.
	Actividad Integradora 1		De análisis y de utilización.	Discusión de preguntas. Debate. Reflexión escrita.
Unidad 2	5	Elementos distintivos de la lectura intensiva y extensiva.	De conocimiento y de comprensión. <i>Input.</i>	Identificación de casos de cada tipo. Discusión.
	6	Referentes teóricos de la lectura extensiva.	De comprensión. <i>Input</i>	Texto completado con dictado mutuo.
	7	Estrategias de lectura.	De análisis. Lúdica.	Cubo de información.

	8	Habilidades para el manejo de vocabulario.	De comprensión.	Hoja con estrategias.	
	Actividad Integradora 2		De utilización o aplicación.	Propuesta para la formación de lectores autónomos.	
Unidad 3	9	Principios de la lectura extensiva.	De conocimiento / recuerdo. Lúdica.	“Monumentos” a los principios en la “Guía de turistas”	
	10	Vivencia y evaluación de los principios de la lectura extensiva.	De comprensión. Lúdica.	“Foldable” o libro plegable. Reflexiones en el libro plegable.	
	Actividad Integradora 3		De utilización o aplicación.	Propuestas de actividades para promover la lectura extensiva en sus clases.	
Unidad 4	11	Recuperación de nociones a concepto holístico.	De comprensión. Lúdica.	Diagrama de ciclón.	
	12	De problemas a estrategias y soluciones conjuntas.	De análisis y de utilización o aplicación. Lúdica.	Diagrama de anticiclón.	
	Actividad Integradora 4		De utilización o aplicación.	Propuesta de formas de inclusión y evaluación.	
	Actividades de cierre y evaluación	A. Reflexión.		Sistema de metacognición y de conciencia del ser.	Completamiento de oraciones.
		B. Sensibilización.		Sistema de conciencia del ser.	Obra de arte propia.
C. Autoevaluación, coevaluación y evaluación del curso.		Sistema de metacognición y de conciencia del ser.	Cuestionario y formato.		


Al finalizar cada actividad, se muestra una pequeña tabla con el avance gradual de cada propósito específico, esto debido a que unos propósitos se cubren en una actividad mientras que, la consecución de otros se logra en dos o tres actividades.

	Avance gradual del objetivo		
PE1.1	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE1.2	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE1.3	Inicial	En desarrollo	Consolidado

Las actividades se encuentran divididas en 8 sesiones de dos horas cada una. De las sesiones 4 a la 8, además de las actividades programadas, se destinan de 15 a 20

minutos para compartir y recomendar lecturas entre los participantes. Se espera que esto enriquezca la integración del grupo, motive a los maestros a leer alguno de los textos recomendados y amplíe sus ideas sobre los materiales que puede trabajar con sus alumnos.

Asimismo, de las sesiones 3 a la 8 se destinan de 20 a 30 minutos para practicar la lectura extensiva en lengua extranjera mientras se aplican diversos principios de la lectura extensiva; por ejemplo: se lee con materiales de distinto grado de dificultad, se lee con audiolibros y en forma digital, y se experimenta la lectura en distintos espacios de la Facultad.

 **Evaluación:** Las formas de evaluación son descritas en la presentación del curso y son las siguientes:

- La evaluación formativa se lleva a cabo de manera continua mediante evaluación diagnóstica, continua, coevaluación y autoevaluación. Específicamente la evaluación diagnóstica consta de ejercicios de reflexión.
- La evaluación continua se realiza con distintos productos como mapas conceptuales, resúmenes, ejercicios, entre otros.
- La coevaluación, la autoevaluación y la evaluación del curso se llevan a cabo a través de dos actividades de cierre para la evaluación individual y grupal del Sistema de metacognición y del Sistema de conocimiento del ser, las cuales corresponden a las actividades A y C.

Con base en el propósito e instrucciones de la actividad programada, así como en la calidad de la evidencia de aprendizaje, éstas son evaluadas tomando en consideración el proceso de desarrollo y no únicamente el resultado o producto de las mismas. El referente de valoración se encuentra desglosado dentro del curso, en la sección: Presentación del curso. En seguida se muestra el curso diseñado y propuesto para la actualización docente, desde su portada hasta sus anexos. Éste incluye la presentación, la forma en que está planeada la conducción del curso, el desarrollo de las actividades de la unidad introductoria y de las cuatro unidades temáticas, así como las referencias a las obras de consulta del curso como lecturas, materiales y dinámicas.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO  
FACULTAD DE LENGUAS



**CURSO:**  
**“TEORÍA Y PRÁCTICA DEL ENFOQUE DE LA LECTURA EXTENSIVA EN LENGUA  
EXTRANJERA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LENGUAS”**

ELABORADO POR:  
ALMA LETICIA FERADO GARCÍA

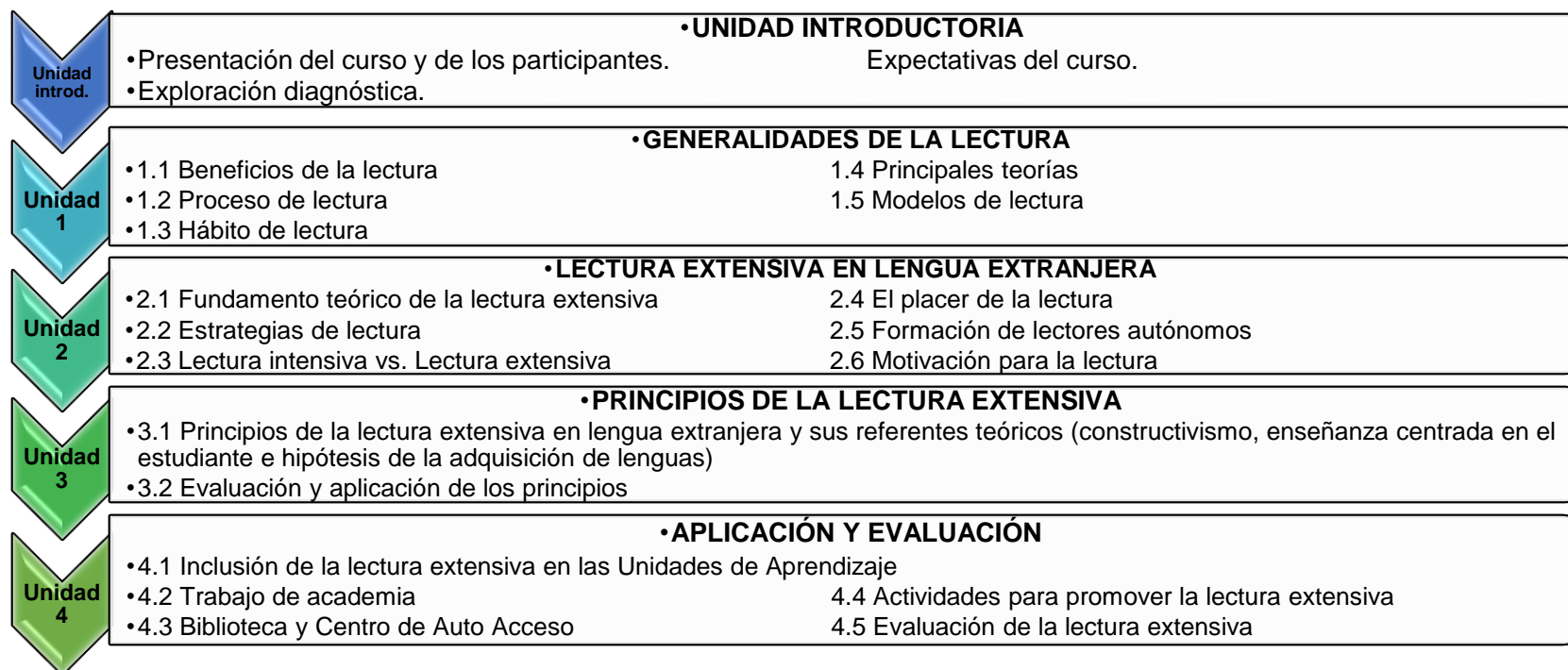
2018

## PRESENTACIÓN

El curso *Teoría y práctica de la lectura extensiva en lengua extranjera para la formación de profesionales de lenguas* tiene el propósito de ser un espacio de actualización para los docentes de lengua inglesa y de lengua francesa de la Facultad de Lenguas de la UAEM; con la finalidad de que ellos, a su vez, promuevan las habilidades de lectura extensiva como parte del proceso de formación profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas.

### Organización y contenidos del curso:

Este curso se encuentra conformado por una unidad introductoria y cuatro unidades temáticas, las cuales tienen un propósito general y los propósitos específicos necesarios para abarcar los contenidos planteados. Todos estos propósitos son objetivos de desarrollo profesional docente. El siguiente esquema muestra los contenidos de cada unidad.





**Duración del curso:**

Este curso tendrá una duración de 25 horas distribuidas de la siguiente manera:

- 8 sesiones de 120 minutos cada una = 16 horas presenciales
- 7 horas de lectura extensiva en casa: una posterior a cada una de las primeras siete sesiones presenciales.
- 2 horas de trabajo fuera del aula para realizar alguna de las evidencias solicitadas.

**Actividades de aprendizaje:**

La instructora del curso debe revisar los propósitos específicos de cada unidad, en tanto que éstos se vinculan estrechamente con la propuesta de cada actividad, para ello se ha elaborado una tabla que muestra el avance gradual en la consecución de cada propósito a lo largo del curso. Esto se ilustra más adelante en la sección *Desarrollo del curso*.

El curso comprende 21 actividades de aprendizaje de las cuales, algunas incluyen evidencias de aprendizaje como:

- a) Mapas mentales
- b) Diagramas
- c) Cuestionarios
- d) Presentaciones
- e) Discusiones
- f) Cubos de información
- g) Libros plegables
- h) Propuestas
- i) Hojas de trabajo

En el desglose del procedimiento de cada actividad se especifica el tipo de evidencia que se obtendrá.

**Evaluación del curso:**

Para la evaluación de este curso se tomará en cuenta la participación y el desempeño de los docentes en las sesiones presenciales y el cumplimiento de las horas de lectura fuera del aula. Se espera también una buena colaboración con los

compañeros en las actividades en pareja, equipo y grupales, así como respeto a las opiniones de los demás y entrega en tiempo y forma de las evidencias de aprendizaje solicitadas.

Los tipos de evaluación son:

- Evaluación diagnóstica: la cual se lleva a cabo en la actividad introductoria y no tiene un valor numérico.
- Evaluación continua: se realiza con las evidencias de aprendizaje como mapas mentales, resúmenes y ejercicios.
- Coevaluación: al final del curso el participante es evaluado por sus pares.
- Autoevaluación: al final del curso el participante se autoevalúa.
- Evaluación del curso: los participantes evalúan el curso.

Las evidencias de aprendizaje serán evaluadas tomando en consideración el proceso de desarrollo y el producto de las mismas y el referente de valoración será el siguiente:

	<b>Excelente:</b>	<b>Bueno:</b>	<b>Regular:</b>	<b>Insuficiente:</b>
Evidencia o producto como: hoja de reflexión o presentación.	La evidencia supera el propósito planteado y los requisitos solicitados. La evidencia muestra el alto compromiso del participante.	La evidencia cumple con el propósito planteado y los requisitos indicados; sin embargo, no va más allá o tiene algunas carencias que se podrían cumplir con un poco más de empeño.	La evidencia sólo cumple algunos de los requisitos solicitados y/o cubre de forma parcial y sin profundidad lo solicitado.	La evidencia no cumple con los requisitos mínimos solicitados de forma y de fondo, por lo tanto, no contribuye a que el participante cumpla con los objetivos del curso.

Se requiere una asistencia al curso mínimo del 80% para poder obtener la constancia correspondiente.

### **Recomendaciones para trabajar el curso:**

Se recomienda trabajarlo en el orden establecido y con los materiales indicados; sin embargo, es un curso flexible que puede adaptarse a las necesidades de los participantes en cuanto a temas, materiales, dinámicas, secuencia o distribución del tiempo.

## DESARROLLO DEL CURSO

En este rubro se da a conocer el desarrollo de cada unidad de este curso, en términos de una breve introducción, objetivo general, propósitos específicos, contenidos temáticos, así como el desglose de las actividades previstas para abordar los temas planteados en ellas. Todas las actividades contienen el propósito, la duración aproximada, el material o lectura a emplear y el procedimiento para llevarlas a cabo.

Es importante señalar que, tanto el objetivo general como los propósitos específicos de esta propuesta didáctica están orientados al proceso de aprendizaje, con sustento en la Taxonomía de Marzano (2001) que describe los Dominios de conocimiento; éstos son: Sistema de Cognición, Sistema de Metacognición y Sistema de Conciencia del Ser. Por consiguiente, las actividades propuestas cubren procesos de reflexión, recuerdo, comprensión, análisis, utilización y heteroevaluación. Adicionalmente, se promueve a través de actividades integradoras, la aplicación de los conocimientos adquiridos en cada unidad y de las técnicas de lectura extensiva en lengua extranjera experimentadas para la formación de profesionales de lenguas.

Algunos de los propósitos se cubren dentro de una actividad, en tanto que otros precisan de dos o tres actividades para lograrlos plenamente. Es por eso que, al concluir cada actividad, se presenta un pequeño “medidor” que indica el grado de avance de los propósitos específicos (PE). La representación de este medidor se ilustra de la siguiente manera:

	Avance gradual del objetivo		
PE1.1	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE1.2	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE1.3	Inicial	En desarrollo	Consolidado

El avance cronológico de las sesiones de trabajo se ha distribuido como se muestra a continuación; no obstante, dependiendo de las necesidades e intereses del grupo, es posible hacer ajustes en cuanto a tiempo o distribución de las actividades propuestas. En esta distribución de sesiones se encuentra también contemplado el tiempo destinado a recomendar libros entre los asistentes y el tiempo para leer dentro del curso experimentando distintos principios de la lectura extensiva.

Distribución de las actividades en cada sesión.

Sesión	Unidad	Actividad	Tiempo destinado	
Sesión 1	Unidad introductoria	<b>Actividad introductoria:</b> Parte 1. Presentaciones y expectativas. Parte 2. Exploración diagnóstica	25 min. 45 min.	Total: 120 min.
	Unidad 1	<b>Actividad 1.</b> Reflexión inicial	50 min.	
Sesión 2	Unidad 1	<b>Actividad 2.</b> Nociones fundamentales del proceso de lectura.	30 min.	Total: 120 min.
		<b>Actividad 3.</b> Aproximaciones teórico-metodológicas a la lectura.	30 min.	
		<b>Actividad 4.</b> Desarrollo de habilidades lectoras.	60 min.	
Sesión 3	Unidad 1	<b>Actividad integradora de la unidad 1</b>	20 min.	Total: 120 min.
	Unidad 2	<b>Actividad 5.</b> Elementos distintivos de la lectura intensiva y extensiva.	30 min.	
	Unidad 3	<b>Actividad 10.</b> Vivencia y evaluación de los principios y referentes teóricos de la lectura extensiva. (Elaboración del libro plegable.)	20 min.	
	Unidad 3	Tiempo de lectura de material con distinto grado de dificultad en la biblioteca.	20 min.	
	Unidad 2	<b>Actividad 6.</b> Referentes teóricos de la lectura extensiva	30 min.	
Sesión 4	-	Tiempo para recomendar libros.	20 min.	Total: 120 min.
	Unidad 2	<b>Actividad 7.</b> Estrategias de lectura.	60 min.	
	Unidad 2	<b>Actividad 8.</b> Habilidades para el manejo de vocabulario.	10 min.	
	Unidad 3	Tiempo de lectura de audiolibros en el aula Saussure.	30 min.	
Sesión 5	Unidad 2	<b>Actividad integradora de la unidad 2.</b>	60 min.	Total: 120 min.
	-	Tiempo para recomendar libros.	15 min.	
	Unidad 3	<b>Actividad 9.</b> Principios de la lectura extensiva.	25 min.	

	Unidad 3	Tiempo de lectura individual y en silencio en el Centro de Auto Acceso.	20 min.	
<b>Sesión 6</b>	Unidad 3	<b>Actividad integradora de la unidad 3.</b>	40 min.	Total: 120 min.
	-	Tiempo para recomendar libros	15 min.	
	Unidad 3	Tiempo de lectura grupal y en voz alta en el área arbolada.	25 min.	
	Unidad 4	<b>Actividad 11.</b> Recuperación de nociones a concepto holístico.	40 min.	
<b>Sesión 7</b>	Unidad 4	<b>Actividad 12.</b> De problemas a estrategias y soluciones conjuntas.	40 min.	Total: 120 min.
	Unidad 4	<b>Actividad integradora del curso.</b>	60 min.	
	Unidad 3	Tiempo de lectura digital en la sala de cómputo.	20 min.	
<b>Sesión 8</b>	-	Tiempo para recomendar libros	20 min.	Total: 120 min.
	Unidad 4	<b>Actividad de cierre A.</b> Reflexión.	20 min.	
	Unidad 3	Tiempo de lectura en la cafetería para practicar inferencias.	20 min.	
	Unidad 4	<b>Actividad de cierre B.</b> Sensibilización.	35 min.	
	Unidad 4	<b>Actividad de cierre C.</b> Autoevaluación, coevaluación y evaluación del curso.	25 min.	

## UNIDAD INTRODUCTORIA

Antes de dar paso al desarrollo de las unidades temáticas, se presenta la unidad introductoria de este Curso de actualización docente, la cual se encuentra conformada por una actividad dividida en dos partes: una para la presentación de curso y de los participantes, y la otra para realizar una exploración diagnóstica.



### Actividad introductoria

#### ***Parte 1. Presentación del curso y de los participantes y conocer sus expectativas.***

Identificar la finalidad, la estructura y el alcance del curso. Reflexionar acerca de las expectativas como docentes en relación con el mismo.

**Duración:** 25 minutos

**Material:** Pelota suave, información general del curso en presentación para proyectar, proyector.

#### **Procedimiento:**

- Para identificar a los participantes y conocer sus expectativas se hará la actividad ***Tick tock\****
  1. Los participantes se colocan de pie o sentados haciendo un círculo, y el líder del grupo en el centro.
  2. Los miembros del grupo preguntan a las personas que se encuentran a su lado sus nombres y una expectativa que tengan sobre el curso.
  3. El líder lanza la pelota a un participante del círculo y le dice “tick” o “tock”. Si el líder dice “tick”, el participante presenta a la persona a su derecha y dice la expectativa que le comentó. Si el líder dice “tock”, el participante hace lo mismo, pero ahora con la información de su compañero de la izquierda.
  4. El participante regresa la pelota al líder, quien la lanza a alguien más y dice nuevamente “tick” o “tock” y se repite el paso número 3.
  5. Así se continúa hasta que el líder lanza la pelota y dice “Tick-tock”. Ahora todas las personas deben cambiar de lugar y tendrán nuevos vecinos. El líder se une al círculo y la persona que atrapó la pelota, ahora será quien la lance. Se repite el paso número 3.

(Si se desea, se puede hacer la variación de solicitar otro tipo de información relacionada con el tema.)

- La instructora cerrará esta actividad y comentará sobre las expectativas mencionadas.
- La instructora presentará el objetivo general del curso, su estructura y alcance, y relacionará esta información con las expectativas que se comentaron. Aclarará las dudas que surjan.

\* Adaptada de Malderez y Bodóczy (1999, págs. 62-63).



## **Parte 2. Exploración diagnóstica**

Explorar el nivel de conocimientos respecto a la lectura en general y a la lectura extensiva en lengua extranjera.

**Duración:** 45 minutos

**Material:** Hojas de rotafolio, plumones de colores, cinta adhesiva, marcadores para pintarrón.

### **Procedimiento:**

- La instructora dirigirá la actividad de *Mind maps and using texts*\* para explorar los conocimientos previos de los participantes.
  1. La instructora solicitará información sobre el término de *lectura* y elaborará un mapa mental de la lectura en el pizarrón.
  2. La instructora dividirá a los participantes en pares o pequeños equipos y les entregará un juego de plumones.
  3. Cada equipo se colocará frente a una de las hojas de rotafolio que previamente pegó la instructora en las paredes del salón y seleccionará una de las “ramas” del mapa mental del pizarrón para de ahí desarrollar su propio mapa mental.
  4. Cada equipo explicará al resto del grupo su mapa mental y si se desea, se puede complementar con alguna idea de los demás participantes.
  5. La instructora hará el cierre de la actividad haciendo los comentarios pertinentes y relacionando los contenidos de los mapas con los temas que se abordarán en el curso.  
(Si es posible, se quedarán pegadas estas hojas durante el curso para retomarlas al final y hacer una retroalimentación.)

\* Adaptada de Woodward (1991, pág. 21).

Ejemplo de los mapas mentales:

### Using texts

As you can see from the following mind maps, there are plenty of things you could teach your trainees about reading. I haven't put this chapter on using texts first because I feel it's the most important or first thing that trainees need to know; I've chosen it because it's a complete loop and thus will give you a good idea about what loop input is.

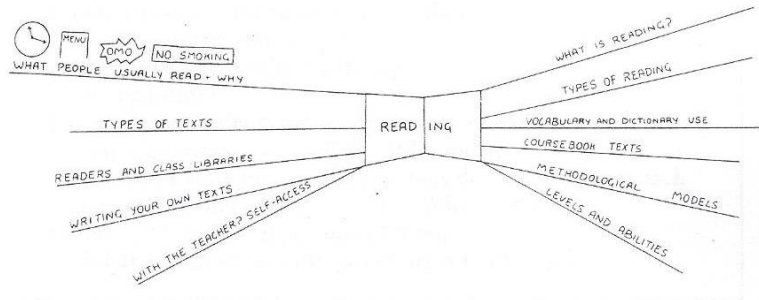


Figure 7 A reading mind map

As you see, this mind map is still pretty linear and only contains main branches. We could take one branch, e.g. 'What people usually read + why' and use that seed idea for a new mind map.

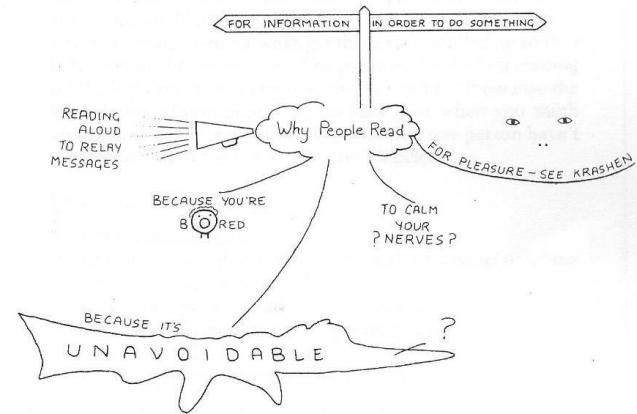


Figure 8 A why-people-read mind map



## UNIDAD 1. GENERALIDADES DE LA LECTURA

### **Introducción:**

En esta primera unidad se abordan aspectos generales de la lectura como sus principios, beneficios y hábitos. También se reflexiona sobre las posturas que se tienen de forma personal y como docente. Estos temas se trabajan a lo largo de cuatro actividades de aprendizaje y una actividad integradora.

### **Objetivo general de la unidad:**

Identificar las nociones fundamentales del proceso de lectura asumiendo su participación como agente promotor del mismo.

### **Propósitos específicos:**

PE1.1 Reflexionar acerca de su postura personal frente a la lectura.

PE1.2 Identificar nociones fundamentales del proceso de lectura: beneficios, elementos, hábitos, aproximaciones metodológicas.

PE1.3 Reconocer los tipos de habilidades lectoras y analizar los retos implícitos en el desarrollo de las mismas.

PE1.4 Reflexionar acerca del papel de la lectura en la formación de profesionales universitarios.

### **Contenidos de la unidad:**

1.1 Beneficios de la lectura

1.2 Proceso de lectura

1.3 Hábito de lectura

1.4 Principales teorías

1.5 Modelos de lectura



## Actividades de aprendizaje:

### Actividad 1. Reflexión inicial

Reflexionar sobre la postura personal del docente frente a la lectura y acerca del papel de la lectura en la formación de los estudiantes.

**Duración:** 50 minutos

**Material:** Tiras de papel con los siguientes inicios de oraciones:

Considero que los principales beneficios de la lectura son...
Promuevo la lectura en clase de las siguientes formas...
El tiempo que le dedico a la lectura en mi clase es...
Mi hábito personal de lectura es...
Leer en la lengua extranjera me hace sentir _____ porque...
Cuando la lectura es por obligación, ...
La lectura es importante para los estudiantes de la licenciatura en lenguas porque...
Algunas de las actividades de lectura que realizo en clase son...
Promuevo la lectura fuera de clase de las siguientes formas...
El docente de lenguas es / no es responsable de fomentar el hábito de lectura en sus alumnos porque...
Fomento la autonomía de mis alumnos de las siguientes formas...
Las actitudes de mis alumnos frente a la lectura son...

Nota: se pueden agregar más o modificar si la instructora lo considera necesario. Si el grupo es grande, se imprime un juego para cada círculo; si el grupo es pequeño, un solo juego se reparte entre ellos.

**Procedimiento:**

Esta actividad se trabajará con la dinámica doble círculo.

1. La instructora entregará a cada asistente una de las preguntas que preparó y el asistente tendrá que reflexionar sobre su respuesta.
2. La instructora dividirá el grupo en dos y les pedirá que una mitad forme un círculo al centro del salón y la otra mitad forme un círculo afuera del primer círculo. De esta manera formarán parejas con un integrante de cada círculo.
3. Un integrante de la pareja leerá su pregunta, expresará lo que reflexionó sobre ella y después se la preguntará a su compañero para que también exprese su comentario. Posteriormente, se repetirá este paso con la pregunta del otro integrante de la pareja.
4. Cuando la instructora considere que ya terminaron de comentar ambas preguntas, pedirá que el círculo interno gire a su derecha y el círculo externo a la izquierda. Les indicará el momento en el que paren y entonces con la nueva pareja se repetirá el paso número 3.
5. Esta secuencia de los pasos 3 y 4 puede continuar cuantas veces lo considere necesario la instructora.
6. Al terminar el intercambio de reflexiones, los asistentes pueden tomar asiento y la instructora dirigirá un momento grupal de compartir las opiniones y comentarios en torno a los distintos temas.

PE1.1	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE1.4	Inicial	En desarrollo	Consolidado

**Actividad 2. Nociones fundamentales del proceso de lectura**

Identificar las nociones fundamentales del proceso de lectura: tipos y características del texto, beneficios, importancia, hábitos, papel del lector, comprensión de lectura y lectura por placer, enfoque y estrategia de lectura.

**Duración:** 30 minutos

**Material:**

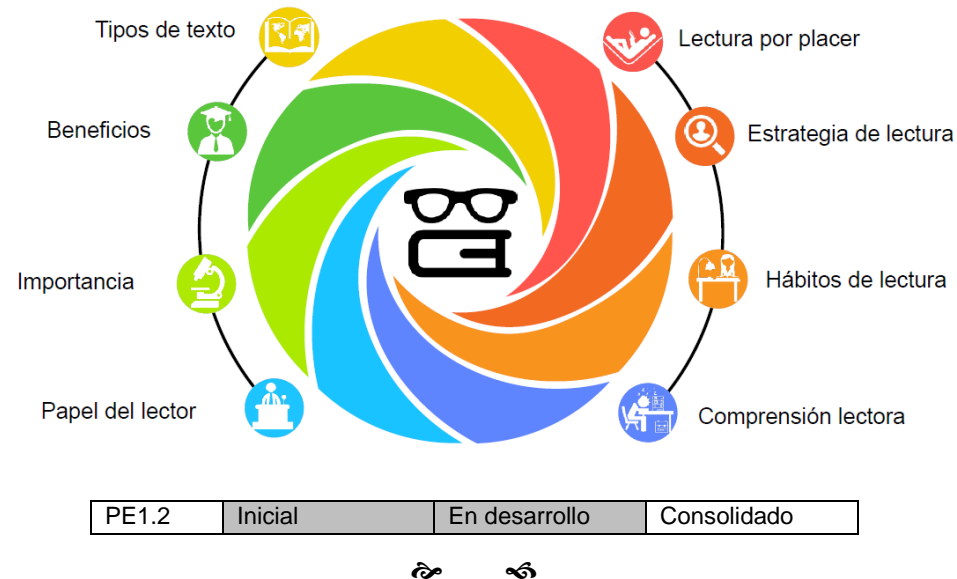
Diagrama de fragmentación para ser llenado.

#### Lecturas sugeridas:

- Nuttall (2000) Part one. Págs. 1-15 *What is Reading?*
- Campos (2009) Págs. 15, 24, (Beneficios)
- Smith (1978) Capítulo 6: *Reading and learning to read.*
- Franky (2011) Artículo: *Lectores tempranos.* Págs. 1-7 (beneficios y hábito)
- Carrell *et al.* (1988) Capítulo 1: *The reading process*, escrito por Kenneth Goodman, Capítulo 2: *Models of the reading process*, por Samuels y Kamil
- Lerner, D. (2001) (El placer de leer y hábito de lectura)
- Lerner, I. (1999) (El placer de leer)
- Montes, G. (2006) (El placer de leer)
- Carlino (2005) Capítulo 2 (Hábitos, págs. 73-75, 85-86, 87-88)

#### Procedimiento:

1. A cada integrante se le entregará un texto sobre alguna de las nociones a tratar en esta actividad para que lo lea (10 min.). La tarea de lectura puede realizarse en parejas si el grupo es muy grande.
2. Después de la lectura pasarán a escribir en el diagrama las palabras clave que extraigan relacionadas con el tema que les tocó.
3. La instructora hará una revisión de las palabras escritas en el diagrama de fragmentación con la finalidad de recuperar el *input* correcto (5 min.).
4. La instructora realizará una exposición sobre las aproximaciones metodológicas a la lectura (10 min.).  
Ejemplo de diagrama:



### Actividad 3. Aproximaciones teórico-metodológicas a la lectura

Identificar y analizar las tres aproximaciones teórico-metodológicas a la lectura: *bottom-up*, *top-down* e interactiva.

**Duración:** 30 minutos

**Material:** Texto fragmentado y cuestionario con preguntas en múltiplos de tres.

- Alonso y Mateos (1985) *Comprensión lectora*. Págs. 5-8

Lecturas complementarias:

- Nuttall (2000) Part one. Págs. 16-17
- Carrell, Devine y Eskey (1988) Págs. 3,4, 56-59
- Day y Bamford (1998) Pág. 12

## Cuestionario:

¿A qué se refiere la lectura como “proceso multinivel”?

¿Cuántos tipos de modelos de procesamiento menciona el texto?

En el modelo ascendente, ¿cuál es el nivel inferior y cuál el superior?

Describe la evidencia encontrada en contra del modelo ascendente.

¿En qué niveles se puede activar el conocimiento previo del lector al aproximarse al texto?

¿De qué se sirven los buenos lectores para interpretar el significado del texto en el procesamiento descendente?

¿Cuál es la diferencia entre los buenos y los malos lectores?

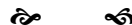
¿Cómo debe ser el proceso de lectura debido a que el significado del texto “está sólo parcialmente determinado por el texto en sí”?

¿A qué “esquemas” hace referencia el texto?

## Procedimiento:

1. Se hará una dinámica grupal de dictado. La instructora divide al grupo en equipos de tres y a cada equipo le entrega una parte del texto fragmentado y copia del cuestionario.
2. Cada grupo lee su texto y responde las preguntas relativas al fragmento recibido, las cuales corresponden a la tercera parte del cuestionario.
3. Una vez que sea respondido, dos miembros del equipo se levantan a solicitar las respuestas que les hacen falta con otros equipos, quienes recibieron los otros fragmentos del texto, en tanto que un miembro funge como secretario y permanece en su lugar para anotar las respuestas faltantes y completar el cuestionario.
4. Gana el grupo que conteste todo el cuestionario primero y bien.
5. Al final cada equipo aporta los rasgos característicos de cada aproximación metodológica y propone un diagrama representativo del proceso de lectura en cada caso.

PE1.2	Inicial	En desarrollo	Consolidado
-------	---------	---------------	-------------



#### Actividad 4. Desarrollo de habilidades lectoras

Identificar y analizar diversos ejercicios para el desarrollo de los distintos tipos de habilidades de lectura.

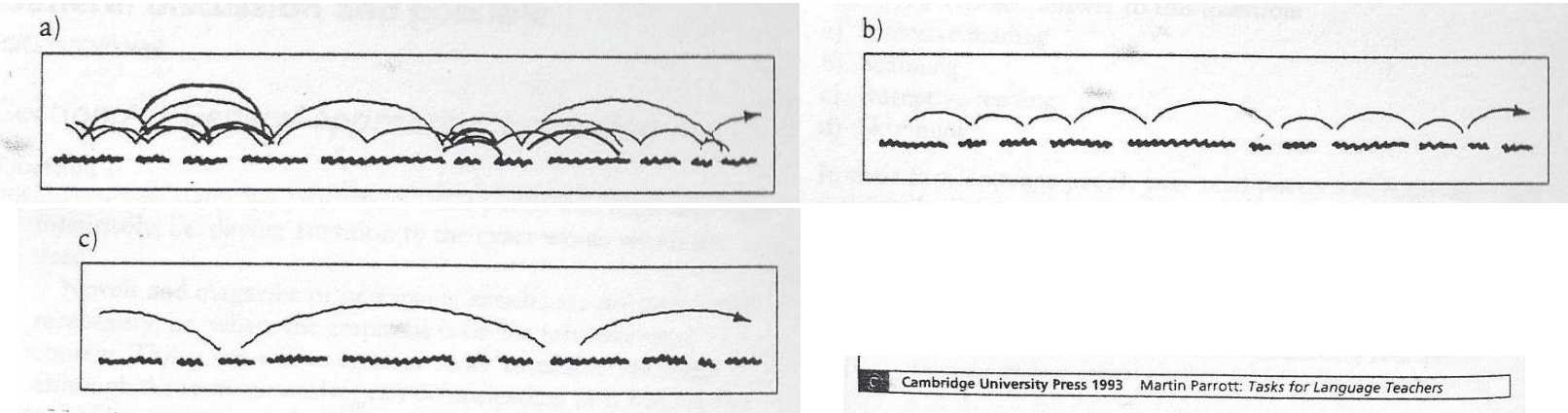
**Duración:** 60 minutos

**Material:** Hoja de trabajo con muestras de ejercicios, que evidencien la práctica de cierta habilidad lectora. (Anexo A)  
Hoja de habilidades de lectura. (Anexo B)

**Procedimiento:**

1. La instructora reparte a los participantes la hoja de trabajo con el ejercicio sobre distintos tipos de habilidades de lectura y en la cual se dejaron en blanco los títulos. La instructora escribe los títulos de las habilidades en el pintarrón para que ellos los asocien y los anoten en sus hojas individuales.
2. Los participantes trabajan primero de forma individual para responder el ejercicio y después en parejas para comentar sus respuestas y la justificación.
3. La instructora entrega un sobre con 4 muestras de ejercicios que representan cada tipo de habilidad lectora, procurando que éstas sean variadas.
4. En parejas tienen que asociar cada muestra al tipo de habilidad lectora de que se trata y justificar su respuesta (4 muestras, de acuerdo con cada tipo de habilidad). Al finalizar, comparten la tarea realizada con otra pareja e intercambian opiniones acerca de los ejercicios y su correspondencia con las distintas habilidades lectoras. En el Anexo A se presentan ejemplos de las muestras que se repartirán, los asistentes no tendrán la habilidad que se aprecia a la izquierda de cada ejercicio, como se indicó en el punto 1.
5. La instructora revisa con todo el grupo las asociaciones formuladas y añade las siguientes preguntas para su discusión:
  - a. ¿Cómo lees? ¿Siempre que lees buscas entender cada palabra? ¿Cuando leen tus alumnos, les pides que entiendan cada palabra? ¿Por qué?
  - b. ¿La autonomía del lector es muy semejante tanto en la lectura intensiva como en la extensiva?
  - c. ¿Consideras que la lectura rápida ayuda a la comprensión? ¿Sí o no? ¿Por qué?

- d. ¿En qué medida puede afirmarse que ignorar una palabra desconocida y tratar de captar el significado general del texto, impide la comprensión del mismo?
- e. ¿Qué tan importante es identificar la organización y estructura del texto para la comprensión general y específica del mismo?
- f. Los apoyos visuales no forman parte del texto estrictamente hablando, por lo tanto, ¿crees que no es importante prestarles atención?
- g. ¿Consideras que el docente desalienta a los estudiantes cuando les pide que lean despacio, se detengan en cada palabra y subrayen lo que no entienden, durante las primeras etapas del aprendizaje del inglés? ¿Por qué?
- h. ¿Cuál de los siguientes diagramas describe más efectivamente los movimientos del ojo asociados con distintos estilos de lectura? (proyectar la imagen siguiente por separado para discutir una por una.)



PE1.3	Inicial	En desarrollo	Consolidado
-------	---------	---------------	-------------





## Actividad Integradora de la unidad 1

Reflexionar sobre el papel como lectores y como promotores de la lectura para la formación de profesionales universitarios.

Duración: 20 minutos

Material: Tiras de papel con las siguientes preguntas:

- a. ¿Cuál es tu postura personal frente a la lectura y su enseñanza en la lengua extranjera que enseñas?
- b. ¿En qué medida consideras que has adquirido las nociones fundamentales del proceso de lectura? Justifica.
- c. ¿Cuáles consideras que son los retos para desarrollar las habilidades lectoras en los alumnos de la Facultad de Lenguas?
- d. ¿Cuál es el papel de la lectura en la formación de los profesionales universitarios?
- e. ¿Cuál es tu compromiso para mejorar tus hábitos de lectura y/o tu práctica docente de la comprensión escrita?

Procedimiento:

1. La instructora dividirá a los participantes en equipos de tres integrantes y les entregará las tiras de papel con las preguntas para su discusión.
2. Los participantes discutirán durante 10 minutos las preguntas anteriores. La instructora monitoreará el trabajo de los equipos.
3. La instructora dirigirá un debate con todo el grupo en el que cada equipo expondrá sus principales respuestas a las preguntas planteadas.
4. La instructora solicitará para la siguiente sesión una reflexión personal de 1 a 2 cuartillas sobre las mismas preguntas planteadas.

PE1.1	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE1.2	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE1.3	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE1.4	Inicial	En desarrollo	Consolidado



## UNIDAD 2. LECTURA EXTENSIVA EN LENGUA EXTRANJERA

### **Introducción:**

Después de haber trabajado con aspectos sobre la lectura en general, en esta segunda unidad del curso se retomarán las nociones fundamentales para enfocarla específicamente a la lectura extensiva en lengua extranjera. Esta unidad está conformada por cuatro actividades (de la 5 a la 8) y una actividad integradora.

### **Propósito general de la unidad:**

Analizar los fundamentos teóricos de la lectura extensiva, sus elementos distintivos y habilidades de la lectura para la formación de lectores autónomos.

### **Propósitos específicos:**

PE2.1 Comparar los elementos distintivos de la lectura intensiva y la lectura extensiva.

PE2.2 Identificar y analizar los elementos teóricos de la lectura extensiva.

PE2.3 Practicar estrategias de lectura diversas.

PE2.4 Proponer formas de aplicación en su práctica docente para la formación de lectores autónomos.

### **Contenidos de la unidad:**

2.1 Fundamento teórico de la lectura extensiva

2.2 Estrategias de lectura

2.3 Lectura intensiva vs. Lectura extensiva

2.4 El placer de la lectura

2.5 Formación de lectores autónomos

2.6 Motivación para la lectura



## Actividades de aprendizaje:

### Actividad 5. Elementos distintivos de la lectura intensiva y extensiva

Distinguir las diferencias entre la lectura intensiva y la lectura extensiva, así como también analizar los elementos teóricos de la segunda.

**Duración:** 30 minutos

**Material:** Presentaciones en power point de la instructora, una sobre las diferencias de la lectura intensiva y extensiva, y otra sobre los elementos teóricos de la lectura extensiva.

#### Lecturas:

- Nuttall (2000) Part one. Págs. 38-39
- Day y Bamford (1998) Págs. 5-6
- Carrell *et al.* (1988) Págs. 228, 231, 235

#### **Procedimiento:**

1. Los participantes realizarán una lluvia de ideas sobre posibles diferencias entre la lectura intensiva y la extensiva, con base en lo estudiado previamente (5 min.).
2. La instructora hará una exposición acerca de las diferencias entre la lectura intensiva y la extensiva (10 min.).
3. La instructora organiza parejas de trabajo y entrega a cada uno una serie de casos que ejemplifican la práctica de ambos tipos de lectura. Los participantes analizan cada caso y distinguen el tipo de lectura de que se trata y realizan las anotaciones correspondientes, justificando su elección (10 min.).
4. Se organiza una discusión general para llevar a cabo un consenso de las particularidades de cada caso (5 min.).

CASO	Intensiva o extensiva
El maestro lee un texto en voz alta mientras los alumnos lo siguen en sus libros.	
Los alumnos tienen examen y para contestar el ejercicio tienen que entender cada palabra del texto.	
El maestro solicita a los alumnos que comenten los cuentos que han leído recientemente. Varios estudiantes contribuyen y el maestro los anima a que formulen preguntas entre sí acerca de los cuentos leídos.	
El lector lee un poema de un poeta que le gusta mucho y pone mucha atención en el uso de la lengua que hace el autor.	
El vacacionista se sienta a leer la más reciente novela de suspenso de su autor favorito. No hay prisa en terminarla.	
El maestro pide a sus alumnos que por mes lean 1 libro graduado a su nivel y les indica que no deben detenerse en cada palabra desconocida.	
En clase se vio una estructura gramatical en particular y ahora los alumnos tienen que buscar ejemplos en diversos extractos.	
Los alumnos practican inferencias y uso del diccionario en un texto de su interés.	
Los alumnos escuchan audio artículos de su gusto sin detenerse en detalles.	

PE2.1	Inicial	En desarrollo	Consolidado
-------	---------	---------------	-------------



## Actividad 6. Referentes teóricos de la lectura extensiva

Identifica aspectos del constructivismo, de la enseñanza centrada en el estudiante y de las hipótesis de la adquisición de la lengua de Krashen, como referentes teóricos de la lectura extensiva.

**Duración:** 30 minutos

**Material:** Fragmentos acerca del constructivismo, de la enseñanza centrada en el estudiante y de las hipótesis de la adquisición de la lengua de Krashen, como referentes teóricos de la lectura extensiva, con sus versiones A y B, los cuales han sido editados y contienen espacios en blanco para ser llenados mediante la técnica de dictado mutuo\*.

Lecturas sugeridas:

- Krashen (1982) Págs. 20-22
- Day y Bamford (1988) Págs. 16-17
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (2000). The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom.
- Lowes, R., & Target, F. (1998). Helping Students to Learn. A guide to Learner Autonomy.
- Mae, N. (12 de marzo de 2015). Student-Centered Learning. Education Foundation. Recuperado el 21 de marzo de 2018, de <https://www.youtube.com/watch?v=e6ieXLVCss4> (video opcional)
- Weimar, M. (2013). Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice.

**Procedimiento:**

1. La instructora organiza trabajo de pares y entrega a cada pareja un fragmento con sus versiones A y B. Un participante trabaja la versión A y su compañero la versión B. El dictado es gradual y consecutivo entre ambos hasta completar el texto. Al terminar, comentan el contenido del mismo y su relación con la lectura extensiva.
2. Los participantes con las versiones A forman un grupo, al igual que aquéllos con las versiones B. Cada participante comparte al grupo el contenido de su fragmento y explicita el vínculo con la lectura extensiva.
3. Cada grupo realiza una presentación para la otra mitad del grupo con los recursos que considere. La instructora confirma o añade información durante las exposiciones, en caso necesario.

\* Dictado mutuo (Davis y Rinvolucrí, 1988, pág. 73).

PE2.2	Inicial	En desarrollo	Consolidado
-------	---------	---------------	-------------



### Actividad 7. Estrategias de lectura

Practicar estrategias de lectura y reflexionar en su uso.

**Duración:** 60 minutos

**Material:** Hoja de habilidades de lectura. (Anexo B)

Lecturas:

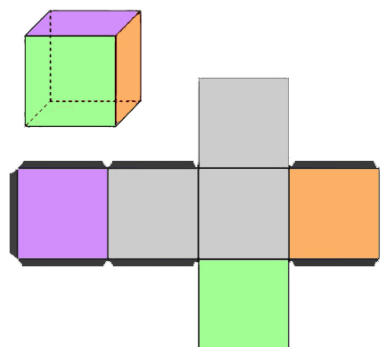
- Nuttal (2000, págs. 40-43) Introduction to reading skills and strategies.
- Carrell *et al.* (1988, págs. 239-244) Chapter 16.

**Procedimiento:**

1. La instructora organiza trabajo en tríadas y entrega a cada equipo una sección de un capítulo relativo a habilidades y estrategias de lectura. Cada participante lee su texto de manera individual y posteriormente comentan el contenido del mismo y su relación con la lectura extensiva.
2. La instructora reorganiza los equipos en tres nuevos grupos, de forma que en cada nuevo equipo hay un integrante que reporte una habilidad o estrategia de lectura diferente. Cada participante comparte al nuevo grupo el contenido de su texto y explicita el vínculo con la lectura extensiva.
3. Cada grupo elabora un cubo con las habilidades y estrategias que encontraron más sobresalientes para llevar a cabo la lectura extensiva tanto en forma guiada como en forma independiente.

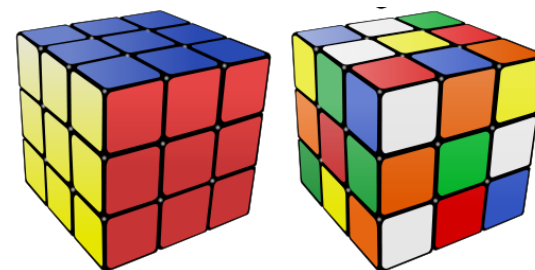
Procedimiento para diseño del cubo:

- a. La instructora les reparte una hoja con la plantilla de modelo para hacer un cubo, como la siguiente:



Plantilla de ejemplo:

Ejemplo de cubo rubik: \*\*



- b. En las caras del cubo que quedan opuestas (superior e inferior) escribirán “Lectura intensiva” y “Lectura extensiva”. En las cuatro caras centrales escribirán: “Habilidades de manejo de vocabulario”, “Habilidades de manejo del texto”, “Información adicional al texto”, “Modelos de lectura”.
- c. En cada una de estas caras centrales del cubo escribirán palabras clave relacionadas con ese título, las cuales fueron tomadas de la lectura que realizaron.
- d. Recortarán el cubo y lo armarán. \*\*
4. Cada equipo presenta su cubo al resto del grupo haciendo énfasis en las estrategias que corresponden.
5. La instructora confirma o añade información durante las exposiciones, en caso necesario, al tiempo que promueve la reflexión acerca de que todas las habilidades se integran en el proceso de lectura y se usan tanto en la lectura extensiva, como en la intensiva.

\*\* Variación: Se les puede repartir un cubo rubik a cada equipo y calcomanías con las palabras clave para que ellos las peguen en los cuadritos de la cara que corresponda. Al mover el cubo se mezclarán los conceptos y con esto se puede mostrar también la integración de las habilidades y estrategias en el proceso de lectura.

PE2.3	Inicial	En desarrollo	Consolidado
-------	---------	---------------	-------------

## Actividad 8. Habilidades para el manejo de vocabulario

Recordar e identificar estrategias de lectura para el manejo de vocabulario.

Nota: Esta actividad puede ser de carácter opcional y llevarse a cabo en caso de que los participantes manifiesten la necesidad de que se les brinden ideas para desarrollar habilidades de manejo de vocabulario con sus alumnos.

**Duración:** 10 minutos

**Material:** Hoja de trabajo con comentarios sobre estrategias. (Adaptada de Parrott, 1993, págs. 57-58).

**Lectura:** Nuttall (2000) Part two. Págs. 40-43

### Procedimiento:

1. La instructora les entregará a los asistentes una hoja de trabajo con los siguientes comentarios que describen diferentes estrategias de lectura para que reflexionen sobre las que utilizan al aprender una lengua. Agregarán algunas otras que les han funcionado o que han visto que utilizan sus alumnos (5 min.).

	Estrategia:
a) Cuando leo un texto en el que desconozco mucho del lenguaje, lo adivino. Uso mi conocimiento general del mundo y mi conocimiento del tema en particular para tratar de entender.	
b) Cuando me encuentro con una nueva palabra y creo que la entiendo y sé cómo pronunciarla, trato de encontrar oportunidades para usarla para ver si realmente lo puedo hacer.	
c) Cuando “me atoro” leyendo algo porque la sintaxis es muy complicada, trato de traducir esa parte mentalmente para ayudarme a salir adelante.	
d) Uso mucho mi diccionario bilingüe para encontrar formas de expresar lo que ya puedo decir en mi propia lengua.	
e) Cuando estoy leyendo, no les pongo atención a palabras desconocidas a menos que surjan una y otra vez y entonces sé que me estoy perdiendo de algo importante.	

2. Los asistentes identificarán la habilidad que subyace a cada estrategia de lectura que recuerden.

PE2.3	Inicial	En desarrollo	Consolidado
-------	---------	---------------	-------------



## Actividad integradora de la unidad 2

Proponer formas de aplicación en su práctica docente para la formación de lectores autónomos, en las cuales se pongan en práctica los fundamentos teóricos vistos en las actividades de esta unidad.

**Duración:** 60 minutos

**Material:** Lecturas que proponen actividades de iniciación en la lectura extensiva en estudiantes universitarios, como:

- Day y Bamford (1998, págs. 41-44) *Integrating extensive Reading into second language programs*.
- Campos (2009, págs. 80-92) En el capítulo 3: *Estrategias para la escuela*.
- Carlino (2005, págs. 72-76) En el capítulo 2: *Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en “materia de cabecera”*.

**Procedimiento:**

1. Los participantes realizan una lluvia de ideas sobre la posible aplicación de los fundamentos teóricos en su práctica docente en la Facultad de Lenguas (5 min.).
2. La instructora entrega por equipos fragmentos de textos en los que se muestran propuestas de Day y Bamford (1998), Carlino (2005) y Campos (2009), que ejemplifiquen actividades de iniciación en la lectura extensiva en estudiantes universitarios (20 min.).
3. Los participantes analizan dichas propuestas y las socializan posteriormente con otros equipos (10 min.).
4. La instructora solicita que cada equipo proponga formas concretas de aplicación en su práctica docente para la formación de lectores autónomos en forma extensiva. Ellos utilizarán los recursos didácticos que consideren necesarios para plantear su propuesta frente al grupo (25 min.).

PE2.1	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE2.2	Inicial	En desarrollo	Consolidado

PE2.3	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE2.4	Inicial	En desarrollo	Consolidado



## UNIDAD 3. PRINCIPIOS DE LA LECTURA EXTENSIVA

### **Introducción:**

Resulta de vital importancia conocer los principios de la lectura extensiva y que tanto el propio docente como los alumnos los experimenten. Podemos aplicar los principios de la manera como indica el fundamento teórico; sin embargo, es importante analizar su aplicación en nuestro contexto particular con la finalidad de ver la forma en que se pueden mejorar o adaptar a nuestros alumnos. Esta unidad incluye dos actividades (9 y 10) y una actividad integradora.

### **Propósito general de la unidad:**

Distinguir y experimentar los principios de la lectura extensiva y proponer estrategias para la formación y evaluación de lectores autónomos, a la luz de los referentes teóricos: el constructivismo, la enseñanza centrada en el estudiante y las hipótesis de Krashen sobre la adquisición de lenguas.

### **Propósitos específicos:**

PE3.1 Explicar los principios de la lectura extensiva.

PE3.2 Recuperar elementos centrales de los referentes teóricos (constructivismo, enseñanza centrada en el estudiante e hipótesis de la adquisición de lenguas) y analizar su aplicación directa con la lectura extensiva.

PE3.3 Experimentar materiales de distinta dificultad.

PE3.4 Contrastar formas de lectura: individual y grupal / en silencio y en voz alta.

PE3.5 Experimentar la lectura extensiva con el uso de audiolibros y lectura digital.

PE3.6 Practicar técnicas de inferencia de significado del léxico.

PE3.7 Experimentar lectura extensiva en distintas locaciones.

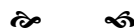
PE3.8 Analizar actividades para la evaluación de la lectura extensiva encaminadas a la formación de lectores autónomos.

PE3.9 Proponer actividades de lectura extensiva en su práctica docente para la formación y evaluación de lectores autónomos.

### **Contenidos de la unidad:**

3.1 Principios de la lectura extensiva en lengua extranjera y sus referentes teóricos

3.2 Evaluación y aplicación de los principios



## Actividades de aprendizaje:

### Actividad 9. Principios de la lectura extensiva

Recordar/Conocer los principios de la lectura extensiva.

**Duración:** 25 minutos

**Material:** Hojas bond de rotafolio, plumones de colores, cinta adhesiva. Presentación en power point de los principios. Video.

#### Lecturas:

- Day, R., & Bamford, J. (octubre de 2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 136-141.
- Prowse, P. (octubre de 2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading: A Response. *Reading in a Foreign Language*.

#### **Procedimiento:**

1. La instructora hará un repaso de los referentes teóricos que subyacen el principio de la lectura extensiva.
2. La instructora dividirá a los asistentes en 10 parejas o pequeños equipos y les entregará una hoja de rotafolio, marcadores y la información de uno de los principios en ambas lecturas sugeridas.
3. Los asistentes leerán la información sobre el principio que les tocó y en la hoja harán una presentación oral y escrita del mismo (10 min.).
4. Cuando todos tengan su presentación lista, pegarán la hoja en alguna pared y comenzará la “Guía de turistas”.
5. Los asistentes visitarán cada uno de los “atractivos turísticos” (hojas con los principios) y los integrantes que la elaboraron deberán dar la explicación de ese lugar (15 min.). Se pueden conformar dos o más grupos de “turistas” que pasen simultáneamente debajo de cada cartel, según el tamaño del grupo.  
Nota: si se desea, se le puede dar un premio a los mejores guías de turistas.
6. La instructora hará una recuperación de los aspectos sobresalientes de cada principio de la lectura extensiva a manera de síntesis.

PE3.2	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE3.3	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE3.4	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE3.5	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE3.6	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE3.7	Inicial	En desarrollo	Consolidado



### Actividad 10. Vivencia y evaluación de los principios y referentes teóricos de la lectura extensiva

Experimentar los principios de la lectura extensiva y elaborar un “foldable” \* o libro plegable con sus reflexiones y evaluación de los mismos.

**Duración:** 20 minutos para la elaboración del “foldable”, 20 a 30 minutos como tiempo de lectura en distintas sesiones (revisar cuadro de distribución de las actividades en la sección de *Desarrollo del curso*).

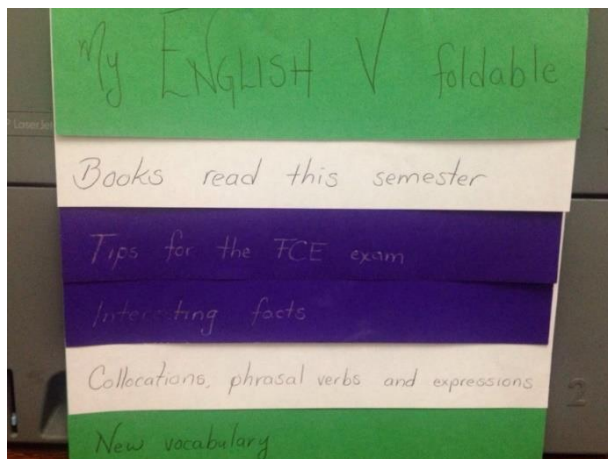
**Material:** Hojas de colores, plumones y engrapadora para hacer el “foldable”.

Para los distintos momentos de lectura:

- Libros graduados en inglés y francés para la lectura de la sesión 3 que realizará en la biblioteca.
- Audiolibro(s) para la lectura de la sesión 4 que realizará en el aula Saussure.
- Libros de literatura infantil para la lectura de la sesión 5 que realizará en el Centro de Auto Acceso.
- Copias del mismo cuento para cada asistente para la lectura de la sesión 6 que realizará en el área arbolada. Si se estima conveniente, se requerirán también cobijas o cojines para el piso y sombrillas.
- Libros digitales, computadoras, Ipads, Kindle, celulares para la lectura de la sesión 7 que se realizará en la sala de cómputo.
- Revistas o periódicos diversos para la lectura de la sesión 8 que se realizará en la cafetería.

## Procedimiento:

1. Se les distribuirán cuatro hojas de colores y plumones a cada uno de los participantes, las doblarán como les indicará la instructora para que elaboren su “foldable” o libro plegable, el cual será su evidencia de aprendizaje de esta actividad. Ejemplos:



2. En cada una de las pestañas del libro plegable escribirán uno de los principios que se van poniendo en práctica y dentro de esa hoja escribirán una reflexión sobre la experiencia de lectura con ese principio (10 min.).
3. Durante las sesiones 3 a la 8, se llevarán a cabo momentos de lectura de 20 a 30 minutos en las que se irán aplicando distintos principios. Ver en “Desarrollo del curso” el momento, el tipo y el lugar de estos tiempos de lectura.
4. Al finalizar cada una de estas sesiones se les pedirá a los asistentes que escriban en casa la reflexión y evaluación correspondiente al principio que se practicó ese día.

\* Técnica tomada de Herrera *et al.* (2013).

PE3.2	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE3.3	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE3.4	Inicial	En desarrollo	Consolidado

PE3.5	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE3.6	Inicial	En desarrollo	Consolidado



### Actividad integradora de la unidad 3

Leer más información sobre la habilidad de lectura, relacionarla con los principios vistos sobre la lectura extensiva y proponer actividades en su práctica docente para promover la autonomía lectora en sus alumnos.

**Duración:** 40 minutos

**Material:** Lectura: sección de “Reading” del Capítulo 10 de Lowes y Target (1998, págs. 55-58, 88).

#### Procedimiento:

1. La instructora distribuirá un juego de fotocopias a cada uno de los asistentes y dará un tiempo para lectura individual de ese material.
2. Los asistentes buscarán en el texto información que se relacione con los principios de la lectura extensiva (5 min.).
3. En equipos de tres o cuatro docentes compararán la información que encontraron (5 min.).
4. La instructora pedirá a los asistentes que en esos mismos equipos propongan actividades de lectura extensiva en lengua extranjera, los cuales son factibles de llevar a cabo en sus salones para promover la autonomía de sus alumnos. La instructora mostrará algunos ejemplos para guiar la participación (Se puede retomar la lectura de Campos (2009, págs. 80-92, capítulo 3: *Estrategias para la escuela*) (15 min.).
5. La instructora dirigirá una plenaria para consensar y compartir las propuestas de actividades (15-20 min.).

PE3.1	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE3.2	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE3.3	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE3.4	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE3.5	Inicial	En desarrollo	Consolidado

PE3.6	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE3.7	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE3.8	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE3.9	Inicial	En desarrollo	Consolidado



## UNIDAD 4. APLICACIÓN Y EVALUACIÓN

### Introducción:

En esta última unidad temática se hará un repaso de los fundamentos teóricos vistos en las unidades temáticas previas y se llevarán a cabo actividades en las que los asistentes trabajarán, de forma individual o por academia, propuestas de inclusión de la lectura extensiva en las unidades de aprendizaje del área de lenguas. Asimismo, se realizarán actividades de evaluación y de cierre de este curso. Las actividades por realizar son la 11, 12, actividad integradora del curso y actividades de cierre A, B y C.

### Propósito general de la unidad:

Apropiarse de los fundamentos teóricos, principios, habilidades y estrategias de la lectura extensiva con la finalidad de considerar su inclusión y evaluación en las Unidades de Aprendizaje de la Licenciatura en Lenguas mediante el trabajo colegiado en la Facultad de Lenguas.

### Propósitos específicos:

PE4.1 Recuperar y examinar los fundamentos y referentes teóricos, principios y estrategias de la lectura extensiva.

PE4.2 Plantear formas sistemáticas de inclusión y evaluación en las unidades de aprendizaje de la Licenciatura en Lenguas.

PE4.3 Valorar la importancia del trabajo colegiado para la construcción de la lectura extensiva como eje transversal en la formación de los licenciados en lenguas.

PE4.4 Fortalecer el desarrollo de las habilidades del sistema de metacognición y del sistema de conciencia del ser.

### Contenidos de la unidad:

4.1 Inclusión de la lectura extensiva en las Unidades de Aprendizaje

4.2 Trabajo por academia de lengua

4.3 Biblioteca y Centro de Auto Acceso

4.4 Actividades para promover la lectura extensiva

4.5 Evaluación de la lectura extensiva



## Actividades de aprendizaje:

### Actividad 11. Recuperación de nociones a concepto holístico

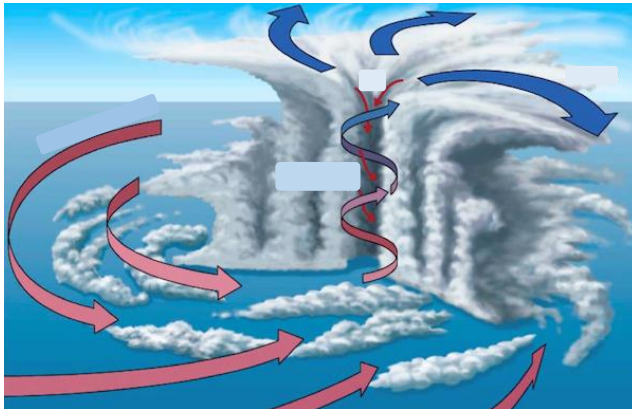
Elaborar un diagrama de ciclón en el que se representen los fundamentos teóricos, principios y estrategias de la lectura extensiva para llegar a un concepto holístico.

**Duración:** 40 minutos

**Material:** \* Imagen grande de un ciclón (puede ser impresa o proyectada).

\* Letreros con las siguientes palabras: proceso, hábitos, beneficios, modelos, estrategias, teoría del *input* comprensible, placer, autonomía, motivación, principios, trabajo colegiado, papel del docente, programas, actividades.

Ejemplo de imagen:



### Procedimiento:

1. Antes de la sesión, la instructora esconderá las palabras dentro del aula y para dar inicio, les dará la instrucción de buscarlas (si el grupo es grande, se pueden hacer dos juegos de palabras) (5 min.).
2. La instructora mostrará la imagen del ciclón y hará la analogía de cómo el ciclón va tomando más agua para cobrar fuerza (5 min.).



3. Los participantes pasarán uno por uno al frente (o en pareja si tienen la misma palabra), expresarán lo que recuerden del concepto que les tocó y lo pegarán en la imagen del ciclón a la altura donde consideran que se va incorporando, a la vez, justifican la forma en la que ese aspecto le da fuerza a nuestro ciclón (20 min.).
4. La instructora modera la actividad y, en caso de ser necesario, interviene con conceptos, explicaciones o aclaraciones.

PE4.1	Inicial	En desarrollo	Consolidado
-------	---------	---------------	-------------



### Actividad 12. De problemas a estrategias y soluciones conjuntas

Elaborar un diagrama de anticiclón en el que se representen los retos del docente de lenguas para establecer un programa de lectura extensiva, pensar en estrategias y considerar posibles soluciones con trabajo colegiado.

**Duración:** 40 minutos

**Material:**

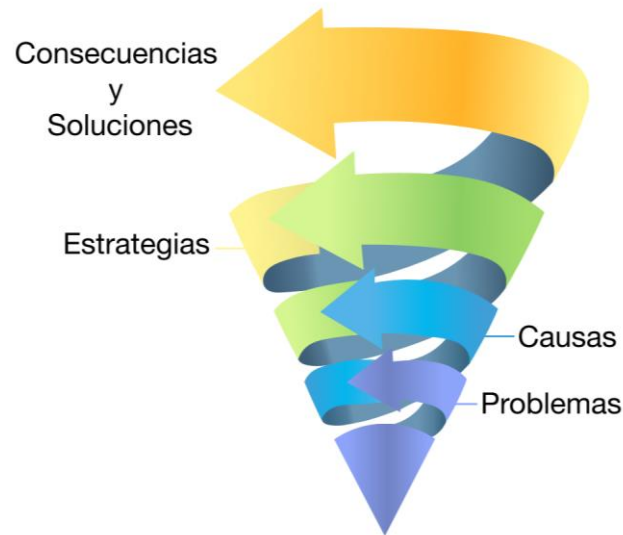
- Imagen de un anticiclón (impresa o proyectada).
- Cartulinas de colores cortadas en rectángulos: de un color para problemas, otro color para causas, otro para las estrategias y otro más para las soluciones.

**Procedimiento:**

1. La instructora dirige una lluvia de ideas sobre los problemas de: incluir la lectura extensiva en las unidades de aprendizaje y trabajar de forma colegiada para su inclusión. Estos problemas se escribirán en un extremo del pintarrón (5 min.).
2. Se formarán equipos de tres integrantes, cada equipo seleccionará uno de los problemas y lo anotará en un pedazo de cartulina de un color.
3. Al interior de su equipo pensarán en estrategias para solucionarlo, las cuales anotarán en las cartulinas de otro color (10 min.).

4. Posteriormente, analizarán posibles soluciones y consecuencias, las cuales escribirán en los pedazos de cartulina del último color (10 min.).
5. Finalmente, cada equipo pasará al frente para hacer una breve exposición del problema que seleccionaron, sus causas, las estrategias que pensaron para remediarlo y las soluciones con sus posibles consecuencias. Conforme expongan pegarán los problemas, las causas, las estrategias y las posibles soluciones con sus consecuencias en el lugar que corresponda (15 min.).

Ejemplo de imagen:



6. Después de la exposición de cada equipo, los compañeros y/o la instructora amplían las estrategias y posibles soluciones para el problema, si es necesario. Se hará énfasis en las formas sistemáticas de inclusión de la lectura extensiva y en valorar la importancia del trabajo colegiado para incluirla en la formación de los estudiantes.

PE4.2	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE4.3	Inicial	En desarrollo	Consolidado



### Actividad integradora del curso.

Proponer formas de inclusión de la lectura extensiva en los programas de las unidades de aprendizaje de lengua extranjera, aplicando las nociones, fundamentos teóricos, principios y otros temas vistos a lo largo de este curso.

**Duración:** 60 minutos

**Material:** Lecturas:

- Day y Bamford (1998, págs. 44-46) En el capítulo 5: *Extensive reading and second language academic programs*.
- Nuttall (2000, págs. 141-145) En el capítulo 8: *Organizing an extensive reading programme*.
- Campos (2009, págs. 80-92) En el capítulo 3: *Estrategias para la escuela*.  
(Si se desea, se puede elaborar una hoja de trabajo en la que se presenten los puntos más importantes de las tres propuestas.)

**Procedimiento:**

1. Los participantes realizan una lluvia de ideas sobre la posible aplicación de los contenidos temáticos del curso para la inclusión en las Unidades de Aprendizaje de la Licenciatura en Lenguas (5 min.).
2. La instructora entrega por equipos propuestas de Day y Bamford (1998), Nuttall (2000) y Campos (2009), que plantean la puesta en marcha de programas de lectura extensiva y propuestas para la promoción de la lectura en la escuela. Se sugiere que los equipos estén conformados por integrantes de la misma academia.
3. Los participantes analizan dichas propuestas explicitando el fundamento teórico que se está recuperando (10 min.).
4. La instructora solicita que cada equipo proponga formas concretas de inclusión de la lectura extensiva en las Unidades de aprendizaje de la Licenciatura en Lenguas, valorando la importancia del trabajo colegiado para la construcción de la lectura extensiva como eje transversal.
5. Con referencia a la evaluación, cada equipo trabaja la propuesta de una rúbrica para evaluar algún producto como: reporte de lectura, exposición oral, resúmenes o reflexiones, entre otros, con la finalidad de estandarizar y restarle subjetividad a esta evaluación. Consideran si la evaluación depende del nivel de lengua. (20 min.).
6. Los equipos utilizan los recursos didácticos que consideren necesarios para plantear sus propuestas frente al grupo (25 min.).

Se les puede recordar que consideren algunos aspectos como:

- Cuidar la distribución del tiempo para cubrir todas las habilidades en el curso.
- Promover el uso de libros graduados en los primeros niveles (o en los que consideren adecuado).
- Usar grabaciones en los primeros niveles para que los alumnos conozcan más la correspondencia grafía-pronunciación.
- Emplear actividades que trabajaron en el curso y de las cuales escribieron una reflexión en el libro plegable.
- Promover talleres o círculos de lectura.

PE4.1	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE4.2	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE4.3	Inicial	En desarrollo	Consolidado
PE4.4	Inicial	En desarrollo	Consolidado



## ACTIVIDADES DE CIERRE DEL CURSO

### Actividades de cierre

Fortalecer el desarrollo de las habilidades del Sistema de metacognición y de Sistema de conciencia del ser. Comparar expectativas iniciales del curso con las metas individuales (monitoreo de proceso y de claridad mediante unas oraciones para complementar) y grupales (monitoreo de proceso, claridad) alcanzadas a lo largo del curso.

Estas actividades se llevarán a cabo para autoevaluarse, así como coevaluar a sus compañeros y, finalmente, evaluar el curso.



#### **Actividad de cierre A. Reflexión.**

**Duración:** 20 minutos

**Material:** Hoja con oraciones para reflexión individual.

#### **Procedimiento:**

1. La instructora entregará a cada asistente una hoja con las siguientes oraciones con espacio suficiente para escribir sus respuestas.

Considero que los principales beneficios de la lectura extensiva son...

Promoveré la lectura extensiva de las siguientes formas...

Mis hábitos de lectura extensiva tendrán que modificarse en términos de...

La lectura extensiva es importante para que los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas...

Algunas de las actividades iniciales de lectura extensiva que realizaré son...

El docente de lenguas es responsable de fomentar el hábito de lectura extensiva en sus alumnos porque...

Fomentaré la autonomía de mis alumnos en prácticas de la lectura extensiva de las siguientes formas...

2. Al terminar, los asistentes entregarán la hoja a la instructora para que la revise y ésta se las devolverá al término de la sesión para que ellos conserven sus reflexiones y compromisos.



**Actividad de cierre B. Sensibilización.**

**Duración:** 35 minutos (dependiendo el tamaño del grupo)

**Material:** Hojas blancas doble carta, plumones o colores, *tack* o cinta adhesiva, música (para crear una atmósfera tranquila)

**Procedimiento:**

1. Para llevar a cabo la actividad *Art Collection\*\**, la instructora pide a los participantes que se paren alrededor del salón frente a una de las hojas blancas que estén pegadas en la pared o sobre las mesas y les dará plumones o colores.
2. Cuando la música inicie, cada participante comienza a “dibujar” en su papel. Estos dibujos pueden representar algo o simplemente hacer representaciones abstractas de la música.
3. Después de 30 segundos aproximadamente se detiene la música y todos los participantes se mueven en el sentido de las manecillas del reloj al siguiente “dibujo”.
4. Cuando la música reinicie, los participantes continuarán dibujando en la nueva hoja de papel que tienen frente ahora. Pueden continuar el dibujo que inició el participante anterior o continuar expresando sus propios pensamientos. Estos pasos 5 y 6 se repiten hasta que termine la música.
5. Al terminar la fase de dibujar, los participantes caminan alrededor de la colección de arte y cada uno seleccionará una de las obras y después se sentará con dos o tres personas, dependiendo el tamaño del grupo.
6. Este equipo acomoda sus dibujos en una secuencia que ilustre la “historia” del curso. Los integrantes del equipo expresan sus sentimientos y opiniones respecto a lo que han vivido y aprendido durante este curso. Al final cada uno se puede quedar con la “obra de arte” que más le gustó.

Si se desea, se puede ampliar con los siguientes pasos:

7. Dos miembros de cada equipo visitan a los otros equipos. Los integrantes que se quedan narran su historia a los visitantes que lleguen quienes les preguntan sobre la interpretación de los distintos garabatos o elementos de los dibujos.
8. Cuando los visitantes regresen a su propio grupo, los que contaron las historias salen ahora de visitantes y los anteriores visitantes narran la historia esta vez. Las visitas se pueden restringir en número si no hay suficiente tiempo.

\*\* *Art Collection*. Tomada de Malderez y Bodóczy (1999, págs. 148-149).  
Sugieren la melodía "Bridge over troubled water" de Simon y Garfunkel.



**Actividad de cierre C.** *Autoevaluación, coevaluación y evaluación del curso.*

**Duración:** 25 minutos (dependiendo de cada asistente)

**Material:**

- ❖ Cuestionario de autoevaluación.
- ❖ Formato de coevaluación y evaluación del curso.

**Procedimiento:**

1. La instructora dirigirá palabras para cerrar el curso y entregará a cada participante un cuestionario de autoevaluación y un formato de coevaluación y evaluación del curso.
2. Cuando los asistentes terminen de contestar los formatos, los regresarán a la instructora y ya se pueden retirar.

Cuestionario de autoevaluación:

(Adaptado de Lowes y Target, 1998, pág. 93).

Fecha: \_\_\_\_\_

En este curso aprendí: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Lo aprendí porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fue:      muy fácil ←-----→ muy difícil aprender

Usaré lo que aprendí de la siguiente forma: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Formato de evaluación del curso:

### Evaluación del curso

Instrucciones: por favor tacha  la opción que más se apegue a tu opinión, donde 10 es la mejor calificación y 0 es la más baja.

A: ¿Cómo evalúas el curso en cuanto a...?

Contenido	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Logro de objetivos	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Profundidad en los temas	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Actividades	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Relevancia	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Distribución del tiempo	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Materiales	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aplicación en la práctica docente	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aplicación en la vida personal	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

B: ¿Cómo evalúas a la instructora en cuanto a su...?

Organización	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Exposición de temas	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conducción de actividades	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Trato	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Manejo de la voz	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cantidad de corrección o retroalimentación	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

C: ¿Cómo evalúas las instalaciones?

La sede en general fue:	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El aula	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La biblioteca	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El equipamiento	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

D: ¿Cómo evalúas a los compañeros en cuanto a su...?

Compañerismo	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Contribución al logro de objetivos	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Disposición para compartir y construir conocimiento	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puntualidad, respeto, cumplimiento de tareas y participación	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Calificación general del curso	n/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--------------------------------	-----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Otros comentarios que quieras compartir:

---



---



---



---



---

Gracias por tu evaluación y por haber tomado este curso ☺ ¡Que tengas mucho éxito!

## REFERENCIAS PARA EL CURSO

- Alonso, Jesús y Mateos, María (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. En: *Infancia y Aprendizaje*. 31-32. 5-19 Obtenido de: [https://www.researchgate.net/profile/Jesus\\_Alonso-Tapia/publication/28278608\\_Comprension\\_lectora\\_modelos\\_entrenamiento\\_evolucion/links/55b88ba408aec0e5f4399de5/Comprension-lectora-modelos-entrenamiento-evolucion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jesus_Alonso-Tapia/publication/28278608_Comprension_lectora_modelos_entrenamiento_evolucion/links/55b88ba408aec0e5f4399de5/Comprension-lectora-modelos-entrenamiento-evolucion.pdf)
- Campos, Miguel (2009). *El poder de la lectura*. México: Trillas
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica
- Carrell, Patricia L.; Devine, Joanne y Eskey, David E. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. United States of America: Cambridge University Press
- Chase, Becky y Johansen, Kristin (2011). *Reading Explorer Intro*. México: Heinle Cengage Learning
- Davis, Paul y Rinvulcri, Mario (1988). *Dictation. New methods, new possibilities*. Great Britain: Cambridge University Press
- Day, Richard, & Bamford, Julian (octubre de 2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 136-141. Obtenido de <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/day/day.html>
- Day, Richard & Bamford, Julian (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. United States of America: Cambridge University Press.
- Herrera, Socorro; Perez, Della; Kavimandan, Shabina y Wessels, Stephanie (2013). *Accelerating Literacy for Diverse Learners*. United States of America: Teachers College Press
- Franky, Melba (2011). *Lectores tempranos*. Recuperado el 2015, de Programa de Educación Continua en Pediatría: [https://scp.com.co/precop-old/precop\\_files/modulo\\_10\\_vin\\_4/2\\_jtw.pdf](https://scp.com.co/precop-old/precop_files/modulo_10_vin_4/2_jtw.pdf)
- Krashen, Stephen D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California. Edición de internet (2009) Obtenido de: [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (2000). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Malaysia: Longman.

- Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, Ivonne (1999). *El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE*. Obtenido de Centro Virtual Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0399.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0399.pdf)
- Lowes, Ricky y Target, Francesca (1998). *Helping Students to Learn. A guide to Learner Autonomy*. España: Richmond Publishing
- MacIntyre, Paul (2009). *Reading Explorer 2*. Canada: Heinle Cengage Learning
- Malderez, Angi y Bodóczy, Caroline (1999). *Mentor Courses. A resource book for trainer-trainers*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press
- Marzano, Robert (2001). *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*. CA, USA: Corwin
- Montes, Graciela (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Nuttall, Christine (2000). *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Hong Kong: Macmillan Heinemann
- Parrott, Martin (1993). *Tasks for Language Teachers. A resource book for training and development*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Prowse, Philip (octubre de 2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading: A Response. *Reading in a Foreign Language*. Volumen 14, No. 2, Obtenido de: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/discussion/prowse.pdf>.
- Pugh, A.K. (1978). *Silent Reading. An Introduction to its Study and Teaching*. Great Britain: Heinemann Educational Books.
- Smith, Frank (1978). *Reading*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Woodward, Tessa (1991). *Models and Metaphors in Language Teacher Training*. Great Britain: Cambridge University Press

# ANEXOS

## Anexo A. Muestras de ejercicios que evidencian la práctica de cierta habilidad lectora.

**Reading Comprehension**

**A. Multiple Choice.** Choose the correct answer for each question.

Sequence **1.** Who lived in Puerto Rico first?  
 a. the Taino people  
 b. the Africans  
 c. the Spanish  
 d. the Americans

Main Idea **2.** What is the main idea of the second paragraph?  
 a. Taino dishes are important in Puerto Rican cooking.  
 b. Puerto Rican cooking has had many influences.  
 c. Food that has been imported by foreigners isn't really Puerto Rican.  
 d. American foods have probably had the most influence.

Reference **3.** In line 4, the word *it* refers to  
 a. immigration  
 b. Puerto Rican cuisine  
 c. Caribbean history  
 d. the island's natural beauty

Detail **4.** Which of the following is NOT true?  
 a. Many people think Puerto Rican food is spicy.  
 b. Puerto Rican cuisine uses a lot of chili peppers.  
 c. *Sofrito* is an extremely spicy type of food.  
 d. *Ají caballero* is a type of chili pepper.

Detail **5.** How is *sofrito* used?  
 a. It is eaten before meals.  
 b. It is added to other dishes.  
 c. It is used when foods are too spicy.  
 d. It is eaten as a main dish.

**Did You Know?**  
 Recent DNA tests showed that more than 60 percent of Puerto Ricans *silbo tucay* have a connection to the Taino people.

**B. True or False.** Read the sentences below and circle **T** (true) or **F** (false).

1. The old name for Puerto Rico was Borikén.	T	F
2. Pigs were a common ingredient in traditional Taino cooking.	T	F
3. Plantains and sugarcane are native to Puerto Rico.	T	F
4. <i>Sofrito</i> is traditionally cooked in an oven.	T	F
5. Another name for cilantro is coriander.	T	F
6. The first ingredients used in preparing <i>sofrito</i> are garlic and onions.	T	F
7. <i>Sofrito</i> should be cooked for at least an hour.	T	F

18 Unit 1 On the Menu

**Reading Comprehension**

**A. Multiple Choice.** Choose the best answer for each question.

Detail **1.** Which sentence about Judy Varns is true?  
 a. She helped Bill Fox design new airplanes.  
 b. She works at an airport in Nevada.  
 c. She doesn't believe UFOs are real.  
 d. She works for a group that studies UFO sightings.

Main Idea **2.** What is the main idea of the second paragraph (from line 10)?  
 a. Pat Travis lives near Area 51.  
 b. Pat Travis has seen many unusual things.  
 c. Pat Travis thinks she saw a UFO.  
 d. Pat Travis thinks UFOs are from space.

Vocabulary **3.** In line 13, the word *kinds* is closest in meaning to \_\_\_\_\_.  
 a. lines  
 b. groups  
 c. friends  
 d. types

Detail **4.** What was James McGaha's job at Area 51?  
 a. He made airplanes.  
 b. He looked for aliens.  
 c. He flew airplanes.  
 d. He took secret photos.

Paraphrase **5.** What does *I could see why some people would think they were UFOs* (line 24) mean?  
 a. I understand why some people think they saw UFOs.  
 b. I agree with people who believe in UFOs.  
 c. I could see UFOs near Area 51 with my own eyes.  
 d. I don't know whether UFOs are real or not.

**B. Matching.** Match each statement (a-d) with the person who probably said it.

1. _____ Judy Varns	a. "The airplanes we made might have looked like UFOs to some people."
2. _____ Bill Fox	b. "Look at these pictures! Do you think that's a UFO?"
3. _____ James McGaha	c. "I believe in UFOs. I saw one with my own eyes."
4. _____ Pat Travis	d. "I used to fly airplanes at Area 51. There are no UFOs there."

12 Unit 1 Mysteries

Tomadas de los libros *Reading Explorer Intro* y *Reading Explorer 2*.

## Anexo B.

### ***Categorías principales de habilidades de lectura***

- 1. Estilos de lectura / flexibilidad en la lectura** - Elección de estilo de acuerdo con el propósito de lectura: predicción, *skimming* (ideas generales), *scanning* (información específica), *search reading* (lectura de búsqueda), *receptive reading*, *responsive Reading*, lectura intensiva (principalmente académica) y lectura extensiva (principalmente por placer).
- 2. Habilidades de manejo de vocabulario** - Toma de conciencia de las relaciones semánticas (sinónimos, antónimos, diferencias conceptuales -denotación, connotación-, redes, hiperónimos (superordinados), hipónimos (subordinados), polisemia, colocaciones), identificación de cognados, inferencia de significado a través de contexto, análisis de sintaxis y morfología, evadir vocablos desconocidos, difíciles o poco relevantes, búsqueda eficiente de palabras en el diccionario o en otras fuentes.
- 3. Habilidades de manejo del texto** – Identificación de significado y función de los conectores, deícticos y conjunciones; atención a información textual como títulos, subtítulos, encabezados, distribución, colores y tipografía. Análisis de la organización y estructura de la información en párrafos, fragmentos y discurso.
- 4. Uso de información que no forma parte del texto, estrictamente hablando** – Interpretación de imágenes, pies de página, gráficas, estadísticas, mapas, planes, cuadros, diagramas, números de página, notas adicionales del autor, notas del traductor, fechas, días, etc.

(Adaptadas de: Nuttall, Christine (1982). *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Hong Kong: Macmillan Heinemann)

Como pudo observarse, la propuesta del curso de actualización docente tomó en consideración elementos teóricos presentados en el marco teórico de esta tesis, así como aspectos que se consideraron necesarios después de contar con el diagnóstico de los maestros de lengua, los cuales derivaron de los resultados del instrumento y de las entrevistas aplicadas.

Se buscó elaborar una propuesta dinámica, que tuviera una extensión adecuada, diversidad de actividades, distribución aceptable del tiempo y, sobre todo, contenidos teóricos acordes a las necesidades de los docentes.

Es así como se concluye el capítulo 6 de esta tesis, en el cual se justificó la actualización docente y se presentó la fundamentación, estructura y contenidos del curso diseñado, con el cual se alcanza satisfactoriamente el cuarto objetivo específico establecido.

## CONCLUSIONES

El presente trabajo doctoral se centró en realizar una revisión del enfoque de la lectura extensiva en lengua extranjera desde las perspectivas de los profesores de lengua, debido a que resulta primordial saber sobre su formación, sus actitudes hacia el hábito de la lectura, su conocimiento de la enseñanza, entre varios aspectos que permitieron contar con la información que resultó de suma utilidad para poder establecer el contenido de la propuesta de actualización para ellos.

No se pretende generalizar conclusiones, sino que se desea ofrecer resultados y sugerencias para, en la medida de lo posible, instaurar cambios en el organismo académico en el que se llevó a cabo este estudio, entre los cuales podrían ser: la actualización docente, los cambios curriculares, el trabajo inter e intra-academias, mayor diversidad y difusión de actividades de fomento a la lectura, la adquisición de acervo bibliográfico en otros idiomas, entre otros. Estos cambios tendrán beneficios para el catedrático a nivel personal y para su práctica docente, así como para el resto de la institución.

Al reflexionar sobre la triada *ideal, real y posible* aplicada a este trabajo, se tiene que lo ideal en este caso del nivel superior sería:

- que el alumno fuera autónomo
- que el alumno pudiera ejercer tanto la lectura extensiva como la intensiva, más centrada en desarrollar la especificidad disciplinaria
- que el alumno tuviera un cúmulo de referencias culturales e históricas que le allanaran el camino para la lectura y comprensión de textos complejos
- que el docente contara con los conocimientos actualizados sobre los referentes teóricos del enfoque de la lectura extensiva
- que el docente fuera un gran lector tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera
- que el docente contara con todo el apoyo institucional, por ejemplo: en cuanto a instalaciones, materiales y trabajo colaborativo de academia



Sin embargo, lo real es que:

- ❖ existen carencias básicas en la formación de los estudiantes con respecto a:
  - alfabetización básica: vocabulario pobre, falta de familiaridad con el diccionario, sintaxis defectuosa, falta de conocimiento gramatical sobre la lengua materna y conocimiento pobre de una segunda lengua
  - alfabetización cultural: falta de referencias culturales
  - alfabetización crítica: falla para discriminar la calidad de las fuentes de la información y muestra poca iniciativa para formular juicios y argumentos
  - autonomía para leer y escribir:
  - en suma, falta de autonomía para desempeñarse como estudiantes del nivel superior
- ❖ existen también carencias relacionadas con los profesores, por ejemplo:
  - no todos los docentes conocen la teoría que subyace el enfoque de la lectura extensiva y sus diferencias con la lectura intensiva
  - existe diversidad de perfiles de lectores, algunos leen poco o regular tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera
  - no existe trabajo de academia para que de forma conjunta y sistemática incluyan la lectura extensiva en los programas de lengua
  - hay falta de material de lectura en la biblioteca y en el centro de auto acceso que promueva la lectura por placer, principalmente para el área de francés

Finalmente, lo posible es:

- 📖 sustentar el enfoque de la lectura extensiva con referentes teóricos del constructivismo, de la enseñanza centrada en el estudiante y de las hipótesis de adquisición de lengua
- 📖 tratar de combatir la inercia con políticas educativas acordes con la institución y la época
- 📖 fundamentar la necesidad de un diagnóstico y llevarlo a cabo con la finalidad de determinar las fortalezas y debilidades de los sujetos de estudio
- 📖 plantear políticas educativas locales, para atender las necesidades básicas del rezago educativo que se tiene. Frente a la complejidad de plantear políticas

educativas rectoras más amplias, se requieren acciones puntuales en los lugares de trabajo, para de ahí dar respuestas específicas. La propuesta concreta posible en esta tesis es aplicar los principios de la lectura extensiva en la lengua extranjera de énfasis de los estudiantes

📖 realizar una intervención, que en este caso es el curso de actualización, con los profesores de lengua

Con lo anterior se busca fortalecer el desempeño de los estudiantes en el nivel superior y tratar de dar respuesta al problema que se planteó como inquietud inicial en este trabajo de investigación.

Existe una articulación entre los seis capítulos que conforman esta tesis. Resultó primordial, en primer término, hacer una revisión teórica de los conceptos fundamentales relacionados con el objeto de este estudio: la lectura extensiva en lengua extranjera. Partiendo de lo general a lo particular, en el primer capítulo se desarrollaron las nociones fundamentales de la lectura, como: proceso, teorías, modelos, beneficios, motivación, autonomía en la lectura y el placer de leer. Posteriormente, el capítulo dos versa específicamente sobre el enfoque de la lectura extensiva y, al respecto, se presentaron temas como las diferencias que tiene con la lectura intensiva, su fundamento teórico y sus principios. Estos dos capítulos no son independientes debido a que fundamentos del primero permean al segundo, que es un tipo particular del primero.

En el tercer capítulo se presentó la fundamentación teórica y metodológica para la enseñanza de la lectura extensiva en lengua extranjera. La propuesta de esta tesis radica en tomar elementos de tres teorías para dar bases y consistencia al enfoque estudiado. Estas teorías son el constructivismo, la enseñanza centrada en el estudiante y las hipótesis de Krashen sobre la adquisición de una lengua. Entre estas teorías existe una conjunción de referentes teóricos que, en algún grado, aportan los fundamentos de la propuesta de esta tesis, la cual se puede apreciar gráficamente y entender su descripción en el capítulo de la propuesta teórica.

El cuarto capítulo, que contiene el diseño del método seguido en esta investigación, presenta el enfoque y tipo de investigación, las preguntas de investigación y los objetivos,

el contexto, las bases de los estudios de caso, así como el instrumento para el diagnóstico y las entrevistas. Para la elaboración de estos últimos se tomaron elementos teóricos que fueron revisados y presentados en los capítulos teóricos. El enfoque metodológico se centró en el desarrollo de una investigación con el método de estudio de caso, ya que permitió conocer de mejor manera el caso particular de los docentes de lengua extranjera de la Facultad de Lenguas. Se decidió hacer este tipo de estudio porque se vincula con la investigación educativa y porque permite el estudio de condiciones particulares que orientan a interpretar datos y buscar soluciones al problema planteado.

En el quinto capítulo se presentaron los resultados tanto de la parte cuantitativa como de la cualitativa y se discutieron los más sobresalientes contrastándolos con el marco teórico conceptual, con especial énfasis en los principios de la lectura extensiva. Gracias a estos resultados se determinaron los puntos para elaborar la propuesta del curso de actualización a los docentes, del cual se detalla su construcción y se presentan todos sus elementos en el sexto y último capítulo.

De estos capítulos se derivaron conclusiones como las siguientes. Para promover la lectura extensiva en una segunda lengua, hay que estar convencidos de su utilidad y el mismo profesor tiene que disfrutar leer en la otra lengua. Si los profesores no acostumbran a leer mucho, difícilmente promoverán el hábito. Si no leen mucho en inglés o francés, no serán buenos promotores de su práctica. Los profesores deben estar convencidos para poder convencer y motivar a sus alumnos. Además, para ser buen lector en otra lengua, se requiere primero ser buen lector en la lengua materna.

El profesor debe poner atención a los gustos e intereses de sus alumnos para así sugerir de manera más oportuna el material que les puede agrandar más, así como la forma en que debe manejar la lectura extensiva en clase. Es posible que la teoría estudiada no resulte suficiente para implementar el proyecto en su clase, es necesario trabajar, de igual forma, en conjunto con la academia, para así potencializar los beneficios de establecer un programa de lectura a mayor escala y no únicamente dentro del aula de cada uno. Conocer los gustos y necesidades de sus alumnos ayuda a que tome las decisiones para establecer, adaptar y conducir el programa de lectura extensiva.

Esta tesis versó sobre la habilidad de la lectura; sin embargo, ésta sólo es una de las macro habilidades y, en la vida cotidiana, todas están interrelacionadas, por lo que una puede fungir como detonadora o fortalecedora de otra; por ejemplo: la comprensión lectora lleva a la expresión escrita. Por lo que, si alguien quiere ser un buen escritor, tiene que empezar por ser un buen lector. Son habilidades que deben acompañarse y este proceso de lecto-escritura forma parte del proceso *input-intake-output* presentado.

Como se pudo apreciar en los resultados, existe una heterogeneidad de opiniones, aunque en algunos puntos existió más coincidencia que en otros. Es enriquecedor tener diversidad de opiniones; sin embargo, resulta importante discernir cuáles están en lo correcto y cuáles no tanto para ver los puntos en los cuales se pueden mejorar tanto los aspectos personales, como de la práctica docente.

Con respecto al cumplimiento de los objetivos planteados en este documento, se concluye primeramente que el objetivo general de realizar una revisión en torno al enfoque de la enseñanza de la lectura extensiva en lengua extranjera, a partir de las perspectivas de los profesores de inglés y francés de la Facultad de Lenguas de la UAEM se cumplió exitosamente. Esto se afirma debido a que después de haber aplicado el instrumento de investigación, así como de haber entrevistado a los profesores de ambas academias, actualmente se cuenta con un panorama sobre su formación, actitudes, conocimiento y percepciones hacia la lectura extensiva y su enseñanza a los alumnos de dicha Facultad.

El primer objetivo específico también fue alcanzado al haber identificado el estado que guarda la lectura extensiva y la función mediadora del docente en la promoción de ésta, de acuerdo con el perfil cultural académico del estudiante. Con respecto al segundo objetivo específico, también se cumplió porque se identificaron los procesos cognitivos que promueven la adquisición de habilidades de lectura extensiva en los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas al analizarlos a la luz de las hipótesis de la adquisición de lenguas, de las cuales en un inicio se consideraba solamente trabajar con la hipótesis del *input* comprensible y se amplió el abordaje a incluir las otras cuatro hipótesis que también resultaron relevantes; en especial la del filtro afectivo debido a que se encuentra

estrechamente relacionada con puntos importantes abordados como la motivación, la lectura por placer, el lugar de la lectura y los sentimientos surgidos de esta actividad.

El tercer objetivo específico, que era identificar estrategias didácticas que pueden instrumentarse para el desarrollo de la autonomía en la lectura extensiva en una lengua extranjera, se alcanzó; no obstante, considero que faltó establecer acciones más concretas para el desarrollo gradual de los estudiantes hacia la independencia en la lectura, pero este tema puede dar pie a otra posibilidad de investigación específica que aborde este tipo de aprendizaje.

El último objetivo específico fue diseñar un curso de actualización de la enseñanza de la lectura extensiva a profesores de lengua. Éste también fue logrado exitosamente y en el capítulo seis se encuentra el desglose del diseño, características y contenidos del curso. Se resalta que este curso fue cuidadosamente planeado, para su construcción se tomaron en cuenta los resultados obtenidos, para con ellos poder determinar las fortalezas, debilidades, carencias de información, prácticas y disposición de los catedráticos hacia los aspectos relacionados con la enseñanza de la lectura extensiva en otra lengua.

Para la propuesta del curso, primero se realizó una comparación entre los referentes teóricos de la lectura con los resultados más sobresalientes, a fin de determinar los temas que se abordarían en la propuesta del curso, estos temas se distribuyeron en las cuatro unidades temáticas. Posteriormente se revisaron las dimensiones de la taxonomía de Marzano, descritas en el tercer capítulo, con la finalidad de establecer los sistemas en los que se trabajaría cada tema y poder trabajar en el curso con cada uno de ellos; es decir, hay actividades que se encuentran en alguna de las dimensiones del sistema de cognición y otras en el sistema de metacognición o en el sistema de conciencia del ser. Tomando en cuenta estas dimensiones y los verbos que reflejan las acciones esperadas en cada una, se establecieron los propósitos específicos de cada unidad temática.

Por otro lado, se realizó una búsqueda de estrategias didácticas y dinámicas que fueran factibles y apropiadas para el curso. Se conjuntó la información revisada en el marco teórico con la parte pedagógica para hacer una cuidadosa planeación de las actividades

y las sesiones en las cuales se planea transmitir los elementos teóricos. Se espera que este curso sea de utilidad para los profesores de lengua que estén interesados en ampliar y reforzar sus conocimientos sobre la docencia de la lectura extensiva. El curso no sólo les traerá beneficios profesionales, sino también personales, debido a que es necesario empezar por uno mismo a ser mejor lector y tener los beneficios de la lectura y, de esta forma, ser buen ejemplo para los alumnos.

Además de las actividades planeadas, se consideró destinar un tiempo de las sesiones para compartir y recomendar lecturas, y otro para diversas prácticas de lectura en las que ellos mismos experimentarán principios de lectura extensiva leyendo en una segunda o tercera lengua. La experiencia de leer en otra lengua les permitirá ser más sensibles, al ponerse en el lugar de los alumnos.

Con todas las respuestas obtenidas, tanto del instrumento cuantitativo como de las entrevistas, se logró tener un amplio panorama de la formación y las posturas de los docentes de ambas academias. Dicho diagnóstico proporciona una clara visión de los profesores; no obstante, debido a los constantes cambios en las plantillas semestrales, no es aplicable permanentemente, pero esto no impide contar con la perspectiva general de la situación de la enseñanza de la lectura extensiva en la Facultad.

Estos resultados permitieron, de igual forma, conocer la realidad sobre la factibilidad de aplicar los principios de la lectura extensiva en este entorno particular. Esto debido a que dichos principios se formularon considerando un ambiente externo de México y con este estudio se puede conocer la realidad de su aplicación en esta institución pública de Educación Superior acorde al contexto de nuestro país.

En el momento en que se presenta esta tesis, existe un comité curricular que se encuentra trabajando en un nuevo currículum para la licenciatura en lenguas, por lo que resulta un buen momento para proponer la inclusión de la lectura extensiva en los nuevos planes de estudios. Esta propuesta incluirá los referentes teóricos que sustentan el enfoque de la lectura extensiva y que fueron abordados en el tercer capítulo, los cuales fueron: el constructivismo, la enseñanza centrada en el estudiante y las hipótesis de adquisición de lenguas.

Con relación a las preguntas de investigación que se plantearon en este estudio, y las cuales se presentaron en el capítulo 4, se concluye lo siguiente: la primera pregunta buscaba conocer las percepciones de los docentes de inglés y francés de la Facultad de Lenguas en torno al enfoque de la lectura extensiva en lengua extranjera. A este respecto se afirma que sí fue posible dar respuesta a esta pregunta y en el capítulo 5 se presentaron ampliamente los resultados agrupados de acuerdo con las siguientes categorías: la herencia cultural, el papel como promotores y mediadores de la lectura, la teoría de adquisición de segundas lenguas, el desarrollo de la lectura autónoma y la correspondiente selección de actividades didácticas, los aspectos relativos de la lectura extensiva y, finalmente, el contexto institucional y social. Todo esto permitió contar con un vasto panorama sobre sus distintas percepciones.

En términos generales se encontró que es muy diversa la formación de los docentes, tanto con referencia a la formación académica como a su preparación docente en el área de estudio abordada en este trabajo. En cuanto a las actitudes puede decirse que, en general, existe una actitud positiva para promover la lectura extensiva; sin embargo, en diversos aspectos sí se hallaron actitudes u opiniones contrarias, por ejemplo: en cuanto al uso de materiales graduados, al uso del diccionario, a las formas de evaluación, a las actividades posteriores a la lectura por placer. Es importante crear espacios para compartir los distintos puntos de vista y poder aprender de las experiencias de unos y otros, para tomar lo mejor de las diferentes posturas.

Se afirma que establecer un perfil de los profesores de lengua de la Facultad de Lenguas efectivamente ayuda a contar con un diagnóstico más real que muestre la medida y las características en las que se está fomentando la enseñanza de habilidades de lectura y la promoción de la lectura extensiva en la clase de lengua, con el cual se puede llegar a propuestas más concretas y efectivas para el caso de este estudio.

Para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación, sobre la manera en cómo se vincula la función mediadora del docente en la promoción de la lectura extensiva de acuerdo con el perfil cultural académico del estudiante, se puede concluir que su función es vital para el fomento de este enfoque; empero, el sistema ha fallado porque muchos profesores no han sabido crear los espacios idóneos para la lectura y no cuentan con el

conocimiento sobre su teoría y práctica. Por otra parte, las instituciones de educación superior no cuentan con políticas claras para atender esta necesidad. Aunado a esto, el docente debe ejercer sus distintos papeles y no debe olvidar que sus alumnos manifiestan en la escuela la herencia cultural que traen, por lo que, en la medida de lo posible, se tiene que promover la lectura atendiendo las diferencias, las necesidades y los gustos de los discentes.

En cuanto a la forma en la que los profesores de lengua pueden aplicar los fundamentos teóricos ideales de la lectura extensiva al entorno en el que laboran, se comenta que, en la última unidad de la propuesta del curso, los docentes reflexionarán y propondrán formas sistemáticas de aplicación de los fundamentos teóricos vistos, a su entorno laboral dentro del aula.

Con referencia a la tercera pregunta, que indagaba sobre los tipos de procesos cognitivos que pueden promoverse en un estudiante de la licenciatura en lenguas para la adquisición de habilidades de lectura extensiva se concluye que es importante tener en mente que existen procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje, tanto inferiores (memoria, atención y percepción), como superiores (inteligencia, pensamiento y lenguaje). El constructivismo es una de las teorías del aprendizaje que considera estos procesos y constituye uno de los pilares que apoyan la propuesta de esta tesis. La lectura implica procesos cognitivos, por ejemplo: para reconocer las letras, para concentrarnos y poner atención dependiendo de nuestro objetivo, para memorizar hechos e información que encontremos y asociarla con nuestro conocimiento previo. Los estudiantes deben desarrollar procesos de ambos órdenes y la lectura ayuda a desarrollar su inteligencia; además, se busca que el discente se haga más autónomo paulatinamente y vaya desarrollando un pensamiento crítico. En los resultados se presentó el análisis tomando en consideración también las hipótesis de adquisición de lenguas. Por lo tanto, se aprecia que la lectura extensiva promueve procesos mentales de órdenes inferior y superior.

También fue posible darle respuesta a la cuarta pregunta de investigación la cual versó sobre el tipo de estrategias didácticas que pueden instrumentarse para el desarrollo de la autonomía en la lectura extensiva. A este respecto se concluye que es necesario ampliar la propuesta de acciones concretas para guiar al alumno hacia su autonomía.



Algunas de las estrategias que se proponen son que los docentes dediquen unos minutos dentro de la clase para que los alumnos lean y hacer esta lectura de forma variada; por ejemplo: unas veces cada estudiante puede sacar el libro que esté leyendo y puede leer de forma individual y en silencio. Otras veces los alumnos pueden leer un pequeño extracto de lo que están leyendo a sus compañeros. De igual forma, se pueden dedicar unos minutos a leer en voz alta un texto que esté leyendo todo el grupo; esto puede servir para homologar y verificar el avance de todos y que después continúen con esta lectura en casa. Un aspecto fundamental en estas actividades es que los alumnos se vayan entrenando a hacer su propia selección de materiales de lectura en otra lengua. Al realizar estas acciones, se estarán poniendo en práctica algunos de los principios de la lectura extensiva y poco a poco los estudiantes se irán haciendo más autónomos.

La respuesta a la quinta pregunta, la cual indagaba sobre los fundamentos teórico-metodológicos que pueden sustentar el desarrollo de un curso de actualización de la enseñanza de lectura extensiva a profesores de lengua concluye que se tienen que considerar los referentes teóricos del constructivismo, la enseñanza centrada en el estudiante y las hipótesis de adquisición de lengua. Con estos elementos se armó el curso de actualización, y para su armado fue imprescindible considerar teoría curricular que contribuyera a amalgamar de la mejor manera los temas a cubrir.

La manera de incluir la lectura extensiva en los programas de lengua es considerar los referentes teóricos ideales de este tipo de lectura, pero adaptándolos a nuestra realidad, en los aspectos en donde sea necesario y así generar propuestas factibles. En este documento no se incluyen dichas propuestas debido a que se considera mejor que emanen del trabajo colegiado de los docentes que conocen su problemática, por lo que en la actividad integradora del curso se propone que los asistentes trabajen en las propuestas de inclusión, así como también debido a que ellos pueden ser el conducto para hacerlas llegar al interior de sus academias.

Otra conclusión a la que se llegó fue que resultó atinado hacer un estudio de caso porque permitió aplicar sus principios a estudiar una unidad escolar en este caso, para tratar de optimizar su calidad con una comunidad en particular que aquí fueron las dos academias de lengua. Esta estrategia permitió conocer más ampliamente la realidad y los problemas

particulares que enfrentan los docentes y, aunados a los resultados y a las sugerencias aquí presentadas, se propuso el curso de actualización como una forma de buscar respuestas a algunos de los problemas que se percibieron.

Por otro lado, se presentan ahora algunas sugerencias derivadas de esta investigación. Uno de los aspectos que generó controversia es el uso de las lecturas graduadas, esto debido a que para algunos profesores ha sido benéfico su uso, mientras que, para otros, resulta contraproducente. Esto podría dar pie a otro trabajo de investigación en el que se hiciera un seguimiento más puntual con los estudiantes, lo cual derivara en resultados más objetivos sobre su uso en la clase de lengua.

En virtud de que también se encontraron discrepancias con respecto al tema de la evaluación y las preguntas de comprensión, se sugiere realizar otra posible investigación en la que se trabajen distintas rúbricas y formas de valoración con diferentes niveles de dominio de la lengua.

A las academias de lengua se les sugiere: incluir la lectura extensiva dentro de los programas de las Unidades de Aprendizaje, elaborar un listado de libros o materiales recomendados por niveles y relacionados con los temas de los programas, trabajar en conjunto con el personal de la biblioteca para realizar más actividades de promoción de la lectura, trabajar rúbricas para la evaluación de los productos de la lectura extensiva, considerar las propuestas emanadas de las sesiones del curso de actualización, en su caso.

Al comité curricular se le sugiere considerar en una posible reestructuración del currículum de la licenciatura otra materia de lectura y redacción en español, ya que se ha visto que es fundamental y no está muy fortalecida. También se le propone incluir más horas por semana en las unidades de aprendizaje de lengua, para que en los programas se pueda dedicar más tiempo a la lectura y practicar sus estrategias; así como considerar también la inclusión de círculos de lectura con valor crediticio.

Se podrían llevar a cabo diversos estudios posteriores derivados de temas y experiencias vividas durante la elaboración de la presente tesis; por ejemplo: se pueden hacer estudios

individuales con estudiantes para comprobar la efectividad y la aplicación de cada uno de los principios de la lectura extensiva. Esto contribuiría a poder contrastar el ideal plasmado en los fundamentos teóricos, con la realidad de nuestro contexto y poder así establecer lo factible, que sería la síntesis de los dos anteriores.

Como otro estudio ulterior, se propone realizar una entrevista con la encargada de la biblioteca a fin de conocer en realidad la medida en la que participa la academia en labores de sugerencia de títulos, en llevar a sus alumnos a realizar actividades en este espacio, entre otros temas aquí abordados; para triangular de cierta manera la información y detectar puntos de mejora.

Espero que sea factible impartir el curso a los maestros para que poco a poco se cuente con una planta docente más actualizada y motivada en este tema. Con esto se buscaría tener docentes que promuevan la lectura extensiva con sus alumnos de más de una generación, al tiempo que ellos, al promover la lectura con los estudiantes, también siguen leyendo y teniendo mayor crecimiento personal, entrando así en un círculo virtuoso y haciendo una comunidad de lectores cada vez más grande y fortalecida. Siendo este el caso, en unos años se podría hacer una réplica de este estudio con la finalidad de ver de qué manera ha cambiado el perfil de las academias, en qué aspectos se ha mejorado y cuáles necesitan reforzarse.

De manera personal, considero que en el transcurso de la elaboración de esta tesis doctoral he tenido aprendizajes importantes de diversas índoles; por ejemplo: en cuanto al método seguido fue muy interesante incursionar ahora en la metodología cualitativa, debido a que en estudios previos mis proyectos habían sido predominantemente cuantitativos y ahora fue posible conocer y vivenciar las particularidades de este enfoque. Considero que hacer un estudio mixto permitió presentar un diagnóstico más rico en resultados y más completo.

Una experiencia muy enriquecedora fue durante la elaboración de la propuesta del curso de actualización, puesto que me permitió ampliar mis conocimientos sobre planeación curricular.

Como investigador, uno tiene la oportunidad de ir viviendo y aprendiendo de las diversas etapas de la investigación. Una de esas etapas que me permitió un crecimiento fue la aplicación de los instrumentos, pero principalmente la administración de las entrevistas. Es importante preparar la guía de la entrevista y prepararse uno para su correcta conducción y fue una experiencia muy enriquecedora poder convivir con colegas del área de lenguas, conocerlos más, aprender de ellos, escuchar de sus experiencias y opiniones.

Dicha etapa de las entrevistas, además de generar toda la información presentada en el capítulo de resultados, sirvió también para que en algunos temas los maestros reflexionaran sobre su práctica docente; asimismo, algunos conocieron información sobre los tipos de lectura, especialmente la extensiva. En ciertas ocasiones inclusive cambiaron de opinión después de haber desarrollado su respuesta sobre algún tema. Me parece que fueron momentos propicios en los que hubo reflexión acerca de su práctica docente y ese aspecto es muy importante para su crecimiento.

Espero que este proyecto contribuya a resolver en cierta medida la problemática planteada y de la cual surgió. Aún hay mucho por aprender, la educación es un proceso continuo a lo largo de toda la vida.

## REFERENCIAS

- Alianza Francesa de México. (2016). *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas*. Obtenido de <http://www.alianzafrancesademexico.org.mx/Marco-Europeo-Comun-de-Referencia-para-las-Lenguas>
- Alonso, R. (1991). *El largo adiós al sueño eterno, Cable 7*. En: Lerner, I. (1999) El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE. ASELE. Actas X. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0399.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0399.pdf).
- Ang, R. P., González, M. C., Liwag, M. E., Santos, B. S., & Vistro-Yu, C. P. (2001). *Elements of Student-Centered Learning*. Ateneo de Manila University: Loyola schools.
- Ashwin, P., Boud, D., Coate, K., Keane, F., Krause, E., & Tooher, M. (2015). *Reflective Teaching in Higher Education*. New York: Bloomsbury.
- Audioexpertos México. (20 de agosto de 2014). *La historia del audiolibro*. Recuperado el 08 de julio de 2018, de <http://www.audioexpertos.com/2014/08/20/historia-del-audiolibro/>
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2008). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. (M. Mayer, Trad.) Estado de México: Siglo XXI.
- Briones, G. (2006). *Teorías de las ciencias sociales y de la educación* (2a ed.). México: Trillas.
- Cabero A., J. y Llorente C., M. del C. (Julio-Diciembre de 2013). *La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)*. (U. d. Sevilla, Ed.) Recuperado el 28 de agosto de 2015, de Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación.: <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>
- Campos Ramos, M. (2009). *El poder de la lectura. Un método basado en los principios del placer, la utilidad y el éxito para hacer que la gente lea*. México: Trillas.
- Carrell, P. L., Devine, J., & Eskey, D. E. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. USA: Cambridge University Press.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. (D. G. Publicaciones, Editor) Recuperado el 26 de noviembre de 2014, de [http://sic.conaculta.gob.mx/encuesta/enl\\_pdfs.zip](http://sic.conaculta.gob.mx/encuesta/enl_pdfs.zip)
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). *Encuesta Nacional de Lectura 2015*. (D. G. Publicaciones, Editor) Recuperado el 17 de noviembre de 2016, de [https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta\\_nacional\\_2015.pdf](https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf)
- Coria, K. (2015). *Documento de cátedra 10 Estudio de casos*. Recuperado el 18 de marzo de 2018, de [https://www.sai.com.ar/kucoria/estudio\\_casos.html](https://www.sai.com.ar/kucoria/estudio_casos.html)
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. USA: Cambridge University Press.
- Day, R., & Bamford, J. (octubre de 2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 136-141. Obtenido de <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/day/day.html>
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (3a ed.). México: McGraw Hill.
- Diccionario de la Real Academia Española. (2014). 23a Edición. Recuperado el 8 de mayo de 2016, de <http://dle.rae.es>
- Duff, P. A. (2012). How to Carry Out Case Study Research. En A. Mackey, & S. M. Gass, *Research Methods in Second Language Acquisition*. (págs. 95-116). Malaysia: Wiley-Blackwell.
- Elliot, J. (2000a). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2000b). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. China: Oxford University Press.
- Facultad de Lenguas, U. (2010). Informe de resultados de la encuesta de lectura en la Facultad de Lenguas de la UAEM. Documento no publicado.
- Facultad de Lenguas, U. (2012). Informe de resultados de la segunda encuesta de lectura en la Facultad de Lenguas de la UAEM 2012. Documento no publicado.
- Fahraeus, A. W. (2013). *Research Supports Learner-Centered Teaching*. Obtenido de Book review: <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/.../30261>
- Ferado, A. (2014). *Encuesta de seguimiento de lectura. UAEM, Facultad de Lenguas*. Toluca: Documento no publicado.
- Franky, M. (2011). *Lectores tempranos*. Recuperado el 2015, de Programa de Educación Continua en Pediatría: [https://scp.com.co/precop-old/precop\\_files/modulo\\_10\\_vin\\_4/2\\_jtw.pdf](https://scp.com.co/precop-old/precop_files/modulo_10_vin_4/2_jtw.pdf)

- Frenz, R. (08 de abril de 2015). *Types of Likert Scales*. Obtenido de eHow:  
[http://www.ehow.com/list\\_6855863\\_types-likert-scales.html](http://www.ehow.com/list_6855863_types-likert-scales.html)
- García, J.; Romero, P. y Orozco, E. (2008). *Métodos y técnicas de investigación II*. Toluca, México: Desde el aula.
- Garza Mercado, A. (1972). *Manual de técnicas de investigación*. México: El Colegio de México.
- Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós.
- Grabe, W. (2002). Dilemmas for the Development of Second Language Reading Abilities. En J. C. Richards, & W. A. Renandya, *Methodology in Language Teaching* (págs. 276-286). USA: Cambridge University Press.
- Hernández Zamora, G. (2008). Alfabetización: teoría y práctica. *Decisio*. Recuperado el 15 de mayo de 2018, de  
[http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_21/decisio21\\_saber3.pdf](http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_21/decisio21_saber3.pdf)
- Historia de la Lectura en México. Seminario de Historia de la Educación en México*. (1997). México, D.F.: El Colegio de México. Centro de Estudios Históricos.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1987). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. USA: University of Southern California.
- Krashen, S. D. (1994). The pleasure hypothesis. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics.*, 299-302.
- Krashen, S. D. (2004). *The Power of Reading. Insights from the Research*. (2a ed.). USA: Heinemann.
- Krashen, S. D., & Mason, B. (2017). Sustained Silent Reading in Foreign Language Education: An Update. *Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT)*, 2, 70-73. Recuperado el 15 de junio de 2018, de  
[http://www.sdcrashen.com/content/articles/2017\\_krashen\\_mason\\_tojelt.pdf](http://www.sdcrashen.com/content/articles/2017_krashen_mason_tojelt.pdf)
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (2000). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Malaysia: Longman.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Lerner, I. (1999). *El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE*. Obtenido de Centro Virtual Cervantes:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0399.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0399.pdf)
- López Puga, L. (2016). Reporte y programación anual de la Facultad de Lenguas al Grupo de Fomento a la Lectura de la UAEM. Toluca: sin publicación.
- Lowes, R., & Target, F. (1998). *Helping Students to Learn. A guide to Learner Autonomy*. (P. Seligson, Ed.) España: Richmond Publishing.
- Luke, A., & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading Online. International Reading Association*. Recuperado el 18 de mayo de 2018, de <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>
- Mae, N. (12 de marzo de 2015). Student-Centered Learning. Education Foundation. Recuperado el 21 de marzo de 2018, de <https://www.youtube.com/watch?v=e6ieXLVCss4>
- Mardones, J. M., & Ursua, N. (1999). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Ediciones Coyoacán.
- Martínez Miguélez, M. (1997). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación : Manual teórico-práctico* (3a. ed.). México: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Marzano, R. J. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Moore Hanna, P., & Narciso Sánchez, E. (2011). Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 16, núm. 51, pp. 1197-1225: Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662011000400009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662011000400009&script=sci_arttext).



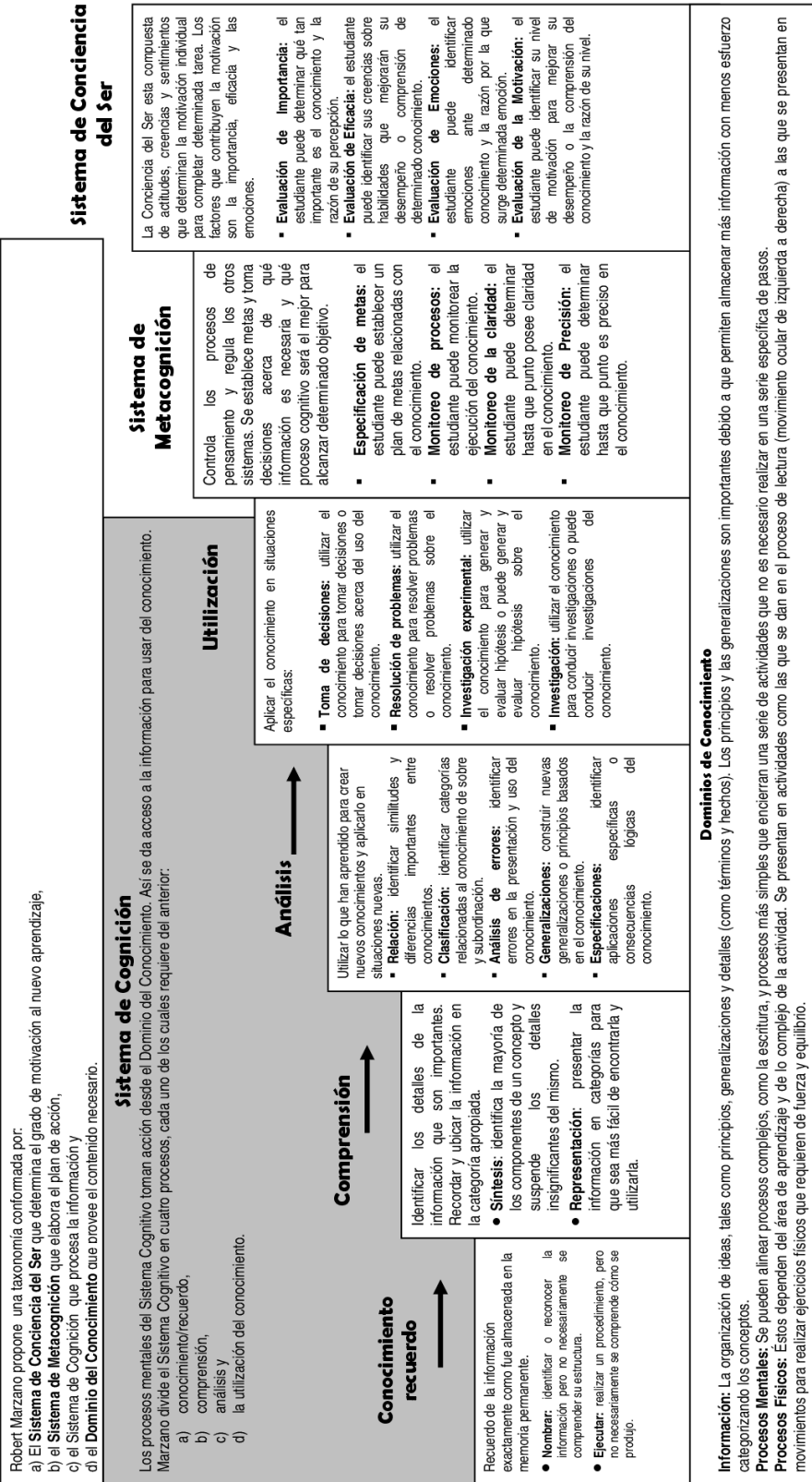
- Nagy, N. (28 de enero de 2014). *Helbling Readers Blog*. Recuperado el 15 de junio de 2018, de Read to Speak: Improving Speaking Skills in the Reading Class: <http://blog.helblingreaders.com/read-to-speak/>
- Nation, I. (2001). *Learning vocabulary in another language*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Nell, V. (1988). *Lost in a book*. New Heaven: Yale University Press.
- Nieves, I., & Mayora, C. A. (junio de 2012). La lectura extensiva en inglés: Una propuesta teórica para mejorar la comprensión de lectura en estudiantes de secundaria en Venezuela. *Letras*. Caracas: Recuperado de: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-12832012000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-12832012000100004&script=sci_arttext).
- Nuttall, C. (2000). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Thailand: MacMillan Heinemann.
- Olvera García, J. (2013). *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2013-2017*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México .
- Ospina, C. (20 de mayo de 2013). *De Robert Marzano*. Recuperado el 03 de abril de 2018, de <http://cataospina2.blogspot.mx/2013/05/1-de-robert-marzano.html>
- Parrott, M. (1993). *Tasks for Language Teachers. A resource book for training and development*. Glasgow, Great Britain: Cambridge University Press.
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. (J. Jordá, Trad.) Barcelona: Anagrama.
- Pérez Serrano, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. (5a. ed., Vol. I. Métodos). Madrid: La Muralla, S.A.
- Poggy, M. (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Prowse, P. (octubre de 2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading: A Response. *Reading in a Foreign Language*. Volumen 14, No. 2, Recuperado de: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/discussion/prowse.pdf>.
- Renandya, W. A., & Jacobs, G. M. (2002). Extensive Reading: Why Aren't We All Doing It? En J. C. Richards, & W. A. Renandya, *Methodology in Language Teaching* (págs. 295-302). USA: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Italy: Cambridge University Press.

- Robinson, N. (08 de abril de 2015). *How to Use the Likert Scale in Statistical Analysis*. Obtenido de eHow: [http://www.ehow.com/how\\_4855078\\_use-likert-scale-statistical-analysis.html](http://www.ehow.com/how_4855078_use-likert-scale-statistical-analysis.html)
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Sánchez, M. M. (2012). Eugenio Núñez Ang. *Xookil*.
- Smith, F. (1978). *Reading*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- The University of Georgia, C. o. (05 de abril de 2012). The power of reading - Stephen Krashen. Recuperado el 18 de mayo de 2018, de <https://www.youtube.com/watch?v=DSW7gmvDLag>
- Universia España. (30 de agosto de 2010). *En qué consisten los audiolibros*. Recuperado el 08 de julio de 2018, de <http://noticias.universia.es/vida-universitaria/reportaje/2010/08/30/749011/1/audiolibros-otra-forma-leer/consisten-audiolibros.html>
- Universidad Autónoma del Estado de México. (2005). *Currículum de la Licenciatura en Lenguas*. (F. d. Lenguas, Ed.) Toluca: UAEM.
- Wadsworth, B. J. (1991). *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. México, D.F.: Diana.
- Weimar, M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. (2a ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Williams, R. (1986). *ELT Journal Oxford Acadmic*. Obtenido de University of Auckland: <http://eltj.oxfordjournals.org/>
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research, Design and Methods* (3 ed., Vol. 5). United States of America: Sage Publications, Inc.
- Zhang, S. (diciembre de 2009). The Role of Input, Interaction and Output in de Development of Oral Fluency. *English Language Teaching*, 2(4), 91-100. Recuperado el 28 de marzo de 2018, de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083691.pdf>

## **ANEXOS**

# ANEXO A. Taxonomía de Marzano

## TAXONOMÍA DE MARZANO<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Marzano, R. J. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Experts in Assessment Series, Guseley, T. R., & Marzano, R. J. (Eds.). Thousand Oaks, CA: Corwin

ANEXO B. Instrumento piloteado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA

DOCTORADO EN CIENCIAS

CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN



Con la finalidad de conocer aspectos importantes sobre la lectura y su promoción por profesores de lengua, se le solicita muy atentamente responda con veracidad a las siguientes preguntas. Sus respuestas son anónimas y serán tratadas con confidencialidad.

No existen respuestas correctas o incorrectas, los resultados obtenidos de este instrumento se utilizarán para realizar un diagnóstico que ayude a construir una propuesta de capacitación para los docentes de lengua inglesa y francesa de la Facultad de Lenguas de la UAEMéx.

**I)** Información general:

Academia a la que pertenece:  inglés  francés

Antigüedad como maestro de lengua: \_\_\_\_\_

Formación académica:

Licenciatura: \_\_\_\_\_

Maestría: \_\_\_\_\_

Doctorado: \_\_\_\_\_

**II)** Seleccionar la opción:

1. ¿De qué forma trabaja la lectura en su curso de lengua extranjera?

(Puede seleccionar más de una opción)

- Lectura de comprensión con los textos que vienen en el libro
- Lecturas adicionales con textos auténticos que se traen al salón
- Lectura de libros seleccionados para tarea
- Lectura de cualquier tipo de materiales que le interesen a los alumnos
- Visitas a la biblioteca

2. ¿Dónde promueve más la lectura?

- Dentro del salón
- Fuera del salón
- Ambos

3. ¿Qué tipo de lector se considera?

- No lector - 0 libros anuales
- Poco lector - 1 a 9 libros
- Lector mediano - 10 a 24 libros
- Gran lector - más de 25 libros

4. ¿Cuánto lee?

- Mucho, tanto en L1 como en L2
- Mucho en L1 pero no mucho en L2
- Mucho en L2 pero no mucho en L1
- No mucho, en ninguna lengua

5. Si su respuesta a la pregunta anterior fue "No mucho", ¿Cuál de los siguientes factores cree que ha influido?

- Nadie ha sido un gran ejemplo para que lo quiera imitar
- Vive entre personas que consideran la lectura como una pérdida de tiempo
- Se ha desmotivado por encontrar la lectura difícil o tediosa
- Nunca ha considerado las ventajas que tendría si leyera más eficientemente
- Otro: \_\_\_\_\_

6. Si no lee mucho en la L2, ¿Cuál de las siguientes acciones considera que le podrían ayudar? (Puede seleccionar más de una opción)

- Leer lecturas graduadas
- Seleccionar libros cortos, suficientemente fáciles de leer y que se disfruten
- Usar sus propias estrategias que les ayudará también a sus alumnos a desarrollar
- Ponerse metas como leer un poco diariamente y terminar por lo menos un libro a la semana.
- Otra: \_\_\_\_\_

7. ¿Cómo demuestra un docente que valora la lectura?

(Puede seleccionar más de una opción)

- Si los alumnos lo ven leer
- Si habla con sus alumnos de lo que está leyendo o ha leído
- Si les lee a sus alumnos pasajes que les podrían interesar
- Si se interesa en lo que los alumnos leen y puede sugerirles libros
- Si trata bien sus libros y se asegura que sus alumnos hacen lo mismo
- Otra: \_\_\_\_\_

8. ¿Cómo considera su formación teórica en cuanto a la enseñanza de la...?

(Coloque una ✓)

	Excelente	Buena	Suficiente	Mala
Comprensión oral				
Comprensión escrita				
Lectura intensiva				
Lectura extensiva				
Producción oral				
Producción escrita				

9. ¿Cuáles de las siguientes actividades realiza con sus alumnos de lengua?

(Puede seleccionar más de una opción)

- Realizar visitas y conducir actividades en la biblioteca
- Llevar a cabo juegos de lectura
- Leer individual y grupalmente en clase
- Propiciar que los alumnos pasen a leer enfrente de la clase
- Asignar unos minutos de la clase para que los alumnos realicen lectura silenciosa
- Otra: \_\_\_\_\_

10. ¿Cree que sería útil que en la facultad se impartiera un curso de capacitación docente sobre la lectura extensiva en una segunda lengua?

- Sí
- No
- Tal vez → ¿Por qué? \_\_\_\_\_

**III)** En la siguiente sección le pido que por favor seleccione la opción que más se acerca a su opinión personal. Tome en cuenta la siguiente escala:

- 1) ☹ ☹ ☹ Completamente en desacuerdo
- 2) ☹ ☹ En desacuerdo
- 3) 😐 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4) 😊 😊 De acuerdo
- 5) 😊 😊 😊 Completamente de acuerdo

		☹ ☹ ☹ <b>1</b>	☹ ☹ <b>2</b>	😐 <b>3</b>	😊 😊 <b>4</b>	😊 😊 😊 <b>5</b>
1)	El hábito de la lectura comienza en casa.	1	2	3	4	5
2)	Comprender la teoría es suficiente para llevarla a la práctica.	1	2	3	4	5
3)	La administración presiona que hay que cubrir el programa, por lo que no hay tiempo de leer en clase.	1	2	3	4	5
4)	Para ir haciéndose el hábito de lectura, hay que empezar leyendo libros fáciles de gusto personal y posteriormente subir la dificultad.	1	2	3	4	5
5)	No implemento la lectura extensiva en clase porque la lectura intensiva produce por sí misma lectores buenos y con fluidez.	1	2	3	4	5
6)	Es responsabilidad de los docentes el motivar extrínsecamente a sus alumnos, esto mediante el empleo de diversas estrategias docentes y la promoción de juegos y actividades.	1	2	3	4	5
7)	Si la biblioteca escolar cuenta con libros en diferentes idiomas y ésta es visitada frecuentemente para realizar diversas actividades, entonces se tienen más oportunidades para fomentar el hábito lector.	1	2	3	4	5



8)	Algunos alumnos tendrán más disposición para leer si tienen señales visibles de su propio progreso.	1	2	3	4	5
9)	Un alumno puede adquirir el hábito de la lectura pese a que en su casa no tenga el ejemplo.	1	2	3	4	5
10)	El maestro que lee el texto en voz alta antes de comenzar a trabajarlo, hace parte del trabajo de sus alumnos.	1	2	3	4	5
11)	No hay tiempo suficiente para poner a los alumnos a leer extensivamente porque el programa es amplio y hay que cubrirlo.	1	2	3	4	5
12)	Es primordial que el docente lea y modele a sus alumnos.	1	2	3	4	5
13)	El currículum debe ser invertido en materias que sí son evaluadas.	1	2	3	4	5
14)	La lectura en L2 debe estar implícita en todas las áreas de docencia por lo que se debe trabajar colaborativamente con profesores de otras materias.	1	2	3	4	5
15)	Debe haber comunicación entre el docente y el bibliotecario para planificar actividades de promoción de la lectura en conjunto.	1	2	3	4	5
16)	El propio interés y motivación del maestro son un incentivo para leer, especialmente para los alumnos más débiles a quienes se les debe dar tanta atención como sea posible.	1	2	3	4	5
17)	Si los padres son buenos lectores, los hijos también lo serán.	1	2	3	4	5
18)	Es ayuda equivocada que el maestro lea en voz alta para sus alumnos.	1	2	3	4	5
19)	La lectura extensiva debe ser evaluada.	1	2	3	4	5

20)	Sería factible contar con material de lectura y de consulta dentro del salón de clases.	1	2	3	4	5
21)	En la estructura curricular de todas las licenciaturas se debe contemplar la lectura extensiva.	1	2	3	4	5
22)	El docente debe tener buena actitud al tratar los errores de lectura de los alumnos, sin juzgar.	1	2	3	4	5
23)	Es responsabilidad de las autoridades escolares proporcionar los materiales de lectura adecuados en L2.	1	2	3	4	5
24)	Los alumnos siempre deben de contestar algunas preguntas o hacer algún reporte de lectura para mostrar que han leído el libro.	1	2	3	4	5
25)	En la escuela se forman grandes lectores.	1	2	3	4	5
26)	Si el maestro comienza a trabajar un texto explicándolo o resumiéndolo, está derrotando el objetivo de la clase.	1	2	3	4	5
27)	Al evaluar la lectura extensiva se pierde su esencia, es mejor no evaluarla.	1	2	3	4	5
28)	Los docentes son modelos de lectura y pueden influir positiva o negativamente en sus alumnos y sus hábitos de lectura.	1	2	3	4	5
29)	El acervo bibliográfico de material de lectura por placer en inglés o francés es suficiente.	1	2	3	4	5
30)	La lectura se debe asignar como actividad fuera de clase debido a que el tiempo de clase es para actividades que no se pueden hacer en otro lugar.	1	2	3	4	5
31)	La academia de lengua debe encargarse de buscar material nuevo y diverso para renovar constantemente el material de lectura en L2.	1	2	3	4	5

32)	Debido a que la lectura extensiva es una actividad esencialmente privada y que se lee por placer, si se hacen preguntas que parezcan como una actividad escolar puede ser contraproducente.	1	2	3	4	5
33)	Existe una relación directamente proporcional entre el hábito de lectura y la existencia de libros o materiales de lectura en casa.	1	2	3	4	5
34)	Entre más actividades promueva el maestro en el aula, será más fácil para el alumno hacerse el hábito de leer.	1	2	3	4	5
35)	La lectura intensiva debe ser evaluada.	1	2	3	4	5
36)	En algunas ocasiones puede utilizarse la lectura como un castigo (Ejemplo: Si no cumplieron con la tarea se tienen que ir a la biblioteca a leer o quedarse sin descanso para cumplir con la lectura asignada).	1	2	3	4	5
37)	La biblioteca de la facultad es un espacio agradable que incita a leer.	1	2	3	4	5
38)	La planeación y asignación de tareas de lectura debe ser un trabajo colegiado.	1	2	3	4	5
39)	Las autoridades tienen que estar al pendiente de que sus docentes y estudiantes cuenten con material de lectura, que la biblioteca esté organizada y que exista comunicación entre todas las instancias que fomenten la lectura.	1	2	3	4	5
40)	Si se asignan calificaciones a la lectura por placer, entonces se convierte a lectura por créditos.	1	2	3	4	5
41)	Es factible involucrar a la familia en las tareas de lectura de los alumnos.	1	2	3	4	5
42)	Los docentes no deben leer literatura ligera, de ficción o cualquier material escrito en lenguaje simplificado.	1	2	3	4	5

43)	Es deber de los maestros fomentar el hábito de la lectura.	1	2	3	4	5
44)	La motivación del alumno es "el factor más poderoso para generar hábitos de lectura".	1	2	3	4	5
45)	Las reuniones de academia son un espacio propicio para discutir el aprendizaje de los estudiantes y compartir ideas sobre actividades para incrementar la lectura.	1	2	3	4	5
46)	Es posible hacer actividades de recaudación de fondos para la compra de material de lectura en L2.	1	2	3	4	5
47)	El currículum debe tener un programa de habilidades de lectura muy fuerte en L1 sobre el cual se pueda construir el programa de L2.	1	2	3	4	5
48)	Se debe llevar un registro de lo que cada alumno lee y los problemas que tiene.	1	2	3	4	5
49)	Cada alumno puede dar el dinero para comprar un libro, así todo el grupo tendrá una diversidad de libros que leer.	1	2	3	4	5
50)	Sería conveniente entregarles una relación de avance de lectura de nuestros alumnos a los maestros del siguiente curso.	1	2	3	4	5
51)	La mejor manera de reducir pérdidas y daños a los libros es educar a los alumnos a valorarlos y saberlos cuidar.	1	2	3	4	5

Se agradece encarecidamente su participación.

ANEXO C. Instrumento final aplicado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA

DOCTORADO EN CIENCIAS  
CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN



Con la finalidad de conocer aspectos importantes sobre la lectura y su promoción por profesores de lengua, se le solicita muy atentamente responda con veracidad las siguientes preguntas. Sus respuestas son anónimas y serán tratadas con confidencialidad.

No existen respuestas correctas o incorrectas, los resultados obtenidos de este instrumento se utilizarán para realizar un diagnóstico que ayude a construir una propuesta de capacitación para los docentes de lengua inglesa y francesa de la Facultad de Lenguas de la UAEMéx.

**I)** Información general:

Academia a la que pertenece:  inglés  francés

Antigüedad como maestro de lengua: \_\_\_\_\_

Formación académica:

Licenciatura: \_\_\_\_\_

Maestría: \_\_\_\_\_

Doctorado: \_\_\_\_\_

**II)** Seleccionar la opción:

1. ¿De qué forma trabaja la lectura en su curso de lengua extranjera?

(Puede seleccionar más de una opción)

- Lectura de comprensión con los textos que vienen en el libro
- Lecturas adicionales con textos auténticos que se traen al salón
- Lectura de libros seleccionados para tarea
- Lectura de cualquier tipo de materiales que interesen a los alumnos
- Visitas a la biblioteca

2. ¿Dónde promueve más la lectura?

- Dentro del salón
- Fuera del salón
- Ambos

3. ¿Qué tipo de lector se considera?

- No lector - 0 libros anuales
- Poco lector - 1 a 9 libros
- Lector mediano - 10 a 24 libros
- Gran lector - más de 25 libros

4. ¿Cuánto lee?

- Mucho, tanto en lengua materna (L1) como en lengua extranjera (L2)
- Mucho en L1 pero no mucho en L2
- Mucho en L2 pero no mucho en L1
- No mucho, en ninguna lengua

5. Si su respuesta a la pregunta anterior fue "No mucho", ¿Cuál de los siguientes factores cree que ha influido?

- Nadie ha sido un gran ejemplo para que quiera imitarlo
- Vivo entre personas que consideran la lectura como una pérdida de tiempo
- Me he desmotivado por encontrar la lectura difícil o tediosa
- Nunca he considerado las ventajas que tendría si leyera más eficientemente
- Otro: \_\_\_\_\_

6. Si no lee mucho en la L2, ¿Cuáles de las siguientes acciones considera que podrían ayudarlo? (Puede seleccionar más de una opción)

- Leer lecturas graduadas
- Seleccionar libros cortos, suficientemente fáciles de leer y que se disfruten
- Usar estrategias de lectura y ayudar a mis alumnos a desarrollarlas también
- Ponerme metas como leer un poco diariamente y terminar por lo menos un libro a la semana.
- Leer en L2 algún libro que ya haya leído en L1
- Otra: \_\_\_\_\_

7. ¿Cómo demuestra un docente que valora la lectura?

(Puede seleccionar más de una opción)

- Si los alumnos lo ven leer
- Si habla con sus alumnos de lo que está leyendo o ha leído
- Si les lee a sus alumnos pasajes que podrían interesarles
- Si se interesa en lo que leen los alumnos y puede sugerirles libros
- Si trata bien sus libros y se asegura de que sus alumnos hagan lo mismo
- Si presta sus libros y pide que le presten libros
- Si dentro de la clase hace un espacio para comentar lo que se está leyendo
- Otra: \_\_\_\_\_

8. ¿Cómo considera su formación teórica en cuanto a la enseñanza de la...?

(Coloque una ✓)

	Excelente	Buena	Suficiente	Mala
Comprensión oral				
Comprensión escrita				
Lectura intensiva				
Lectura extensiva				
Producción oral				
Producción escrita				

9. ¿Cuáles de las siguientes actividades realiza con sus alumnos de lengua?

(Puede seleccionar más de una opción)

- Realizar visitas y conducir actividades en la biblioteca
- Llevar a cabo juegos de lectura
- Leer individual y grupalmente en clase
- Propiciar que los alumnos pasen a leer enfrente de la clase
- Asignar unos minutos de la clase para que los alumnos realicen lectura silenciosa
- Pedir resúmenes de lectura
- Otra: \_\_\_\_\_

10. ¿Cree que sería útil que en la Facultad se impartiera un curso de capacitación docente sobre la lectura extensiva en una segunda lengua?

Sí

No

Tal vez

→ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

**III)** En la siguiente sección le pido que por favor seleccione la opción que más se acerca a su opinión personal. Tome en cuenta la siguiente escala:

- 1) ☹ ☹ ☹ Completamente en desacuerdo
- 2) ☹ ☹ En desacuerdo
- 3) 😐 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4) 😊 😊 De acuerdo
- 5) 😊 😊 😊 Completamente de acuerdo

		☹ ☹ ☹ <b>1</b>	☹ ☹ <b>2</b>	😐 <b>3</b>	😊 😊 <b>4</b>	😊 😊 😊 <b>5</b>
1)	El hábito de la lectura comienza en casa.	1	2	3	4	5
2)	Comprender la teoría es suficiente para llevarla a la práctica.	1	2	3	4	5
3)	Las reuniones de academia son un espacio propicio para discutir el aprendizaje de los estudiantes.	1	2	3	4	5
4)	Para ir haciéndose el hábito de lectura, hay que empezar leyendo libros fáciles de gusto personal y posteriormente subir la dificultad.	1	2	3	4	5
5)	No implemento la lectura extensiva en clase porque la lectura intensiva produce por sí misma lectores buenos y con fluidez.	1	2	3	4	5
6)	Es responsabilidad de los docentes motivar extrínsecamente a sus alumnos mediante el empleo de diversas estrategias docentes.	1	2	3	4	5



		☹ ☹ ☹ <b>1</b>	☹ ☹ ☹ <b>2</b>	☹  ☹ <b>3</b>	☺ ☺ ☺ <b>4</b>	☺ ☺ ☺ <b>5</b>
7)	Si la biblioteca escolar cuenta con libros en diferentes idiomas, entonces se tienen más oportunidades para fomentar el hábito lector.	1	2	3	4	5
8)	Algunos alumnos tendrán más disposición para leer si tienen señales visibles de su propio progreso.	1	2	3	4	5
9)	Un alumno puede adquirir el hábito de la lectura pese a que en su casa no tenga el ejemplo.	1	2	3	4	5
10)	El maestro que lee un texto en voz alta antes de comenzar a trabajarlo, hace parte del trabajo que deben hacer sus alumnos al iniciar una lectura.	1	2	3	4	5
11)	El tiempo es insuficiente para poner a los alumnos a leer extensivamente porque el programa es amplio y hay que cubrirlo.	1	2	3	4	5
12)	Es primordial que el docente lea y modele a sus alumnos.	1	2	3	4	5
13)	Las autoridades tienen que estar al pendiente de que sus docentes y estudiantes cuenten con material de lectura.	1	2	3	4	5
14)	Para que la lectura en L2 esté implícita en todas las áreas de docencia, se debe trabajar colaborativamente con profesores de otras materias.	1	2	3	4	5
15)	Debe haber comunicación entre el docente y el bibliotecario para planificar actividades de promoción de la lectura en conjunto.	1	2	3	4	5
16)	El propio interés y motivación del maestro son un incentivo para leer, especialmente para los alumnos más débiles a quienes se les debe dar tanta atención como sea posible.	1	2	3	4	5

		☹ ☹ ☹ <b>1</b>	☹ ☹ ☹ <b>2</b>	☹  ☹ <b>3</b>	☺ ☺ ☺ <b>4</b>	☺ ☺ ☺ <b>5</b>
17)	Si los padres son buenos lectores, los hijos también lo serán.	1	2	3	4	5
18)	Si el maestro les lee en voz alta a sus alumnos, les ayuda de forma equivocada.	1	2	3	4	5
19)	La lectura extensiva debe ser evaluada.	1	2	3	4	5
20)	Sería factible contar con material de lectura dentro del salón de clases.	1	2	3	4	5
21)	En la estructura curricular de todas las licenciaturas se debe contemplar la lectura extensiva.	1	2	3	4	5
22)	El docente debe tener buena actitud al tratar los errores de lectura de los alumnos, sin juzgar.	1	2	3	4	5
23)	Es responsabilidad de las autoridades escolares proporcionar los materiales de lectura adecuados en L2.	1	2	3	4	5
24)	Los alumnos siempre deben contestar algunas preguntas o hacer algún reporte de lectura para mostrar que han leído el libro.	1	2	3	4	5
25)	En la escuela se forman grandes lectores.	1	2	3	4	5
26)	Si el maestro comienza a trabajar un texto explicándolo o resumiéndolo, disminuye el esfuerzo del alumno y el objetivo de la clase.	1	2	3	4	5
27)	Al evaluar la lectura extensiva se pierde su esencia.	1	2	3	4	5
28)	Los docentes, como modelos de lectura, pueden influir positiva o negativamente en sus alumnos y sus hábitos de lectura.	1	2	3	4	5
29)	El acervo bibliográfico de material de lectura por placer en inglés o francés es suficiente.	1	2	3	4	5

		☹ ☹ ☹ <b>1</b>	☹ ☹ ☹ <b>2</b>	☹ <b>3</b>	☺ ☺ <b>4</b>	☺ ☺ ☺ <b>5</b>
30)	La lectura se debe asignar como actividad fuera de clase debido a que el tiempo de clase es para actividades que no se pueden hacer en otro lugar.	1	2	3	4	5
31)	La academia de lengua debe encargarse de buscar material nuevo y diverso para renovar constantemente el material de lectura en L2.	1	2	3	4	5
32)	Debido a que la lectura extensiva es una actividad esencialmente privada y que se lee por placer, si se hacen preguntas que parezcan como una actividad escolar puede ser contraproducente.	1	2	3	4	5
33)	Existe una relación directamente proporcional entre el hábito de lectura y la existencia de libros o materiales de lectura en casa.	1	2	3	4	5
34)	Entre más actividades promueva el maestro en el aula, será más fácil para el alumno hacerse el hábito de leer.	1	2	3	4	5
35)	La lectura intensiva debe ser evaluada.	1	2	3	4	5
36)	En algunas ocasiones puede utilizarse la lectura como un castigo (Ejemplo: Si no cumplieron con la tarea, se tienen que ir a la biblioteca a leer o quedarse sin descanso para cumplir con la lectura asignada).	1	2	3	4	5
37)	La biblioteca de la facultad es un espacio agradable que incita a leer.	1	2	3	4	5
38)	La planeación y asignación de tareas de lectura debe ser un trabajo colegiado.	1	2	3	4	5
39)	Las autoridades tienen que estar pendientes de que la biblioteca esté organizada y actualizada.	1	2	3	4	5

		☹ ☹ ☹ <b>1</b>	☹ ☹ ☹ <b>2</b>	☹ <b>3</b>	☺ ☺ <b>4</b>	☺ ☺ ☺ <b>5</b>
40)	Si se asignan calificaciones a la lectura por placer, entonces se convierte en lectura obligatoria por créditos.	1	2	3	4	5
41)	Es factible involucrar a la familia en las tareas de lectura de los alumnos.	1	2	3	4	5
42)	Los docentes deben evitar leer literatura ligera, de ficción o cualquier material escrito en lenguaje simplificado.	1	2	3	4	5
43)	Es deber de los maestros fomentar el hábito de la lectura.	1	2	3	4	5
44)	La motivación del alumno es "el factor más poderoso para generar hábitos de lectura".	1	2	3	4	5
45)	Las reuniones de academia son un espacio idóneo para compartir ideas sobre actividades para incrementar la lectura.	1	2	3	4	5
46)	Es posible hacer actividades de recaudación de fondos para la compra de material de lectura en L2.	1	2	3	4	5
47)	El currículum debe tener un programa de habilidades de lectura muy fuerte en L1 sobre el cual se pueda construir el programa de L2.	1	2	3	4	5
48)	Se debe llevar un registro de lo que lee cada alumno.	1	2	3	4	5
49)	Cada alumno puede dar el dinero para comprar un libro, así todo el grupo tendrá una diversidad de libros que leer.	1	2	3	4	5
50)	Sería conveniente entregar una relación de avance de lectura de nuestros alumnos a los maestros del siguiente curso.	1	2	3	4	5

		☹ ☹ ☹ <b>1</b>	☹ ☹ ☹ <b>2</b>	☹  ☹ <b>3</b>	☺ ☺ ☺ <b>4</b>	☺ ☺ ☺ <b>5</b>
51)	La mejor manera de reducir pérdidas y daños a los libros es educar a los alumnos a valorarlos y saberlos cuidar.	1	2	3	4	5
52)	Los docentes deben motivar a sus alumnos mediante la promoción de diversos juegos y actividades.	1	2	3	4	5
53)	Si la biblioteca escolar es visitada frecuentemente para realizar diversas actividades, entonces existen más posibilidades de fomentar el hábito lector.	1	2	3	4	5
54)	Las autoridades tienen que estar pendientes de que exista comunicación entre todas las instancias que fomenten la lectura.	1	2	3	4	5
55)	Se debe llevar un registro de los problemas de lectura que cada alumno presenta.	1	2	3	4	5

Muchas gracias por su participación.

## ANEXO D. Profesores seleccionados para las entrevistas

No. de seleccionado	Academia	No. Cuestionario	No. Entrevista	Criterio de selección
1	Francés	1	28	Seleccionado porque presentó 8 diferencias individuales; de ellas, la 8 y la 10 directamente relacionadas con los principios de la lectura extensiva.
2	Francés	3	3	Seleccionado porque tiene mayor antigüedad en docencia (20 años). Además, presentó 9 diferencias individuales; ninguna de ellas directamente relacionadas con los principios de la lectura extensiva. Aunado a esto, este profesor no lee mucho en L2.
3	Francés	5	2	Seleccionado porque expresó que considera tener "mala" formación en lectura extensiva.
4	Francés	8	26	Seleccionado porque presentó 36 diferencias individuales; de ellas, la 4, 22, 35, 19, 24, 28, 16, 8 y la 12 están directamente relacionadas con los principios de la lectura extensiva. Además, este profesor fue el más bajo en la escala Likert (actitud neutral) y es un profesor que no lee mucho en L2.
5	Francés	9	19	Seleccionado porque tiene la menor antigüedad docente (2 años). Presentó 5 diferencias individuales; ninguna de ellas directamente relacionada con los principios de la lectura extensiva.
6	Francés	10	25	Seleccionado porque tiene la menor antigüedad docente (2 años). Es un profesor que no lee mucho en L1 ni en L2.
7	Francés	11	18	Seleccionado porque presentó 1 diferencia individual y ésta está directamente relacionada con los principios de la lectura extensiva (12). Es un profesor que no lee mucho en L2, que en su caso es el español.
8	Francés	13	1	Seleccionado porque presentó 2 diferencias individuales; las dos (35 y 24) directamente relacionadas con los principios de la lectura extensiva. También porque considera que tal vez sería útil un curso de lectura extensiva.
9	Francés	15	9	Seleccionado porque presentó 6 diferencias individuales; de ellas, la 12 está directamente relacionadas con los principios de la lectura extensiva. También se seleccionó porque considera tener "mala" formación en lectura extensiva. Además, expresó que no lee mucho en L2.
10	Francés	16	6	Seleccionado porque presentó 8 diferencias individuales; de ellas la 42 está directamente relacionadas con los principios de la lectura extensiva.

				También se seleccionó porque tiene la segunda mayor antigüedad en docencia (17 años) Además, porque considera que tal vez sería útil un curso de lectura extensiva (preferiría un club de lectura). Este profesor es un gran lector.
11	Francés	17	24	Seleccionado porque presentó 2 diferencias individuales; mismas que están directamente relacionadas con los principios de la lectura extensiva (5, 27). Es un profesor que no lee mucho en L2.
12	Inglés	2	13	Seleccionado porque considera que tal vez sería útil un curso de lectura extensiva (depende de horarios y carga de trabajo). Presentó 2 diferencias individuales, pero ninguna directamente relacionada con los principios de la lectura extensiva.
13	Inglés	3	23	Seleccionado porque presentó 8 diferencias individuales; de ellas, la 11 y 28 directamente relacionadas con los principios de la lectura extensiva.
14	Inglés	6	5	Seleccionado porque presentó 1 diferencia individual (19); la cual está directamente relacionadas con los principios de la lectura extensiva. Este profesor no lee mucho en L2.
15	Inglés	7	16	Seleccionado porque presentó 4 diferencias individuales; de ellas la 35 y la 10 directamente relacionadas con los principios de la lectura extensiva. También se seleccionó por tener la mayor antigüedad docente (25 años).
16	Inglés	8	11	Seleccionado porque presentó 3 diferencias individuales; de ellas la 35 y 24 directamente relacionadas con los principios de la lectura extensiva.
17	Inglés	9	4	Seleccionado porque presentó 2 diferencias individuales; de ellas la 28 está directamente relacionada con los principios de la lectura extensiva.
18	Inglés	10	22	Seleccionado porque tiene la menor antigüedad docente (1 año) Además, es un profesor que no lee mucho en L2.
19	Inglés	12	21	Seleccionado porque presentó 2 diferencias individuales; de ellas la 19 directamente relacionada con los principios de la lectura extensiva. También se seleccionó por tener la segunda menor antigüedad docente (2 años) Es un profesor que no lee mucho en L2.
20	Inglés	13	7	Seleccionado porque presentó 1 diferencia individual (19), la cual está directamente relacionada con los principios de la lectura extensiva.

21	Inglés	14	20	Seleccionado porque presentó 11 diferencias individuales; de ellas la 24, la 16 y la 12 están directamente relacionadas con los principios de la lectura extensiva.
22	Inglés	17	12	Seleccionado porque presentó 6 diferencias individuales; de ellas la 5, la 35 y la 12 están directamente relacionadas con los principios de la lectura extensiva. También se seleccionó por su mayor antigüedad docente (24 años).
23	Inglés	18	8	Seleccionado porque presentó 1 diferencia individual (19), la cual está directamente relacionada con los principios de la lectura extensiva. Es un profesor que no lee mucho en L2
24	Inglés	19	15	Seleccionado porque considera que NO sería útil un curso de lectura extensiva. Presentó 7 diferencias individuales, pero ninguna de ellas directamente relacionada con los principios de la lectura extensiva. Es un gran lector, pero no lee mucho en L2.
25	Inglés	20	27	Seleccionado porque presentó 6 diferencias individuales; de ellas, la 28 y la 12 están directamente relacionadas con los principios de la lectura extensiva. Este profesor es un gran lector.
26	Inglés	22	10	Seleccionado porque presentó 6 diferencias individuales; de ellas, la 27, la 24 y la 10 están directamente relacionadas con los principios de la lectura extensiva.
27	Inglés	23	17	Seleccionado porque presentó 15 diferencias individuales; de ellas, la 35, la 28 y la 16 están directamente relacionadas con los principios de la lectura extensiva. También se seleccionó porque tiene mayor antigüedad docente (25 años) y porque considera que tal vez sería útil un curso de lectura extensiva.
28	Inglés	24	14	Seleccionado porque presentó 6 diferencias individuales; de ellas, la 11 está directamente relacionada con los principios de la lectura extensiva.



ANEXO E. Guía de preguntas para las entrevistas

**GUÍA DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS**

Esta entrevista tiene la finalidad de conocer más sobre sus opiniones y sus acciones respecto a la promoción de la lectura en la lengua extranjera que usted enseña dentro de la Facultad de Lenguas. No hay respuestas correctas o incorrectas. Todas las opiniones son importantes. La información será tratada con confidencialidad dentro de la tesis que me encuentro elaborando.

- ¿Qué tipo de lectura promueve más dentro y fuera del salón de clases: la intensiva o la extensiva? ¿Por qué?
- ¿Considera importante promover la lectura extensiva con sus alumnos o solo la intensiva?
- ¿Qué ventajas tiene promover la lectura extensiva?
- ¿Conoce los principios de la lectura extensiva?

Si la respuesta es *SÍ*: ¿Cuáles recuerda? ¿Añadiría otro?

Si la respuesta es *NO*: ir presentando los principios al hacer la pregunta si es necesario

<b>Aspecto / Principio</b> (Mencionarlos en caso de que se considere necesario, si el maestro no los sabe)	(Reactivos de la escala) / <b>Preguntas</b>
1) Selección de la lectura	¿Quién debe seleccionar los materiales de lectura extensiva en lengua extranjera?
2) Facilidad del material de lectura	(4, 42) ¿Qué dificultad deben presentar los materiales para la lectura extensiva para los alumnos?
3) Leer es la propia recompensa	(8) (No hay pregunta)
4) Sin preguntas de comprensión	¿Qué opina sobre hacer preguntas de comprensión a textos que fueron leídos por placer?
5) Lectura individual y silenciosa	¿Es posible trabajar la lectura extensiva de forma grupal y en voz alta o sólo debe ser de forma individual y en silencio?
6) Uso del diccionario	¿Qué opina del uso del diccionario en la lectura extensiva?

7) Diversidad de materiales	¿Qué materiales recomienda usted a sus alumnos para que lean en inglés/francés?
8) Uso de grabaciones	¿Qué opina sobre "leer" con audio libros?
9) Evaluación de la lectura extensiva	(19) ¿Se debe evaluar la lectura extensiva? ¿Cómo? (27) (¿o pierde su esencia al ser evaluada?)
10) Papel del profesor	(10, 12, 16, 22, 28) ¿Cuál debe ser el papel del profesor para promover la lectura extensiva en su clase de lengua?
11) Cantidad de lectura	¿Cuánto considera que deben leer los alumnos en la segunda lengua? (¿Es posible decir una cantidad?)
12) Lugar de la lectura	(30) ¿Cuáles son los mejores lugares para leer extensivamente?
13) Actividades	(24, 32, 11) ¿Qué tipo de actividades se pueden hacer relacionadas con la lectura extensiva? (Actividades lúdicas / resúmenes o reseñas de lectura / otra...)

- ¿Considera que la teoría del *input comprensible* constituye la base de la lectura extensiva?  
(Aclarar de forma general esta teoría si es necesario)
- ¿Cómo va cambiando el involucramiento de los familiares, principalmente de los padres, conforme los alumnos avanzan de nivel educativo?  
(Aclarar la pregunta en caso necesario)
- Si en este nivel educativo nuestros alumnos no tienen aún el hábito de la lectura, ¿es ahora responsabilidad de los profesores el fomentarlo?

Finalmente, ¿tiene usted algún comentario o alguna información que le gustaría añadir respecto al tema de la lectura en lengua extranjera?

Agradezco mucho sus respuestas y este tiempo dedicado para la entrevista. Muchas gracias y buen día.

ANEXO F. Artículos aceptados para publicación

Artículo aceptado en la revista arbitrada e indizada *Espacios Públicos*,  
con ISSN: 1665-8140



Universidad Autónoma del Estado de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

*Espacios*  
**Públicos**  
ISSN: 1665-8140

Toluca, México a 23 de abril de 2018

**M.L.A. ALMA LETICIA FERADO GARCÍA**  
**DR. EN A. FRANCISCO JOSÉ ARGÜELLO ZEPEDA**  
**PRESENTE**

Por este medio hacemos constar que su artículo titulado “**Programas de fomento a la lectura como política de bienestar estudiantil. Caso: Facultad de Lenguas de la UAEM**”, fue sometido al dictamen de evaluación por pares correspondiente, y aceptado para su publicación en nuestra revista *Espacios Públicos* (ISSN:1665-8140), que actualmente se encuentra en proceso de edición.

Sin otro particular por el momento, le envió un cordial saludo.

*Espacios Públicos*, se encuentra Indizada en Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), Dialnet (Portal de difusión de la producción científica hispana), CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades). Registrada en Latindex-Catálogo (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), HELA (Catálogo Hemerográfico de Revistas Latinoamericanas), DOAJ (Directory Open Access Journal), Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura y Academic Journals Database.

**ATENTAMENTE**

**PATRIA, CIENCIA Y TRABAJO**

**“2018, Año del 190 aniversario de la Universidad Autónoma del Estado de México”**

**MTRA. EN COM. MA. CRISTINA REYES MONTES**  
**DIRECTORA DE LA REVISTA**



**FACULTAD DE CIENCIAS  
POLÍTICAS Y SOCIALES**

ccp. Archivo

**www.uaemex.mx**  
Cerro de Coatepec, Ciudad Universitaria C.P. 50100  
Toluca, Estado de México  
Tels: (01 722) 213 16 07, 215 04 94 y 215 92 80  
**www.politicas.uaemex.mx**



**PROGRAMAS DE FOMENTO A LA LECTURA COMO POLÍTICA DE BIENESTAR  
ESTUDIANTIL. CASO: UAEMéx**

**Título en inglés: READING DEVELOPMENT PROGRAMS AS STUDENT WELFARE POLICY.  
CASE: UAEMéx**

*Alma Leticia Ferado García<sup>4</sup>  
Francisco José Argüello Zepeda<sup>5</sup>*

**Resumen**

En el presente artículo se analiza si los programas de fomento a la lectura cumplen con las particularidades para ser considerados políticas de bienestar estudiantil. En un inicio se define lo que es una política pública, así como sus características. Se presentan las políticas relacionadas con el fomento a la lectura a nivel federal e institucional. Se muestran las acciones que se han tomado al interior de la UAEM. Se concluye principalmente que las acciones tomadas sugieren que sí se deba considerar el fomento a la lectura como política de bienestar estudiantil.

**Palabras clave:** política de bienestar estudiantil, programa de lectura, fomento a la lectura, UAEM

**Summary**

In the present article, we analyze if the programs to promote reading among BA students, fulfill the peculiarities to be considered policies of student welfare. The definition of a public policy as well as its characteristics are presented. Policies related to the promotion of reading at the federal and institutional levels are presented as well. The actions that have been taken inside the UAEM are shown. It is concluded that the actions taken suggest that the promotion of reading should be considered as a policy of student welfare.

**Key Words:** student welfare policy, reading program, reading encouragement, UAEM

**Introducción**

Frecuentemente se habla del lugar que ocupa México en cuanto al número de libros que se leen, así como de las acciones que se han tomado con el objetivo de hacerlo un país de lectores. Sin embargo, esas encuestas toman una muestra de toda la población mexicana, pero, por otro lado, aquí se presentan resultados específicos de una Institución de Educación Superior con el fin de conocer de mejor manera su posición con respecto a este tema. Se hace necesario analizar lo que es una política pública y saber si los programas de fomento a la lectura cumplen los requisitos para considerarse una política y específicamente, una política de bienestar estudiantil.

Al respecto del tema que compete a este artículo, a continuación, se presenta la definición, características y elementos de una política pública para después centrarse en lo referente a las políticas de bienestar estudiantil; asimismo, se habla específicamente de las políticas de fomento a la lectura en la Universidad

---

<sup>4</sup> Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Lenguas de la UAEM. Candidata a Doctora en Ciencias con énfasis en Educación.

<sup>5</sup> Profesor Investigador de Tiempo Completo del CIME / UAEM. Doctor en Antropología.

Autónoma del Estado de México (UAEM), así como del grupo de Fomento a la Lectura y sus acciones emprendidas.

### **Políticas públicas y políticas de bienestar estudiantil**

Las políticas públicas corresponden a soluciones específicas de cómo manejar los asuntos públicos (Lahera, 2002: 9). Una política o *policy*, “hace referencia a toda decisión social, en donde el sujeto de la decisión puede ser un individuo, una organización o el Estado” (Bazúa y Valenti, 1993 citados por Nateras, 2006: 254). Para Lahera (2002: 4), existen dos conceptos, el tradicional y el que los adelantos en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han favorecido. El tradicional asigna un papel central al estado, mientras que el nuevo concepto crea oportunidades para mejorar los servicios públicos, permite un mejor acceso a la información y aumenta la participación ciudadana. Por su parte, Laswell (en Nateras, 2006: 255) expresa que las políticas cuentan “con una orientación multidisciplinaria, pues por su naturaleza conllevan aspectos políticos, económicos, administrativos, culturales, entre otros”.

Martha Nateras (2006: 255) menciona que la definición de *policy* se puede obtener dentro de los enfoques descriptivo y teórico; en la noción descriptiva se pueden encontrar diferentes formas de concebirlas y entre éstas se encuentran las propuestas de acción específica, dentro de las cuales se hayan acciones como la reforestación de parques nacionales o como las políticas de alfabetización de adultos; es aquí donde se puede incluir la política de fomento a la lectura. Añade que desde el aspecto teórico se aprecia que las políticas son elaboradas a partir de la interacción gobierno-ciudadanos y que al estudiarlas se tiene que hacer referencia a tres elementos fundamentales que las constituyen, los cuales son:

- Los objetivos públicos del Estado
- Los programas diseñados para cumplir con esos objetivos
- Su impacto en la sociedad

Para Lahera (2002: 4), una política pública de calidad debe incluir:

- Orientaciones o contenidos
- Instrumentos o mecanismos
- Definiciones o modificaciones institucionales
- Previsión de sus resultados

Para poder determinar si los programas de fomento a la lectura pueden ser considerados una política pública, es necesario conocer el resultado de las acciones que se han tomado. Al respecto, José Luis Méndez (2000 en Nateras, 2006) menciona que existen cuatro situaciones del curso de la acción pública, a saber: la inacción pública, la decisión pública, la política pública y los resultados públicos, los cuales son producto de las tres anteriores más otros factores.

En este caso, nos encontramos entonces ante una política pública, debido a que, el Estado ha detectado un problema específico y desarrollado un programa de acción para solucionarlo. Existen al menos seis elementos para definir a las políticas públicas:

- 1) el problema
- 2) el diagnóstico
- 3) la solución
- 4) la estrategia
- 5) los recursos
- 6) la ejecución

El bienestar estudiantil puede ser entendido como aquellos programas enfocados a promover la salud física y mental de los estudiantes a través de acciones deportivas y culturales, los cuales se orientan a estimular el desarrollo integral de los estudiantes. Al hacer una búsqueda sobre los tipos de políticas, no se encontró el fomento a la lectura como una política de bienestar estudiantil como tal, debido a que dentro de éstas últimas se suelen considerar los programas de becas, los programas deportivos y los programas culturales. Es así como se propone que, dentro de este aspecto de formación cultural de los individuos, se incluyan los programas de fomento a la lectura debido a los beneficios que la lectura aporta no sólo a los estudiantes, sino a la sociedad en general. Entre estos beneficios se encuentran los siguientes:

- La lectura ayuda a ser más inteligentes (Smith, 1978: 8).
- La lectura, a cualquier edad, es una herramienta para tener acceso al saber y no caer en la marginación social (Franky, 2011: 17).
- Tener la convicción de que la lectura es un ejercicio útil, que perfecciona el pensamiento, hace avanzar al ser humano y va cambiando, va mejorando la sociedad (Franky, 2011: 18).
- La lectura estimula el desarrollo del lenguaje, aumenta el vocabulario, mejora la comunicación y desarrolla la imaginación, lo que conlleva beneficios cognitivos y emocionales. La lectura enriquece profundamente el alma de los niños y les permite un mayor desarrollo social e intelectual, un mayor entendimiento del universo que los rodea (Franky, 2011: 15).
- “No hay ocupación más útil para toda clase de gentes que el leer. El entendimiento se fertiliza, la imaginación se aviva, el corazón se deleita, y el fastidio huye a grandes pasos ante la presencia de un libro” (Payno en Historia de la Lectura en México, 1997, pág. 105).

Se tiene entonces que, si la lectura ayuda a ser más inteligentes, el desempeño de los discentes será más alto y mejorará su trayectoria escuela y, por lo tanto, su desempeño profesional cuando egresen contribuirá a una mejor sociedad.

Asimismo, socialmente se tendrán ciudadanos pensantes y críticos mejor integrados a su entorno, además de que contarán también con el beneficio del desarrollo de su inteligencia lingüística. Pero ello no se da por sí sólo, sino que hace falta crear conciencia de las diferentes funciones de la lectura, y que no basta como señala Cantón (2009) de quedarse en el nivel de lectores, sino que hay que formar lectores autónomos y comprometidos con los significados de lo que leen y que ello pueda ser capaz de contribuir a explicar su condición humana.

En diversos discursos se menciona que existe un bajo nivel de lectura en México. Aristegui (2014, *Notimex*) concluye una nota sobre la cantidad de libros que leemos los mexicanos expresando que “es imprescindible contar con políticas a favor de la lectura que beneficien a toda la población y conjunten los esfuerzos de diferentes actores tanto del Estado como de la sociedad civil”. A continuación, se presentan de lo general a lo particular los programas, las estrategias o las acciones que a distintos niveles se están implementando en nuestro país y específicamente en la UAEM, en torno al tema.

Hablemos en primer lugar sobre el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018. En este documento de la Secretaría de Gobernación (SEGOB) publicado en el Diario Oficial de la Federación el 20 de mayo de 2013, se lee que se establecieron cinco metas nacionales y tres estrategias transversales como plan del Gobierno de la República para lograr su objetivo general que es:

(...) llevar a México a su máximo potencial en un sentido amplio. Además del crecimiento económico o el ingreso, factores como el desarrollo humano, la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres, la protección de los recursos naturales, la salud, educación,

participación política y seguridad, forman parte integral de la visión que se tiene para alcanzar dicho potencial. (SEGOB, 2013)

Como se aprecia, la tercera de estas metas nacionales es un *México con Educación de Calidad*. Cada una de las metas describe los retos para cada sector y establece un plan de acción con sus respectivos objetivos para resolverlos. El Capítulo VI detalla las estrategias y líneas de acción para alcanzar los objetivos y el Capítulo VII establece los indicadores.

El PND indica que se busca este México con Educación de Calidad “para garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos y así contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano” (SEGOB, 2013). Consideramos aquí que la lectura es parte importante de ese desarrollo integral y que la función de los docentes es indispensable para lograrlo. Se indica también que el enfoque del PND es “promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda para desarrollar un aprendizaje a lo largo de la vida” (SEGOB, 2013). Dentro del Capítulo III, el PND señala que:

(...) un México con Educación de Calidad propone implementar políticas de Estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos, fortalezcan la articulación entre niveles educativos y los vinculen con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo, con el fin de generar un capital humano de calidad que detone la innovación nacional. (SEGOB, 2013)

No obstante, aclara que debido a que todavía existen deficiencias en la aplicación de políticas de equidad y calidad “es urgente reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento (...)” (SEGOB, 2013). Nos encontramos entonces en ese punto de reconocimiento ante el análisis en el que debemos actuar y crear las condiciones de calidad para el desarrollo estudiantil. Este documento aclara también que “la cultura coadyuva a la formación de una ciudadanía capaz de desarrollar plenamente su potencial intelectual” debido a que “una sociedad culturalmente desarrollada tendrá una mayor capacidad para entender su entorno y estará mejor capacitada para identificar oportunidades de desarrollo” (SEGOB, 2013).

Es entonces que en el Plan de acción se indica que para lograr el objetivo de esta meta “se requiere una política que articule la educación, la cultura y el deporte con el conocimiento científico, el desarrollo tecnológico y la innovación” (SEGOB, 2013) y, continuando, para ampliar este acceso a la cultura es menester situarla entre los servicios básicos brindados a la población. Llegamos ahora a los objetivos, estrategias y líneas de acción que presenta el PND 2013-2018 en materia de lectura (SEGOB, 2013):

- Objetivo 3.3. Ampliar el acceso a la cultura como medio para la formación integral de los ciudadanos.
- Estrategia 3.3.1. Situar a la cultura entre los servicios básicos brindados a la población como forma de favorecer la cohesión social.
- Líneas de acción: Diseñar un programa nacional que promueva la lectura.

Encontramos que el PND está contemplando en esta cuarta línea de acción el diseño del programa nacional de promoción de la lectura y en el Capítulo VIII de este Plan Nacional de Desarrollo instruye a las diferentes dependencias federales los pasos a seguir para la implementación de este PND a través de los Programas Sectoriales, Regionales y Especiales (SEGOB, 2013). Es por esto que a continuación se presentan los aspectos relacionados con las políticas de lectura que presenta el Programa Sectorial de Educación.

La Secretaría de Educación Pública, para dar cumplimiento a lo señalado en el artículo 22 de la Ley de Planeación, elaboró el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018, en el cual, dentro de su primer capítulo relativo al diagnóstico, presenta el apartado de Cultura y educación, en el cual manifiesta que:

La realidad social por la que atraviesa el país hace imperativa una nueva agenda de política cultural que establezca con claridad las vías para movilizar los recursos culturales de México, (...) Una estrategia fundamental para lograr una nueva agenda cultural será el fortalecimiento y renovación del vínculo de la cultura con el proceso educativo, (...) El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (...) encabezará los esfuerzos para dar un nuevo enfoque a los campos de acción permanentes de la tarea cultural: (...) fomento al libro y la lectura, (...). (SEP, 2013: 32)

Más adelante, dentro del PSE, se encuentra el Objetivo 5 que concierne la promoción y difusión del arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral. Cada objetivo presenta sus estrategias y líneas de acción, para el tema de la lectura se encontraron las siguientes (SEP, 2013: 64):

- Estrategia 5.1 Fomentar la educación artística y cultural y crear mayores oportunidades de acceso a la cultura, especialmente para el sector educativo.
- Línea de acción 5.1.3 Fomentar la lectura como habilidad básica en la superación de la desigualdad.

Se resalta el hecho de que se esté considerando dar el énfasis de acceso del sector educativo a la cultura y que la línea de acción se encuentre dirigida al fomento de la lectura con la finalidad de disminuir las brechas de desigualdad que se encuentran presentes en la sociedad.

Al terminar la exposición de las estrategias del quinto objetivo, se presentan las líneas de acción transversales, dentro de las cuales se encuentra que en la estrategia 3 sobre la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres, la primera línea de acción establece “Promover círculos de lectura y apreciación literaria presenciales y virtuales para mujeres trabajadoras remuneradas y no remuneradas” (SEP, 2013: 65). Este artículo no se enfocará a la realización de un estudio de género, pero es necesario conocer las acciones que realizan las autoridades relacionando el tema de la lectura y las líneas transversales que tiene establecidas en el PND.

En el mismo sentido, la ley de fomento para la lectura y el libro (2008), pretende ser equitativa a nivel social y de género, y a la vez garantizar la libertad en las publicaciones de libros. Todo ello representa un acierto, pero no dejan de haber obstáculos estructurales que impiden que muchos sectores sociales no logren tener acceso a libros (impresos o electrónicos).

De esta manera, se aprecia que el PSE da seguimiento a la línea de acción establecida en el PND respecto al fomento de lectura. De estos documentos emanan el Programa Nacional de Lectura, así como los Programas Estatales de Lectura; sin embargo, en este momento no se presentarán estos programas, sino que se dirigirá la atención a presentar políticas de lectura en un terreno institucional. Para esto, en seguida se muestran las acciones que la UAEM, como universidad pública mexicana, establece respecto a las políticas de fomento a la lectura.

El Rector de la UAEM, Dr. en Ed. Alfredo Barrera Baca, en su Plan Rector de Desarrollo Institucional (PRDI) 2017-2021, específicamente en la función sustantiva *Difusión de la cultura para una cultura universal* expresa que la Universidad “tiene la obligación de formar profesionistas competentes y ciudadanos ejemplares, al tiempo de aportar elementos de juicio tanto a quienes toman decisiones de



políticas públicas como a la sociedad y los individuos” (Barrera, 2017:100) y establece en el objetivo específico IV de esta función que es necesario “Incrementar los índices de lectura recreativa entre la comunidad universitaria y la sociedad, con contenidos orientados a la promoción de la ciudadanía universal (*ibidem*: 109). Las políticas que se plasman en este documento, en cuanto a incrementar los índices de lectura recreativa, son las que se presentan a continuación (*idem*):

» La Secretaría de Difusión Cultural establecerá un comité que defina un acervo de lecturas recreativas para ponerlo a disposición de la comunidad universitaria en las bibliotecas de los espacios educativos.

» El Consejo General Editorial de la universidad definirá una colección de 20 libros orientados a la difusión y promoción de la ciudadanía universal.

» La Secretaría de Difusión Cultural evaluará y redefinirá las políticas de promoción de la lectura.

Resulta primordial hacer un análisis de cada una de estas políticas para ver su pertinencia, factibilidad e impacto entre la población universitaria. Sin embargo, en este momento surgen interrogantes como los criterios que establecerá el comité que defina el acervo de lecturas recreativas y la inversión que se requerirá para ponerlas a disposición en las distintas bibliotecas. Existen innumerables lecturas que se encuentran en formato digital y podría ser que a lo que se tengan que destinar más esfuerzos es a la difusión de estas obras. Para contar con más elementos de análisis será necesario analizar las políticas de promoción de la lectura que establece la Secretaría de Difusión Cultural.

Las estrategias que se establecieron a respecto son (*idem*):

» Publicar una revista de literatura en la que se difundan textos de poesía, narrativa breve, ensayo literario y traducciones literarias.

» Promover la adquisición de un acervo básico de literatura en prosa y verso para la ciudadanía universal que esté a la disposición de la comunidad en las bibliotecas universitarias.

» Intensificar la difusión de las obras ganadoras de los premios internacionales de poesía “Gilberto Owen Estrada” y de narrativa “Ignacio Manuel Altamirano”, así como del Premio de Literatura Infantil, que están en acceso abierto en el repositorio institucional.

Todo ello constituye un reto que para lograrlo hace falta difundir más la labor cultural y editorial que se lleva a cabo dentro de la UAEMex, cabe mencionar que actualmente la revista oficial de rectoría ya cuenta con el código del ISSN, lo cual es un incentivo para que publiquen en ese espacio tanto alumnos como académicos.

Cabe hacer mención que, dentro de esta Institución de Educación Superior, desde hace varios años se han realizado acciones para promover la lectura buscando el bienestar de su población y más adelante se hablará del grupo encargado de llevarlas a cabo.

Retomando el quinto punto para definir a las políticas públicas, podemos decir que al respecto de los recursos se puede hacer un análisis de los recursos organizativos, presupuestarios y legales. Aquí sólo se abordan los organizativos. No se hablará de presupuestos ni de asuntos legales.

En cuanto a la ejecución se tiene que hablar sobre la instrumentación y la evaluación. Para hablar de esta ejecución se desarrollarán las políticas de fomento a la lectura que se han establecido, y que evidentemente requieren de apoyo presupuestario para continuar con los eventos culturales como “Abril mes de la lectura” que han tenido un impacto positivo en la comunidad universitaria.

## **Políticas de fomento a la lectura**

En este apartado se presentan brevemente y a manera de contexto, algunas políticas de fomento y promoción de la lectura en el ámbito educativo en México, del siglo XIX a la posrevolución.

Cantón (2009) en *Historia de la lectura en México, hacia la formación de lectores autónomos* (1ª. parte) describe las diferentes funciones que ha cumplido la lectura históricamente, comenzando con la época colonial en donde la educación se orientaba a la evangelización principalmente, destacando la labor humanitaria de los misioneros que implementaron diversas estrategias de lectura. Siguiendo a dicho autor en la misma obra (2ª parte), expone los factores que favorecieron el desarrollo de la lectura durante el siglo XIX y el Porfiriato que, a pesar de la profusión de materiales escritos (libros, periódicos) y el aumento de escuelas, la gran mayoría de la población continuaba siendo analfabeta. Añade que se observó un aumento en la afición de leer gracias a los materiales específicamente dirigidos a gremios y sectores de la sociedad para invitarlos a leer. Aumentó la cantidad de ciudadanos instruidos en diversos asuntos y temáticas. Nuevamente el deseo de participación política es una motivación individual para aprender a leer y escribir.

Se menciona que la oferta mayor de materiales gracias a la imprenta y un amplio espectro de lecturas, propician “la emergencia y presencia visible de un lector cada vez más crítico y autónomo” (Cantón, 2009).

Para la época de la Revolución y la Posrevolución tenemos que José Vasconcelos, durante su gestión al frente de la Secretaría de Educación, inició la primera campaña nacional de promoción y fomento a la lectura, la cual tuvo una influencia notable en campañas posteriores y se considera un punto de referencia. Se reconoce que los maestros “desempeñan un papel fundamental en la derrama educativa y la promoción del libro”. Existe una gran variedad de títulos, temas y niveles. En este periodo se crean bibliotecas y es indudable el esfuerzo oficial por promover la lectura (Cantón, 2009).

Posteriormente en la época de la posguerra hubo factores externos (influencia de los emigrados españoles) e internos (desarrollo de la industria editorial) que impulsaron la lectura en la población mexicana (Torres, 1988). En el período posterior, 1960-1985, hubo logros, con la aparición de los cuadernos de SEP Setentas que contribuyeron a popularizar la lectura, pero también hubo retrocesos en los ochenta dado que en esa década disminuyó el gasto público destinado a la educación en el contexto de la crisis económica de 1982 (Greaves, 1988).

Hoy en día surge un nuevo impulso al fomento a la lectura y el libro, otorgado por CONACULTA que se transformó en la Secretaría de Cultura.

## **Fomento a la Lectura en la UAEM**

Frecuentemente se considera el número de libros leídos por persona anualmente como el principal indicador de lectura. Una nota en este tenor expresa que:

De una lista de 108 naciones de la UNESCO sobre el índice de lectura, México ocupa el último lugar. En promedio, los mexicanos leen 2.8 libros al año, y sólo 2% de la población tiene como hábito permanente la lectura, mientras que en España se leen 7.5 libros al año y en Alemania 12. (Villamil, 2013)

En otra nota más reciente (Aristegui, 2014), se expresa que el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) señaló que en la Encuesta Nacional de Lectura (ENL) la cifra de libros leídos al año es de 2.94, la cual no avanzó mucho de la Encuesta de 2006 en la que se leían 2.6 libros de forma anual. Sin

embargo, en el Capítulo 1 de dicha Encuesta (CONACULTA, 2006: 36), se muestra que el promedio anual es de 2.9 libros, con lo que se confirmaría que prácticamente no ha habido variación. En la ENL 2015 (CONACULTA, 2015: 104, 169) se reporta que el promedio de libros leídos anualmente tanto por necesidad como por gusto es de 5.3. De esta cifra corresponde 3.5 al promedio de libros leídos al año por gusto, más 1.8 del promedio de libros leídos al año por necesidad. Estas cifras muestran un incremento respecto a la encuesta anterior y se aprecia que la lectura por placer es más común que la lectura por necesidad.

Debido a que la ENL es aplicada seleccionando cuidadosamente la muestra a nivel nacional que abarca todos los sectores de la población, el promedio de libros leídos al año dentro de una institución educativa debe ser mayor al de la población general. Así se ha comprobado, pero sólo con un ligero incremento.

En el ámbito institucional las cifras revelaron en el 2010 la cantidad de 3.4 libros por placer al año y para el 2012, 3.9 libros. La meta del PRDI 2013-2017 de que los alumnos leyeran 4 libros de cultura general al año fue alcanzada. En el 4° Informe de la Administración 2013-2017 (Olvera, 2017: 30) se reporta que, derivado de la encuesta de lectura UAEM 2016, el índice de lectura por placer es de 4.9 libros al año por estudiante, lo cual comprueba haber alcanzado y superado la meta esperada. Empero, es necesario continuar fortaleciendo las acciones para aumentar de manera más significativa esta cifra ya que aún se encuentra lejos de alcanzar la cifra de poblaciones en general de países desarrollados. En el PRDI 2017-2021 no se estableció una cifra a alcanzar de libros leídos anualmente. Resulta importante que no sólo se exprese en un número la cantidad de libros que se deben leer, sino que se pueda ver de una manera más cualitativa el impacto de leer distintos tipos de textos acordes con el nivel educativo y que están contribuyendo con el desarrollo cognoscitivo y social de la comunidad estudiantil.

Una de las Direcciones dependientes de la Secretaría de Docencia de la Universidad Autónoma del Estado de México es la Dirección de Infraestructura Académica (DIA). El objetivo de la DIA es:

(...) coordinar técnica y normativamente el funcionamiento del Sistema Bibliotecario, así como también los Laboratorios y Talleres, procurando su permanente desarrollo, modernización y mejoría, con el fin de ofrecer servicios de calidad que satisfagan las necesidades de información, de acceso al conocimiento técnico y científico, al arte, la cultura y a la lectura por placer de la comunidad universitaria. (DIA, 2015: 4)

Dentro de la visión de esta dirección se destacan dos puntos relacionados con el tema aquí desarrollado (DIA, 2010), los cuales son que esta dirección contará con:

- Bibliografía actualizada y acorde a los programas y planes de estudio, así como a las unidades de aprendizaje universitarias.
- Mayor número de lectores, a través del fomento a la lectura.

El primer punto es muy importante debido a que es fundamental que los estudiantes cuenten con el material de lectura académica necesario para sus estudios superiores; el segundo es del que se hablará a continuación.

Una división de la DIA es el *Área de fomento a la lectura*, la cual, dentro de sus acciones, tiene las siguientes (DIA, 2010):

- Organizar y coordinar al grupo de fomento a la lectura con representantes de cada uno de los espacios académicos y dependencias de la Universidad.
- Coordinar reuniones mensuales de los integrantes del fomento a la lectura para establecer acciones que promuevan los hábitos de lectura.

- Programar la jornada cultural de “Abril, mes de la lectura” de la Dirección de Infraestructura Académica, así como dar seguimiento a los eventos programados en los espacios académicos.
- Recabar y difundir los programas de Fomento a la Lectura de los diversos espacios Académicos a fin de que la comunidad universitaria esté al tanto y pueda ser partícipe de ellos.

Una de sus actividades era la planeación, organización y coordinación de la publicación del Boletín virtual Xookil “Lectura, pensamiento y arte”, el cual era un mecanismo de difusión y fomento a la lectura (DIA, 2010). El boletín Xookil (que en maya significa *lectura*) fue una publicación trimestral que inició su circulación en 2003 y concluyó en enero de 2011, posteriormente este boletín cambió a ser una revista electrónica. La revista del Año. 1, No. 20, julio-octubre 2012 fue la última que se publicó.

Xookil contenía varias secciones como la zona de habilidades lectoras, zona éxito, zona top ten, zona de escritores, de recomendaciones, de lectores y de trabajo. Todas las secciones eran muy interesantes; sin embargo, rescato la de habilidades lectoras ya que en ésta se hablaba sobre estrategias, proceso, tipos de lectura, entre otros temas de ayuda y orientación para desarrollar dicha habilidad. Posteriormente, en el 2013 la DIA comenzó a publicar un cartel informativo y a partir del número 5 cambió a ser un boletín. Actualmente, la DIA publica mensualmente y de manera electrónica el boletín informativo “Enjambre Lector”, el cual cuenta también con secciones muy interesantes como “Mejorando la disortografía”, “Top 5”, “Recomendación del mes”, entre otras.

El grupo de fomento a la lectura tuvo la iniciativa de dar comienzo a un proyecto en el cual se aplicarían encuestas a todos los estudiantes de la Universidad para conocer más sobre sus intereses y hábitos de lectura para poder, con esta información, tomar acciones que coadyuvaran al cumplimiento de las metas institucionales. Estas encuestas arrojaron información útil sobre el tipo de materiales que es leído con mayor frecuencia, así como sobre los hábitos de lectura prevalecientes, entre otros aspectos. Gracias a esta evaluación, se puede conocer la situación actual de lectura en la universidad, los intereses y necesidades en lo general y también en lo particular por los distintos organismos académicos debido a que, aunadas a las políticas globales, se establezcan estrategias particulares de fomento a la lectura que contribuyan a mejorar los índices de lectura y, por ende, el bienestar de los estudiantes de las distintas áreas de formación profesional.

## **Conclusiones**

Si bien es cierto que históricamente ha habido progresos en cuanto al impulso a la lectura y la disminución paulatina del analfabetismo en México, aún existen desigualdades regionales y sociales en esta materia.

Como se mencionó al inicio de este artículo, Méndez (2000 en Nateras, 2006: 256) establece que para reconocer una política pública hay que reconocer los resultados de las acciones del Estado, y después de haber presentado el desarrollo de este tema, podemos afirmar que al respecto sí se ha establecido una política pública debido a que se aprecia que el Estado, ya sea el Gobierno Federal, Estatal o particularmente la UAEM, sí han reconocido el problema, han hecho un diagnóstico para definir objetivos y estrategias y han llevado a cabo programas de acción para solucionarlos.

El establecimiento y cumplimiento de una política de promoción de la lectura, coadyuvará de forma definitiva en el bienestar estudiantil de forma personal y profesional; y no solo de ellos, sino de todos los sectores relacionados.

El Gobierno debe formular las políticas correctas para propiciar y promover las condiciones que lleven a cabo de forma exitosa los programas de lectura; sin embargo, toda la sociedad civil debe estar comprometida desde su papel como estudiante, padre de familia o profesor. Este esfuerzo conjunto redundará en el crecimiento individual y social.

Aunado a las estrategias de promoción de la lectura, las editoriales también constituyen un eslabón importante. Deben promover material de calidad, que satisfaga diversos intereses, que esté disponible y que tenga precio accesible.

Resulta necesario seguir promocionando actividades como las ferias del libro, presentaciones de libros, bibliotecas móviles, entre otras, con la finalidad de que los estudiantes estén en contacto con los textos, ya que así existen más posibilidades de generar lectores y contagiarse del gusto por la lectura.

Las políticas implementadas al interior de la UAEM para incrementar el índice de libros leídos por placer anualmente fueron satisfactorias y se logró aumentar el promedio, cumpliendo con esto la meta que se tenía al principio de la Administración 2013-2017.

Se propone que las políticas de fomento a la lectura deben ser consideradas dentro de las políticas de bienestar estudiantil, dentro de las cuales actualmente consideran principalmente los diversos programas de becas, seguidas de programas de cultura y el deporte debido a que proporcionan grandes beneficios a nivel intelectual, de creatividad, inclusión social, emocionales y de desarrollo en general; todo esto contribuirá al bienestar de los estudiantes.

El desarrollo del hábito de lectura no debe derivar únicamente de la imposición de la institución, sino que, se encauce al estudiante a que desarrolle su autonomía; que busque por sí mismo desarrollar su hábito lector por convicción propia y no condicionado por la institución escolar o por las acciones gubernamentales.

El Gobierno en sus distintos niveles deben establecer estrategias adecuadas y congruentes para el fomento a la lectura, pero se debe buscar que el estudiante sea un ciudadano convencido del beneficio personal que le traerá el allegarse de conocimiento a través de la lectura y que no se quede en ser un analfabeto funcional.

## Referencias de consulta

1. Aristegui Noticias (2014), *Mexicanos leen 2.94 libros al año: Encuesta Nacional de Lectura*, en: *Notimex, Redacción AN.* 30 de abril de 2014, en <http://aristeguinoicias.com/3004/kiosko/mexicanos-leen-2-94-libros-al-ano-encuesta-nacional-de-lectura/>, consultado en 2015.
2. Barrera Baca, Alfredo (2017), *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2017-2021*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México. En: [http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/PRDI\\_2017-2021.pdf](http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/PRDI_2017-2021.pdf)
3. Bazúa, Fernando y Valenti, Giovanna (1993), "Hacia un enfoque amplio de política pública" en *Revista de Administración Pública*, núm. 84, México, Instituto Nacional de Administración Pública, A.C. En: Nateras González, Martha Elisa (2006) "Las políticas públicas: ¿discurso o realidad?", en *Revista Espacios Públicos*, vol. 9, núm. 17, Toluca, UAEM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, pp. 252-274.
4. CONACULTA (2006), *Encuesta Nacional de Lectura*. México, Dirección General de Publicaciones, en [http://sic.conaculta.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table\\_id=144](http://sic.conaculta.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table_id=144), consultada en 2015.

5. CONACULTA (2015), *Encuesta Nacional de Lectura y escritura 2015-2018*. México, Dirección General de Publicaciones, en [https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta\\_nacional\\_2015.pdf](https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf), consultada en 2016.
6. Cantón Arjona, Valentina (2009), *Historia de la lectura en México. Hacia la formación de lectores autónomos*. Segunda parte, en <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2009/diciembre/2incert163.htm>, consultado en 2015.
7. DIA (2010), *Área de fomento a la lectura*. Recuperado de: <http://www.uaemex.mx/DIA/DIA/Infraestructura.htm>, consultado en 2015.
8. DIA (2015) *Enjambre Lector*. Boletín de la Dirección de Infraestructura Académica. No. 25, Año 3, julio 2015
9. Franky, Melba. (2011), *Lectores tempranos*. Recuperado el 2015, de Programa de Educación Continua en Pediatría: [https://scp.com.co/precop-old/precop\\_files/modulo\\_10\\_vin\\_4/2\\_jtw.pdf](https://scp.com.co/precop-old/precop_files/modulo_10_vin_4/2_jtw.pdf)
10. Greaves, Cecilia (1988), "La SEP y la lectura, 1960-1985", en Josefina Zoraida Vázquez, *Historia de la lectura en México*, CEH/COLMEX.
11. *Historia de la Lectura en México*. Seminario de Historia de la Educación en México. (1997), México, D.F.: El Colegio de México. Centro de Estudios Históricos.
12. Lahera Parada, Eugenio (2002) *Introducción a las políticas públicas*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
13. Méndez, José Luis (2000), "La política pública como variable dependiente: hacia un análisis más integral de las políticas públicas", en: Nateras González, Martha Elisa (2006) "Las políticas públicas: ¿discurso o realidad?", en Revista *Espacios Públicos*, vol. 9, núm. 17, Toluca, UAEM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, pp. 252-274.
14. Nateras González, Martha Elisa (2006), "Las políticas públicas: ¿discurso o realidad?", en Revista *Espacios Públicos*, vol. 9, núm. 17, Toluca, UAEM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, pp. 252-274.
15. Olvera García, Jorge. (2013), *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2013-2017*. UAEM
16. Olvera García, Jorge (2017), *Cuarto Informe, Administración 2013-2017, Dr. en D. Jorge Olvera García, Rector*. UAEM, Toluca, México, en [http://web.uaemex.mx/4informe1317/pdf/Cuarto\\_Informe\\_2016.pdf](http://web.uaemex.mx/4informe1317/pdf/Cuarto_Informe_2016.pdf), consultado en marzo de 2017.
17. SEGOB (2013), *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Diario Oficial de la Federación del 20 de mayo de 2013, en [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013), consultado en 2015.
18. SEP (2013), *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, en [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf), consultado en 2015.
19. Smith, Frank. (1978). *Reading*. Great Britain: Cambridge University Press.
20. Torres, Valentina (1988). "La lectura, 1940-1960", en Josefina Zoraida Vázquez, *Historia de la lectura en México*, CEH/COLMEX.
21. Villamil, Jenaro (2013), *Entre 108 países, México es penúltimo lugar en lectura*, en *Proceso*. 23 de abril de 2013, en <http://www.proceso.com.mx/339874/entre-108-paises-mexico-es-penultimo-lugar-en-lectura>, consultado en 2015.

Artículos aceptados por la revista arbitrada, especializada y de cobertura nacional  
*Caminos hacia la equidad*, con ISSN 2007-4050.



Federación de Asociaciones Autónomas de Personal Académico de la UAEM

**A QUIEN CORRESPONDA**

**P R E S E N T E.**

Quien suscribe, M. en Ed. Sup. Rosa María Hernández Ramírez, Secretaria de Equidad de Género y Directora Editorial de la revista *Caminos hacia la Equidad* de la Federación de Asociaciones Autónomas de Personal Académico de la Universidad Autónoma del Estado de México, **HACE CONSTAR** que la **M.L.A. Alma Leticia Ferado García es COAUTORA** de los siguientes artículos “Videojuegos y género”, “Ni + lectores, ni – lectoras”, “El libro: ¿divisor de los sexos en el seno familiar”, los cuales fueron aceptados para ser publicado en la revista citada, misma que es arbitrada, especializada y de cobertura nacional y en proceso de ser editada.

Se extiende la presente **CONSTANCIA** para los fines legales que a la interesada convengan, en la ciudad de Toluca, México, a los trece días de junio del año dos mil diecisiete.

**A T E N T A M E N T E**  
**PLURALISMO, SOLIDARIDAD Y JUSTICIA**  
*“2017, Año del Centenario de la Promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”*

**M. en EDUC. SUP. ROSA MARÍA HERNÁNDEZ RAMÍREZ**  
SECRETARIA DE EQUIDAD DE GÉNERO  
Y DIRECTORA EDITORIAL

Archivo.  
RMHR/lt\*

Agripina Estrada #102, Ex Hacienda-Rancho “Los Uribe”, Santiago Tlaxomulco  
Toluca, México, C.P. 50280, tels. (01) 722 214-9997, 215-8646, 167-0615 y 214-8876.

## EL LIBRO: ¿DIVISOR DE LOS SEXOS EN EL SENO FAMILIAR?

M.L.A. Alma Leticia Ferado García  
Dr. Francisco José Argüello Zepeda

### Resumen

En esta propuesta se presentan los resultados de una pequeña encuesta que se llevó a cabo entre un grupo de mexicanos con la finalidad de conocer sobre la circulación de los libros dentro de su familia. Esto se hizo con el propósito de contrastarlos con un estudio llevado a cabo en Francia. Los temas que se tratan son: la motivación para leer, las interacciones dentro de los miembros de la familia para compartir o comentar los libros, conocer entre qué sexo se da más el préstamo de libros, el lugar y la clasificación de los libros dentro de la casa, entre otros. Al analizar las respuestas, podemos apreciar si dentro de la familia hay tendencias que unen o dividen a uno y otro género.

Palabras clave: libros, género, familia.

### Introducción

Un día, mientras la autora realizaba la lectura del libro *Lecturas precarias*. Estudio sociológico sobre los “poco lectores” de Joëlle Bahloul, se encontró, en la página 69, con una serie de afirmaciones que llamaron la atención. Éstas giraban en torno a la aseveración de que en el seno de la familia, el libro divide a los sexos.

La obra presenta un estudio a profundidad del sector denominado “poco lector” (aquellos que leen entre uno y nueve libros por año). Se basa en una investigación etnográfica que se llevó a cabo en 1985, en distintas regiones urbanas de Francia. Se aclara que las investigaciones realizadas en ese entonces “se propusieron cubrir una muestra formada por distintas categorías socioprofesionales y regionales, con informadores de ambos sexos y una gran variedad de grupos de edad” (Bahloul, 2002: 9).

Joëlle Bahloul, etnóloga e investigadora francesa y profesora de antropología social en la Universidad de Indiana en los Estados Unidos, aborda y analiza su estudio sociológico desde diversas perspectivas todas ellas, sin duda, interesantes. En seguida se presentan textualmente las ideas que ella sostiene y que se comentan a continuación (2002: 69).

- El predominio femenino es muy claro en el nivel de la circulación de las obras, sobre todo en los medios populares con pocos certificados de estudio.
- La interacción madre/hija está más presente que la relación entre padre e hijo.
- Es sobre todo del lado de las mujeres donde circulan los libros e, igualmente, entre parientes del mismo sexo.
- El estímulo para leer difícilmente tiene lugar entre hermano y hermana o entre padre e hija.
- En el seno de la familia, el libro divide a los sexos. Parece definir las especificidades sexuales en los gustos por el libro y la lectura.
- Cada sexo acumula obras en un lugar distintivo de intimidad.
- La familia y la unidad doméstica efectúan una clasificación material de los libros que distingue a los sexos, a las generaciones y, también, a los aliados consanguíneos.
- Los esposos casi nunca se prestan obras, las cuales circulan más fácilmente entre los parientes colaterales.

A raíz de la lectura de esas afirmaciones, nos pareció que podría ser interesante hacer una pequeña encuesta para que, a manera de réplica, se pudieran contrastar las opiniones de habitantes del centro de México, con aquellas expresadas en el estudio en Francia. Para el diseño de los reactivos de la encuesta, aunados a las ideas de los puntos anteriores, se agregó un ítem



sobre quién motiva a leer dentro de la familia y otro que indaga sobre el préstamo de libros con tíos, primos, amigos y colegas del mismo o de diferente sexo.

La encuesta se envió de forma electrónica a casi un centenar de personas, de las cuales se obtuvieron 53 respuestas. Cabe aclarar que se envió a sujetos que pertenecen a familias integradas con hijos hombres y mujeres. Las edades de los participantes variaron: respondió un menor de edad, 15 personas entre 18 y 29 años; 8 entre 30 y 39 años; 16 entre 40 y 49 años; 6 entre 50 y 59 años; 5 mayores de 60 años y 2 que respondieron esta pregunta. De estas 53 personas, 12 son hombres y 41 mujeres. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

- a) Bahloul (2002: 69) afirma que “El predominio femenino es muy claro en el nivel de la circulación de las obras, sobre todo en los medios populares con pocos certificados de estudio”. Por ello, se preguntó el nivel máximo de estudios entre los encuestados y se encontró que los tres primeros lugares corresponden a los niveles medio superior y superior con las siguientes cifras: casi la mitad (49.02%) cursó hasta la licenciatura, en segundo lugar (27.45%) maestría y 11.76% han realizado estudios de doctorado. La tabla 1 registra el nivel de estudios de la totalidad de la muestra.

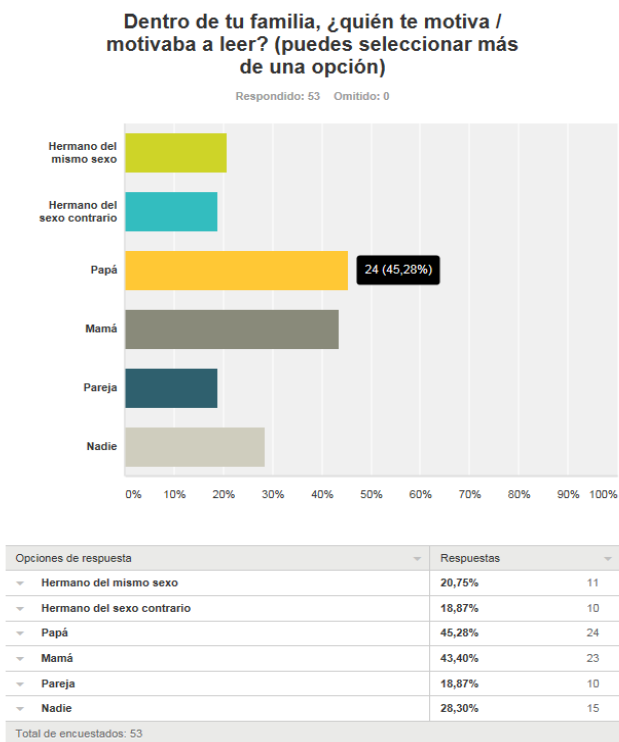
Tabla 1. Nivel de estudios

Opciones de respuesta	Respuestas
Primaria	0,00% 0
Secundaria	3,92% 2
Preparatoria	7,84% 4
Licenciatura	49,02% 25
Maestría	27,45% 14
Doctorado	11,76% 6
Total	51

Como se puede apreciar, ninguno de los sujetos que respondieron la encuesta cuenta con nivel máximo de estudios de primaria y sólo dos tienen estudios de secundaria, los cuales son jóvenes que les corresponde estar cursando ese nivel educativo por la edad que tienen. En esta réplica no se pretende comprobar si entre los encuestados es mayor el predominio femenino en medios con pocos certificados de estudio. Para verificar esta afirmación, se debería aplicar esta encuesta entre personas adultas que tengan estudios máximos, concluidos o truncos, de primaria o secundaria.

- b) Sobre la motivación, se preguntó quién, dentro de la familia, los motiva o los motivaba a leer a lo que se encontró que, principalmente, son papá y mamá los que lo hacen y, en tercer lugar, respondieron que nadie.

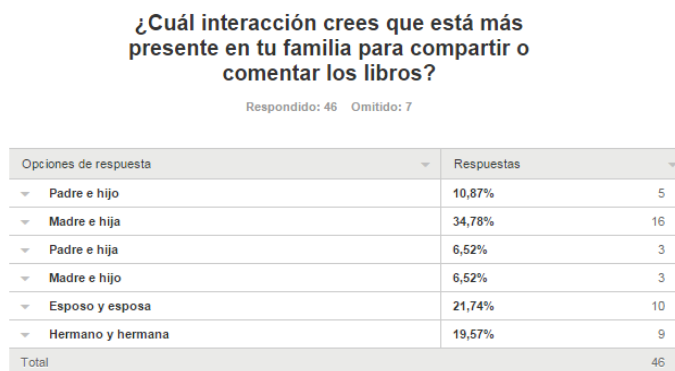
Gráfica 1. Integrante de la familia que motiva a leer

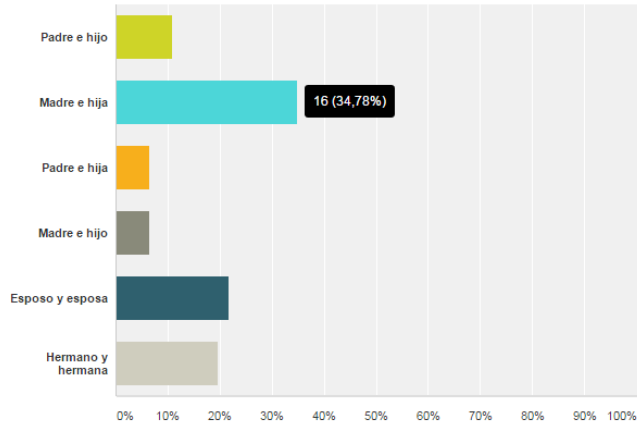


Las otras opciones de respuesta, hermano del mismo sexo y hermano de sexo contrario, tuvieron sólo un punto de diferencia; ello señala que el sexo del hermano no influye en la motivación. La opción que tuvo menos puntos fue pareja (con 18.87%).

- c) Una de las aseveraciones que más me llamaron la atención fue que la interacción entre madre e hija está más presente que la relación entre padre e hijo. Efectivamente, dentro de este estudio, la interacción madre e hija tuvo mayor frecuencia (34.78%), mientras que la interacción entre padre e hijo ocupó el cuarto lugar (con 10.87%). La segunda opción con más votos fue la interacción entre esposos (21.74%), quienes, aunque por la pregunta anterior, manifestaron que la motivación no viene de ellos, sino que pudo venir de sus padres. En tercer lugar, está la interacción entre los hermanos (19.57%), mientras que 7 personas omitieron esta pregunta.

Gráfica 2. Interacción para compartir o comentar libros entre miembros de la familia





Es interesante ver que las interacciones menos presentes para compartir o comentar libros dentro de la familia son entre padre e hija o entre madre e hijo. Como vemos, entre los sexos contrarios esta interacción se da en menor proporción.

Estos resultados son ligeramente diferentes a los reportados por Bahloul, debido a que ella menciona que “el estímulo para leer difícilmente tiene lugar entre hermano y hermana, o entre padre e hija” (Bahloul, 2002: 69) y, como reporta este estudio, el estímulo entre los hermanos estuvo en tercer lugar.

d) Bahloul (*idem*) afirma que “es sobre todo del lado de las mujeres donde circulan los libros e, igualmente, entre parientes del mismo sexo [...]”. Por ello, se incluyó una pregunta sobre opciones de circulación de libros dentro de la familia nuclear, también se preguntó por el préstamo de libros a la familia extendida, a amigos y a colegas.

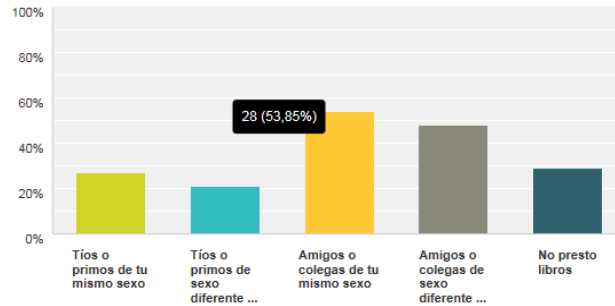
Las respuestas obtenidas muestran que hay más circulación de libros entre amigos y colegas que entre tíos o primos y, antes que prestarlos a los tíos y primos, la opción de no prestar libros obtuvo más puntos. Dentro de las opciones de préstamos a personas del mismo o de diferente sexo, tanto con los familiares como con los amigos y colegas, es ligeramente superior el número de préstamos entre personas del mismo sexo que entre personas del sexo contrario. En esta pregunta los encuestados podían seleccionar más de una opción, por lo que el número de respuestas totales fue de 93. Los resultados se observan en la gráfica 3.

Gráfica 3. Préstamo de libros entre familia extendida y colegas

**¿Prestas libros a alguna de las siguientes personas? ¿o te los prestan? (puedes seleccionar más de una opción)**

Respondido: 52 Omitido: 1

Opciones de respuesta	Respuestas
▼ Tíos o primos de tu mismo sexo	26,92% 14
▼ Tíos o primos de sexo diferente al tuyo	21,15% 11
▼ Amigos o colegas de tu mismo sexo	53,85% 28
▼ Amigos o colegas de sexo diferente al tuyo	48,08% 25
▼ No presto libros	28,85% 15
Total de encuestados: 52	



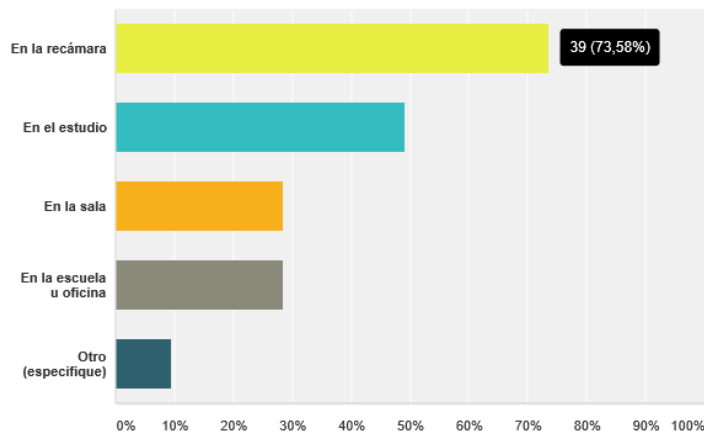
e) Para dar respuesta a la pregunta tomada de la premisa de Bahloul (2002: 69) sobre que “cada sexo acumula sus obras en su lugar distintivo de intimidad”, las opciones que se proporcionaron fueron: la recámara, el estudio, la sala, la escuela y oficina o también podían proporcionar otra opción. Quienes seleccionaron esta última (9.43%), expresaron que guardan los libros en el baño, en el automóvil, en el lector de libros electrónicos, la tableta, el celular o en todos los anteriores. Efectivamente, es necesario considerar la presencia del libro tanto en papel como en dispositivos electrónicos.

Si de las opciones proporcionadas consideramos que la recámara es el lugar más íntimo, entonces estos resultados concuerdan con el estudio francés debido a que 73.58% seleccionó la recámara como el sitio donde tiene sus libros, seguido por el estudio con 49.06 por ciento. Aquí también se podía seleccionar más de una opción y los resultados globales se pueden apreciar en la gráfica 4.

Gráfica 4. Ubicación de los libros

¿Dónde tienes tus libros? (puedes seleccionar más de una opción)

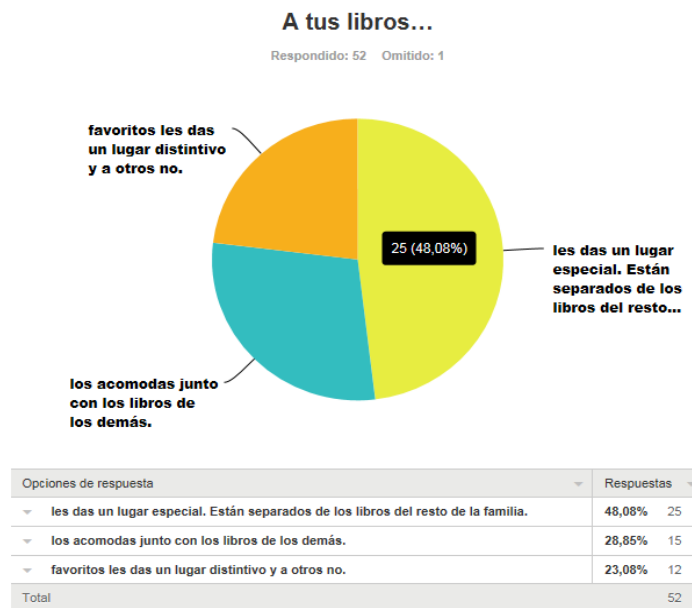
Respondido: 53 Omitido: 0



Opciones de respuesta	Respuestas
En la recámara	73,58% 39
En el estudio	49,06% 26
En la sala	28,30% 15
En la escuela u oficina	28,30% 15
Otro (especifique)	9,43% 5
Total de encuestados: 53	

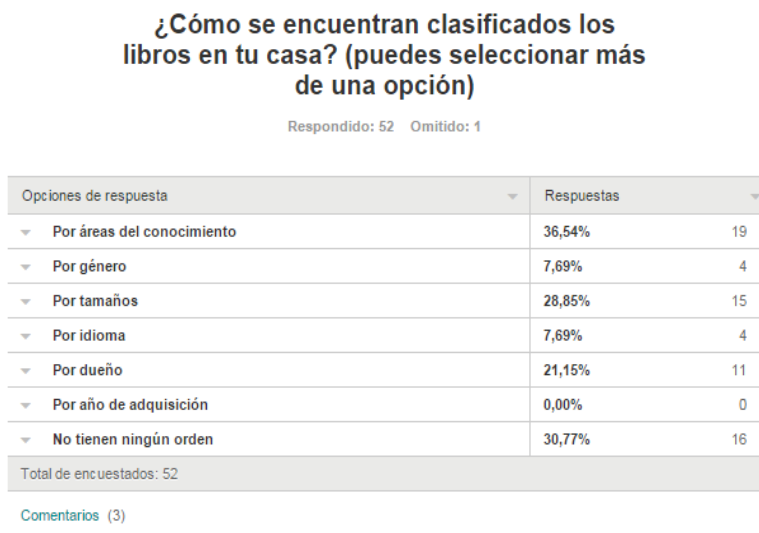
f) Continuando con el lugar destinado a los libros, también se preguntó a los encuestados si dan un lugar especial a los suyos o si están mezclados con los del resto de la familia. Casi la mitad (48.08%) respondió que les da un lugar especial; 28.85% expresó, en segundo lugar, que tiene sus libros junto con los del resto de la familia y 23.08% respondió que sus libros favoritos están en un lugar especial y el resto se encuentran con los de la familia. Estos resultados se aprecian en la gráfica 5.

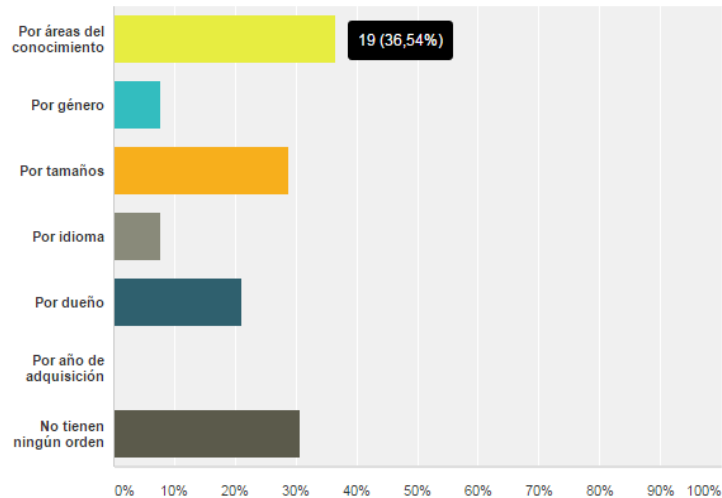
Gráfica 5. Lugar destinado a los libros propios



g) “La familia y la unidad doméstica efectúan una clasificación material de los libros que distingue a los sexos, a las generaciones y, también, a los aliados consanguíneos [...]” propone Bahloul (2002: 69), por lo que en esta encuesta se preguntó sobre la forma en que se encuentran clasificados los libros en casa. La gráfica 6 representa los resultados.

Gráfica 6. Clasificación de los libros en casa

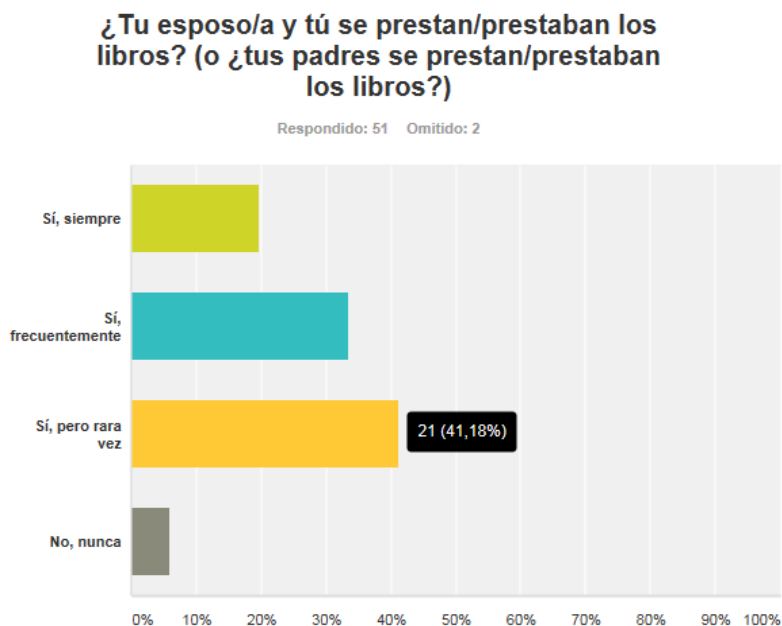




Las respuestas indican que la mayoría de las personas clasifica sus libros por áreas del conocimiento. En segundo lugar, indican que no tienen ninguna clasificación, seguido por la clasificación por tamaños, por dueño y, al final, por género e idioma. No se seleccionó la opción de clasificarlos por año de adquisición y tres personas mencionaron otras opciones: por editorial, por título o la mayoría clasificados con el código Dewey.

h) Finalmente, tomando otra de las afirmaciones de Bahloul (2002: 69) que dice que: “[...] los esposos casi nunca se prestan obras, las cuales circulan más fácilmente entre los parientes colaterales”, se preguntó a los encuestados si se prestan o se prestaban libros con sus esposos o si sus padres se los prestaban. La respuesta principal concuerda con el estudio francés debido a que 41.18% respondió que sí, pero rara vez; en segundo lugar, mencionaron que frecuentemente (33.33%); 19.61% dijo que siempre y, finalmente, 5.88% contestó que nunca, dos personas no respondieron. Estos resultados se aprecian en la gráfica 7.

Gráfica 7. Préstamo de libros entre esposos



## **Conclusiones**

En este momento no es posible afirmar si existe predominio femenino respecto a la circulación de los libros, sobre todo en medios con pocos certificados de estudio. Sería necesario extender esta encuesta a personas que reporten un bajo nivel de instrucción.

Dentro de la familia, los padres son los principales motivadores de los hijos hacia la lectura, aunque entre papá y mamá no se dé mucho esa motivación.

Se comprobó que está más presente la interacción entre madre e hija para comentar o compartir los libros, que entre padre e hijo. Las interacciones menos frecuentes son entre los padres con sus hijos del sexo contrario.

Hay más préstamo de libros entre amigos y colegas, que con la familia extendida. Existe una gran cantidad de personas que prefiere no prestar sus libros.

El lugar preferido para guardar los libros es la recámara, por ser el espacio íntimo donde la mayoría de los encuestados prefiere darles un lugar.

La mayoría de las personas prefiere un lugar especial para sus libros o por lo menos a los favoritos, el resto mezcla sus libros con los de la familia. La clasificación de los libros en el hogar se hace principalmente por áreas del conocimiento.

Entre esposos casi nunca, o rara vez, se prestan sus libros, incluso hay quienes nunca se los prestan. Menos de la quinta parte de los esposos comparten los libros. Esto sugeriría que el sexo sí influye en que lo hagan o no.

## **Fuentes consultadas**

Bahloul, Joëlle (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. México: Fondo de Cultura Económica.

## NI + LECTORES, NI – LECTORAS

*M.L.A. Alma Leticia Ferado García  
Dr. Francisco José Argüello Zepeda*

### Resumen

Con la finalidad de conocer históricamente algunos datos sobre la alfabetización y las prácticas lectoras de la mujer en México y, por otro lado, contar con un panorama de preferencias y hábitos de lectura actuales entre estudiantes de una institución de educación superior mexiquense; se ha elaborado el presente documento el cual aborda estos dos apartados. Se consideró presentar, en un primer momento, algunos datos históricos sobre la mujer y su acercamiento a los libros para corroborar si en nuestro país ha habido las mismas oportunidades de lectura para hombres y mujeres. Posteriormente, se hace mención de los resultados obtenidos de una Encuesta de Seguimiento de Lectura llevada a cabo con estudiantes próximos a egresar de la Facultad de Lenguas de la UAEM. Esto con la finalidad de presentar información respecto a semejanzas o diferencias entre hombres y mujeres relacionadas con la lectura, como podrían ser sus hábitos, preferencias y motivos para la lectura.

Entre los principales hallazgos derivados del desarrollo de estas dos secciones encontramos que históricamente sí ha habido diferencias en la promoción de la lectura en nuestro país; no obstante, parece que afortunadamente la brecha se ha ido acortando, observando en la actualidad que ambos sexos tienen la misma oportunidad de ser alfabetizados y tener acceso a diversidad de materiales de lectura de acuerdo con sus necesidades y preferencias de lectura. De la encuesta aplicada se puede decir, de manera general, que las diferencias no son muy grandes. Podría parecer en un momento dado, que estos dos apartados no tienen mucha relación; sin embargo, ambos comparten la intención difundir las diferencias existentes entre los géneros respecto al fomento a la lectura y las prácticas lectoras; se espera que el conocimiento de esta información permita apreciar las diferencias y promover una cultura de equidad, en este caso en materia de lectura.

**Palabras clave:** lectura, género, prácticas lectoras

### Introducción

A lo largo de la historia se ha creído, y muchas veces comprobado, que el hombre tenía más acceso a leer y a cierto tipo de materiales, mientras que la mujer era considerada para actividades como el cuidado de los hijos y el hogar, pero no para la escuela. En la actualidad esa concepción ha cambiado y se aprecia una equidad en la promoción de la lectura y en el acceso a distintos géneros literarios, la cual debemos valorar.

En este artículo se muestra información sobre las prácticas lectoras de hombres y mujeres en México. Por un lado, históricamente se presentan algunas políticas de lectura y políticas editoriales que nos permiten conocer y apreciar las etapas por las que han pasado nuestros antecesores. Conocer los aciertos y las fallas en años anteriores, nos debe permitir mejorar nuestro presente y futuro.

El desarrollo de este trabajo está dividido en dos vertientes, por una parte, se presentan datos históricos sobre la mujer y la lectura en México; y por otra parte se presenta la metodología seguida y los resultados obtenidos de una encuesta de seguimiento de lectura con estudiantes universitarios próximos a egresar de su licenciatura. Este modesto estudio tuvo la finalidad de comprobar si en la actualidad se presentaban grandes diferencias entre hombres y mujeres respecto a sus prácticas de lectura y otras opiniones relativas al tema.



## Desarrollo

### Algunos datos históricos

Elizabeth Burns (s/f), en su nota *Women's lives before they had rights*, expresa respecto a la situación de la mujer y la escuela en el siglo XIX que:

Las mujeres no podían beneficiarse de una educación formal, ya que los colegios y las universidades se negaban a aceptarlas como estudiantes. Esto cambió en la última parte del siglo XIX. Para 1870, se estima que una quinta parte de las universidades y de los estudiantes universitarios eran mujeres, según informa el Centro Internacional de la Mujer. Tradicionalmente, las niñas de clase alta eran educadas en casa por sus institutrices, mientras que sus hermanos asistían a la universidad. Las materias se restringían a aquellas que se consideraban apropiadas para las mujeres, como la lectura, la escritura, el francés, la costura y el piano. Las niñas que provenían de ambientes más desfavorecidos no recibían educación y, por lo general, no sabían ni leer ni escribir, lo que las obligaba a entrar en puestos de trabajo del servicio doméstico o a trabajar como costureras o lavanderas. Incluso las mujeres educadas de clase media tenían pocas perspectivas de empleo y por lo general trabajaban como profesoras o institutrices privadas. (Burns, s/f)

Asunción Bernárdez (2007: 68) comenta que la metodología seguida de hacer cómputos de bibliotecas puede “haber contribuido a forjar dos de las ideas más extendidas sobre la lectura de las mujeres en la época: que las mujeres leían mucho menos que los hombres, ya que se había impedido de forma activa su alfabetización; y que sus textos preferidos eran los piadosos: misales, libros de horas, flores sanctorum, devocionarios, etcétera.” Añade que “El hecho de pensar en la lectura desde una perspectiva de género es un fenómeno relativamente nuevo, aunque desarrollado sobre un principio clásico: las mujeres leían menos que los hombres, debido a razones sociológicas diversas [...]” (*ibidem*: 69).

El derecho de aprender a leer y asistir a la escuela dependía no sólo del sexo, sino que la clase social de igual forma era determinante. Más adelante, con la invención de la imprenta “leer y escribir aparecieron como prácticas revolucionarias y como promesas de transformación” (Cantón, 2009). Por ejemplo, el éxito editorial de las novelas sentimentales avala la hipótesis propuesta de que la literatura “de mujeres” resultó ser uno de los motores principales para la expansión de la imprenta (Bernárdez, 2007: 69).

Valentina Cantón (2009) hace un recuento de la Historia de la lectura en México del cual se extraen algunos datos relevantes respecto a las mujeres y la lectura; por ejemplo, en ese documento expresa que José María Luis Mora, en el primer tercio del siglo XIX indicó: “El imperativo será leer y escribir como derecho y obligación ciudadanos que el Estado republicano debe fomentar y preservar”. En esta época “Aprenden los pobres, los ricos, los niños y se inician en las letras las mujeres”. Durante el Porfiriato se consolidan y desarrollan publicaciones formales e informales respecto a temas cada vez más variados como novela, poesía, filosofía, técnica y ciencia, política y textos para mujeres.



Otro dato relacionado para el tema aquí presentado es respecto a las políticas de fomento a la producción editorial, ya que a finales del siglo XIX aparecieron las primeras publicaciones dirigidas a mujeres, quienes conformaban un nuevo sector de lectores ávidos de publicaciones como el “*Semanario de las señoritas mexicanas*” o la “*Educación científica, moral y literaria del sexo bello*”. Posteriormente, durante la Revolución y la postrevolución, aunado al inicio de la novela que recrea la vida indígena y las lecturas clásicas para niños, se siguen publicando las lecturas para mujeres (Cantón, 2009).

A pesar de que el inicio de la lectura no fue paralelo para hombres y mujeres, en la actualidad todos tenemos el mismo derecho de ser alfabetizados y tener acceso al tipo de lectura que queramos. Por otro lado, tenemos que frecuentemente se hace referencia al número de libros que se leen al año como indicador de la lectura en un país; sin embargo, existe una diversidad de factores más que se pueden considerar respecto a la lectura. Es importante conocer a la población para realizar un análisis de las fortalezas y debilidades y, por consiguiente, considerar las políticas que en diversos niveles se pueden aplicar.

En *Historia de la lectura en México* (1997: 105-107) se encuentra el apartado sobre la *Lectura para la mujer*. En sus líneas se puede apreciar la actitud y opinión de Manuel Payno, autor de *Los bandidos de Río Frío*, respecto a la lectura adecuada para la mujer. Sus citas nos reflejan actitudes y costumbres de los años de Santa-Anna, por ejemplo, encontramos “Una mujer que no sabe coser y bordar, es como un hombre que no sabe leer ni escribir”. “Hay mujeres que les causa hastío sólo ver el libro –esto es malo-. Hay otras que devoran cuanto novela y papelucho cae en sus manos –esto es peor-“. Comenta también sobre lecturas no recomendadas y sobre las que sí deberían leer, como *El Quijote* de Cervantes y lectura de autores mexicanos contemporáneos; sugería que se leyera en familia, alrededor de la chimenea.

Se han presentado brevemente algunos datos históricos sobre la mujer, la lectura y la escuela; ahora, trasladándonos al presente. A continuación, se muestran los datos obtenidos de una encuesta de seguimiento de lectura llevada a cabo en un Organismo Académico dentro de nuestra universidad.

La Universidad Autónoma del Estado de México, preocupada por conocer el estado o condiciones de lectura de su población universitaria, se da a la tarea, a través del grupo de fomento a la lectura, de aplicar desde el año 2010 en todos los organismos académicos unas encuestas de lectura que sirvan de instrumento de evaluación para poder tomar decisiones e implementar acciones que promuevan la lectura. Estas encuestas consideran como sujetos a estudiantes de todos los semestres de licenciatura y es posible consultar los resultados de cada espacio académico; sin embargo, este documento presenta los resultados arrojados de una encuesta diferente llamada *Encuesta de seguimiento de lectura* la cual se aplicó en la Facultad de Lenguas debido a que se quería observar específicamente en este espacio académico el comportamiento de las prácticas de lectura de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas. En seguida se hablará respecto a ella.

### **Encuesta de seguimiento de lectura**

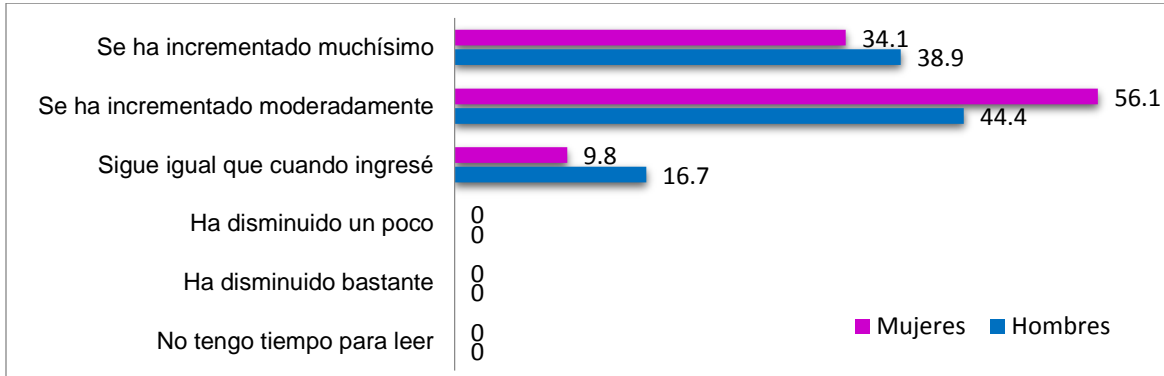
Se tomó la decisión de elaborar una encuesta que sirviera de complemento a la que se ha estado realizando de manera institucional pero que, a su vez, aportara nuevos elementos para un análisis más específico de los alumnos en cuestión. Con este objetivo en mente se diseñó una encuesta de seguimiento de lectura, dicho instrumento constó de 15 preguntas en su mayoría de

respuestas cerradas. Algunos de los temas sobre los que versó son: el tiempo dedicado tanto a la lectura académica como a la lectura por placer, la calidad de la lectura, lectura en papel y digital, opinión sobre actividades realizadas en vías de fomentar la lectura, responsables de promover la lectura, entre otros. Aquí se presentan las respuestas sólo de aquellas preguntas en las que se buscaba si podría haber diferencias entre hombres y mujeres.

La encuesta se aplicó en noviembre de 2014 a seis grupos diferentes. Se consideró a los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas que se encontraban cursando el último año de su carrera. De los 60 sujetos encuestados, 29 se encontraban a menos de un mes de terminar su licenciatura, los 31 restantes cursarían un semestre más antes de concluir sus estudios profesionales. Cabe mencionar que el número de alumnos que terminaron su licenciatura en el semestre otoño 2014 fue de 35 estudiantes, por lo que se encuestó a más del 80% de discentes por egresar.

La finalidad de elegir a los sujetos que estaban por egresar era para poder apreciar cómo se encontraban en cuanto a hábitos de lectura y aspectos relacionados a la misma después de haber estado en las aulas universitarias entre 9 y 11 semestres. En este documento se presentan los resultados obtenidos para cada pregunta dividiéndolos según la variable del sexo.

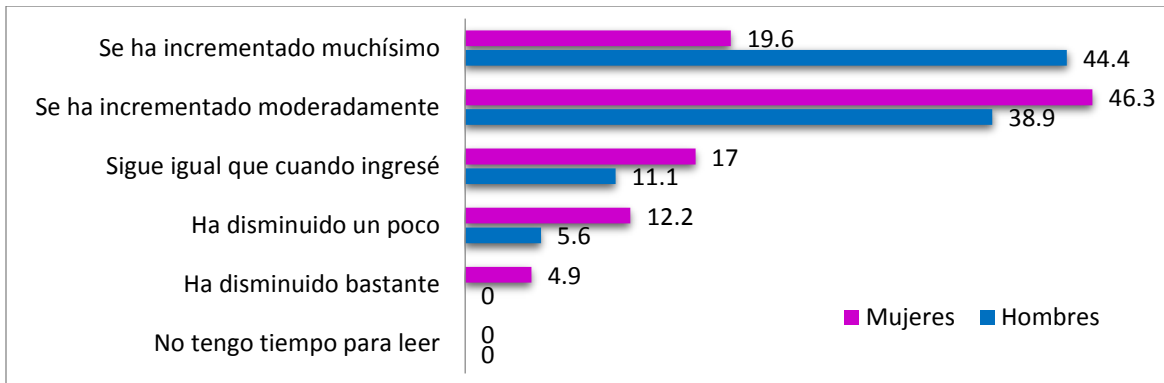
La primera pregunta que se les hizo fue de qué manera consideraban que había cambiado la cantidad de tiempo que dedicaban a leer desde que entraron a la facultad. Este reactivo se dividió en dos opciones, respecto a la lectura académica y a la lectura por placer; para cada una de éstas se les dieron seis opciones graduadas las cuales iban desde “se ha incrementado muchísimo” hasta “no tengo tiempo de leer”; las respuestas que se obtuvieron se muestran en la siguiente gráfica:



**Gráfica 1. Variación de tiempo dedicado a la lectura académica**

Se puede apreciar que todas las respuestas proporcionadas se encuentran dentro de las tres primeras opciones las cuales todas se refieren a incremento. Hay un porcentaje mayor de hombres que opinan que su tiempo para la lectura académica se ha incrementado muchísimo y también hay un porcentaje mayor de hombres que opinan que su tiempo dedicado a la lectura sigue siendo el mismo que cuando ingresaron a estudiar su licenciatura. Por otro lado, hay un porcentaje mayor de mujeres que opina que el incremento a la lectura académica ha sido moderado.

No hubo ningún sujeto que expresara que disminuyó el tiempo de lectura o que no tiene tiempo de leer, lo cual era de esperarse ya que son estudiantes universitarios. Por otro lado, respecto a la segunda opción de esta pregunta, que era en relación con la lectura por placer, se encontraron los siguientes resultados:



**Gráfica 2. Variación de tiempo dedicado a la lectura por placer**

A diferencia de la lectura académica, en este rubro se aprecia que sí hubo respuestas que indicaran la disminución de tiempo, por ejemplo: 12.2% de mujeres y 5.6% de hombres expresaron que ha disminuido un poco su tiempo de lectura por placer, y 4.9% de las mujeres dijo que ha disminuido bastante. Esto se puede entender si consideramos que al estar estudiando su carrera tienen que dedicar más tiempo a la lectura académica.

Las mujeres predominaron en las opciones de un incremento moderado, sin cambio y las de disminución; no obstante, para la opción de “*Se ha incrementado muchísimo*” se ve que casi la mitad de los hombres (44.4%) seleccionó esta opción y de las mujeres sólo fue el 19.6. En esta pregunta fue el sexo masculino los que dominaron en el incremento de tiempo dominado a la lectura por placer.

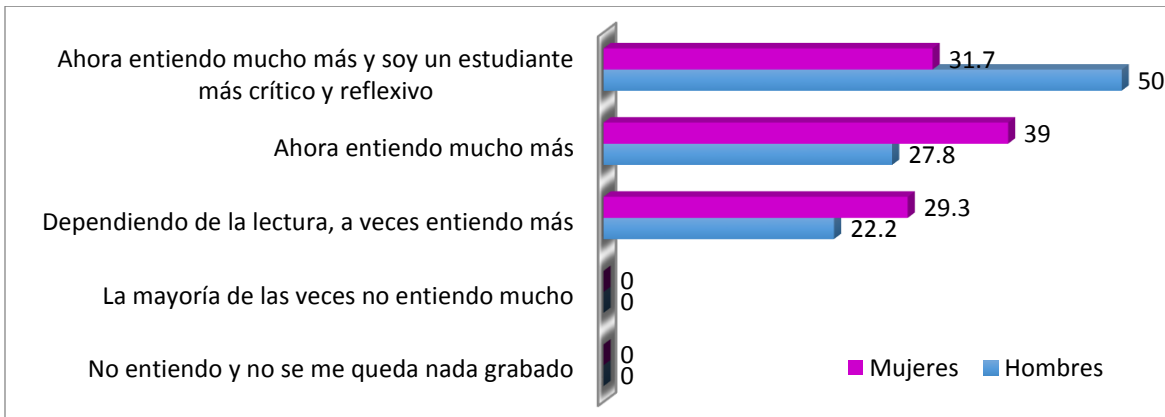
La siguiente pregunta planteada fue para indagar a qué atribuían principalmente esta variación del tiempo invertido. Se les dieron las opciones de: a la carga de tareas, a su gusto por la lectura, a sus profesores o podían mencionar alguna otra causa. Las respuestas fueron las siguientes:

Hombres		Mujeres
A mi gusto por la lectura	1	A la carga de tareas
A la carga de tareas	2	A mi gusto por la lectura
A mis profesores	3	Otras
Otras	4	A mis profesores

**Tabla 1. Causas de la variación del tiempo de lectura**

Puede verse que los resultados son diferentes para hombres y mujeres ya que los primeros se inclinan más a que su gusto por la lectura fue la principal causa mientras que las mujeres expresaron que fue la carga de tareas. Sólo se encontraron nueve menciones en total de que los profesores son los que propiciaron la variación y entre las *otras opciones* se encuentran razones como: el interés de leer en otro idioma –lo cual es sumamente importante al ser estudiante de la licenciatura en lenguas–; relacionado con el idioma también indicaron el interés de leer en inglés para adquirir vocabulario, asimismo mencionaron que leen más por la tesis o porque hay compañeros que recomiendan libros; entre los aspectos positivos también se resaltan comentarios como que la Facultad de Lenguas motiva a leer textos de gran interés o que gustan “conocer y aprender cosas nuevas y formas de pensamiento de los autores”. Los condicionantes negativos que fueron mencionados son la falta de tiempo, por realizar tareas y proyectos, por la distracción personal, por falta de costumbre o inclusive alguien respondió que porque le da flojera y prefiere hacer otras cosas como ver la tele.

La pregunta número tres indagó sobre cómo consideran la calidad de su lectura. Esta pregunta cerrada mostró que la mitad de los hombres considera que entiende ahora mucho más y se consideran estudiantes más críticos y reflexivos, frente al 31.7% de las mujeres. En los siguientes dos escalones las mujeres dominaron: el 39% de las mujeres opina que ahora entiende más, frente al 27.8 de los hombres. Los que expresaron que dependiendo de la lectura a veces entiende más fueron el 29.3% de las mujeres y el 22.2% de los hombres. Ningún sujeto respondió en el eje negativo de la pregunta. Estos resultados se pueden apreciar en la siguiente gráfica.



**Gráfica 3. Apreciación de su calidad de lectura**

Contrastando estos datos con las cifras reportadas por CONACULTA (2006:103), en la que se tiene que “Cerca de la mitad de la población (48.6%) expresa que entiende todo o mucho de lo que lee, en tanto que cerca de la tercera parte dice que algo y 18.3% considera que entiende poco o nada.”, en nuestra población universitaria considerada no se encuentra a nadie en el rubro que no entienden nada.

También se preguntó con respecto al desarrollo de su competencia lectora, y acerca de este aspecto todos los hombres respondieron que durante estos años de estudio sí han desarrollado su competencia lectora. De las mujeres encuestadas dos contestaron que no la han desarrollado, una expresó no saber lo que era eso y el resto sí la ha desarrollado. Se observa entonces una ligera diferencia entre los dos sexos. Las preguntas cinco y seis no se analizaron desde la variable de género por no ser su objetivo.

Retomando el tema de la lectura por placer, en la pregunta siete se indagó si realizaban o no lectura por placer, si la respuesta era afirmativa se les pedía que expresaran el número de horas aproximado por semana que le dedicaban; y si la respuesta era negativa, se les preguntaba la razón. Se encontró que el 94.4% de los hombres dijo que *sí*; respecto a las mujeres el porcentaje que *sí* realiza lectura por placer es de 82.9%. Aquí vemos que *sí* hay diferencia, la cual concuerda con la vista en la gráfica 2. El promedio de horas de estos alumnos que *sí* leen por placer a la semana es de 5.17 hrs. para los hombres y 5.35 hrs. para las mujeres; por lo que en número de horas no se aprecia una diferencia significativa.

La siguiente pregunta fue respecto al número de libros que leen de lectura por placer al año. El promedio que arrojó esta pregunta es de 3.40 para hombres y 3.43 para mujeres, por lo que tampoco hay diferencia significativa. Para la Facultad de Lenguas en general las cifras revelaron en el 2010 la cantidad de 3.4 libros por placer al año, para el 2012, 3.9 libros y 3.6 para el 2014, por lo que en este organismo académico todavía no se alcanza la meta del PRDI 2013-2017 de que los alumnos lean 4 libros de cultura general al año (Olvera, 2013). Es necesario fortalecer las acciones para aumentar de manera más significativa esta cifra. Ampliando el punto sobre el

número de libros por año, el cual se toma frecuentemente como el principal indicador de lectura, se encontró una nota que expresa que:

De una lista de 108 naciones de la UNESCO sobre el índice de lectura, México ocupa el último lugar. En promedio, los mexicanos leen 2.8 libros al año, y sólo 2% de la población tiene como hábito permanente la lectura, mientras que en España se leen 7.5 libros al año y en Alemania 12. (Villamil, 2013)

Con la tendencia actual y el incremento en el uso de la tecnología, también se les preguntó si leen más en papel o en digital; a este respecto se encontró que la mayoría de los hombres prefiere leer en papel (61%) seguido por quienes expresaron que en ambos formatos (22%) y el 17% dijo preferir la lectura digital. En cuanto a las mujeres encontramos que el 69% prefiere en papel, en segundo lugar, prefieren la lectura digital (21%) y el 10% le gustan ambos formatos. En este rubro sí encontramos ligeras diferencias entre hombres y mujeres.

Ahora, ¿cuáles son las razones por las que prefieren uno u otro formato? Para conocerlas se les pidió que libremente expresaran qué diferencias, dificultades, ventajas o desventajas encontraban entre la lectura en papel y la digital. Las respuestas fueron muy diversas e interesantes y tanto hombres como mujeres mencionaron aspectos relacionados con la disponibilidad, facilidad de lectura, manejabilidad, costo, impacto en los ojos, el poder hacer notas o subrayar, comodidad, sensaciones a los sentidos, concentración, tipología, entre otros aspectos.

Las preguntas 11 a 13 se les plantearon para conocer qué actividades han visto que la Facultad de Lenguas realiza al interior con el propósito de promover la lectura, cuáles creen que tienen más impacto y cuáles actividades propondrían para fomentar la lectura. Estas tres preguntas tampoco se analizaron desde el punto de la variable de sexo, sino que sus resultados serán empleados por el comité de fomento a la lectura de la Facultad.

La pregunta 14 se presentó para conocer la opinión de los estudiantes respecto a quién tiene más responsabilidad de fomentar la lectura. Se les presentaron seis opciones para que ellos jerarquizaran desde el más responsable hasta el menos responsable. En opinión de los alumnos la responsabilidad de fomentar la lectura está así:

Para los hombres:	Para las mujeres:
1. Uno mismo	1. Uno mismo
2. Los padres	2. Los padres
3. Los profesores	3. Los profesores
4. Autoridades institucionales	4. Autoridades institucionales
5. Los amigos y compañeros	5. El Gobierno
6. El Gobierno	6. Los amigos y compañeros

Se aprecia únicamente una pequeña diferencia de opinión entre hombres y mujeres: los primeros cuatro actores responsables son los mismos y los dos últimos que son el gobierno por una parte y los amigos y compañeros, por la otra parte, se invierten. Sabemos que el gobierno en sus distintos niveles está haciendo un esfuerzo en promover la lectura, pero, por otro lado, los alumnos universitarios reconocen que la mayor responsabilidad recae en ellos mismos y después en los padres. Si ellos se forman como buenos lectores, cuando estén cumpliendo el papel de padres, pondrán el ejemplo y fomentarán en sus hijos este hábito. A este respecto, el ex presidente de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana “destacó la importancia de

que sean los padres quienes fomenten el hábito de la lectura a los niños desde temprana edad” (en Aristegui, 2014).

En opinión de los alumnos, los profesores también son, en buena medida, responsables de promover la lectura, es por eso que deben tener una buena formación y capacitación para promover esta habilidad. Éste es un punto más que refuerza que, aunque no sean los más responsables desde el punto de vista de los alumnos, sí tienen una gran parte de responsabilidad de promover la lectura en cualquiera de sus modalidades y por eso resulta necesaria su capacitación en este tema para muchos de ellos.

La última pregunta tuvo prácticamente un unánime *sí* como respuesta. Se les preguntó si creían que leer los hacía mejores estudiantes y personas, la única persona que contestó que *no* fue un hombre. Los puntos mencionados por todos los que dijeron que *sí* son muy interesantes y se puede llevar a cabo un análisis cualitativo que nos conduzcan a apreciar los puntos más importantes y que reflejen el pensamiento de nuestros alumnos universitarios.

## Conclusiones

Históricamente los hombres se iniciaron en la lectura antes que las mujeres, ahora todos tenemos el mismo derecho. Las políticas de fomento a la lectura aplican igual para todos sin importar el sexo o condición social.

A pesar de que la clase social ha sido también determinante para la alfabetización de la población, en la actualidad el Gobierno ya no hace esta distinción y establece la educación básica obligatoria para todos los mexicanos, promoviendo así una equidad y oportunidades de desarrollo en distintas esferas.

Existe una diversidad de enfoques para abordar el papel de la mujer y la lectura, en este documento sólo se presentan algunos datos históricos sobre la alfabetización de la mujer en forma global y más específicamente en nuestro país para dar paso a un análisis de la situación de lectura en un espacio universitario.

Las cifras de las encuestas pueden parecer frías, pero es una manera de poder apreciar el estado de la población estudiada y hay que difundirlas entre los actores interesados para poder tomar decisiones en pro del bienestar de la comunidad universitaria. Las tendencias de esta encuesta de seguimiento se podrían analizar relacionándolas con otras variables, socioculturales principalmente y derivar más información o pensar en posibles estudios posteriores.

Podría considerarse que para evitar que el tiempo dedicado a la lectura por placer disminuya, se puede pensar en el establecimiento de programas de lectura extensiva en la lengua extranjera que están estudiando los alumnos así, además de promover la lectura, estarían aprendiendo y reforzando su lengua de especialización.

Tanto biológica como socialmente, hombres y mujeres tenemos las mismas oportunidades para leer. Todos podemos ejercer nuestro derecho a leer y ya dependerá de nuestros gustos lo que seleccionemos ya que actualmente existe una gran cantidad de materiales producidos tanto en papel como en forma digital teniendo en mente a la gran diversidad de lectores en el mundo.

Se ha presentado brevemente cómo, a pesar de que en un inicio hubo desigualdad en la alfabetización de hombres y mujeres, actualmente todos tenemos la misma oportunidad de ser alfabetizados y de poder elegir los géneros que más nos gusten leer y, aunque se presenten

diferencias sutiles, en conjunto podemos afirmar que ni son más lectores los hombres, ni somos menos lectoras las mujeres.

## Referencias

- Aristegui Noticias (2014). *Mexicanos leen 2.94 libros al año: Encuesta Nacional de Lectura*. Notimex, Redacción AN. Nota publicada el 30 de abril de 2014. en <http://aristeguinioticias.com/3004/kiosko/mexicanos-leen-2-94-libros-al-ano-encuesta-nacional-de-lectura/>, consultado en 2015.
- Bernárdez, Asunción. (2007). Pintando la lectura: mujeres, libros y representación en el siglo de oro. *Edad de Oro*. XXVI. Pp. 67-89. En línea: [http://eprints.ucm.es/10411/1/Pintando\\_la\\_lectura\\_Edad\\_de\\_Oro.pdf](http://eprints.ucm.es/10411/1/Pintando_la_lectura_Edad_de_Oro.pdf)
- Burns, Elizabeth. (s/f). *Women's lives before they had rights*. eHow Contributor. Recuperado de: [http://www.ehow.com/info\\_8152863\\_womens-lives-before-rights.html](http://www.ehow.com/info_8152863_womens-lives-before-rights.html) Disponible en español (Xochitl Gutiérrez Cervantes Trad.) en [http://www.ehowenespanol.com/vida-mujer-obtuviera-derechos-info\\_206011/](http://www.ehowenespanol.com/vida-mujer-obtuviera-derechos-info_206011/)
- Cantón Arjona, Valentina. (2009). Historia de la lectura en México. Hacia la formación de lectores autónomos. *Correo del Maestro*. Núm. 163. Diciembre 2009. En línea: <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2009/diciembre/2incert163.htm>
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México: CONACULTA. Dirección General de Publicaciones.
- Dirección de Infraestructura Académica. (2010). En línea: <http://www.uaemex.mx/DIA/DIA/Infraestructura.htm>
- Facultad de Lenguas. (2010). *Informe de resultados de la Encuesta de lectura en la Facultad de Lenguas de la UAEM*. Documento no publicado.
- Facultad de Lenguas. (2012). *Informe de resultados de la segunda encuesta de lectura en la Facultad de Lenguas de la UAEM 2012*. Documento no publicado.
- Historia de la lectura en México* / Seminario de Historia de la Educación en México. (1997) México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Olvera García, Jorge. (2013). *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2013-2017*. UAEM
- Villamil, Jenaro. (2013) *Entre 108 países, México es penúltimo lugar en lectura*. Nacional. Nota publicada el 23 de abril de 2013