



LUNDS
UNIVERSITET

Språk – och litteraturcentrum

Handledare: Ingela Johansson

Examinator: Christian Claesson

Enseñar a leer en una lengua extranjera:
Un análisis de textos y estrategias utilizados en la enseñanza
de la lectura en el aula de español como lengua extranjera en
Suecia

Kandidatuppsats
HT 2020
Författare: Karolina Fontasiewicz

Resumen

Esta tesina estudia qué materiales y estrategias se utilizan por los profesores en el noveno año de la escuela secundaria sueca para la enseñanza de lectura. Se obtiene los resultados a través de un estudio cualitativo semiestructurado en forma de una encuesta con los profesores de español y un estudio cualitativo de tres libros didácticos: *Gracias, ¡Vale!* y *Dos semanas en julio*. Los resultados permiten observar que el material más frecuentemente utilizado por los profesores son los libros de enseñanza. Otro material que se utiliza en menor grado son también textos literarios, letras de canciones y artículos periodísticos. El análisis de los libros didácticos muestra que contienen diferentes tipos de textos como poemas o cartas. Sin embargo, la mayoría de estos textos son graduados, creados con el único objetivo de enseñar lengua, lo que significa que no exponen a los alumnos a un lenguaje auténtico apuntado a los hablantes nativos de la lengua meta.

En cuanto a las estrategias de lectura que se implementan por los profesores en el aula de ELE son, por ejemplo, reconocer palabras que son similares a otros idiomas que los estudiantes ya conocen o predicción del tema de un texto a través de visuales. Las estrategias de lectura se enseñan a través de implementar actividades previas, simultáneas o posteriores a la lectura que ayudan al alumno a controlar el proceso de lectura. Además, el estudio de las actividades de lectura en los tres libros didácticos muestra que incluyen explícitamente actividades posteriores a la lectura. Finalmente, debería haber un equilibrio en el material utilizado para la enseñanza de lectura para apuntar las necesidades de los alumnos. Asimismo, una explícita enseñanza de las estrategias de lectura es importante para ayudar a los alumnos a llegar a ser lectores independientes.

Palabras clave: materiales de enseñanza, estrategias de lectura, texto literario, libros de enseñanza, ELE, la escuela secundaria, Suecia, enseñanza de segundas lenguas

Índice

1. Introducción	1
2. Marco teórico	3
2.1. La lectura y el aprendizaje de lenguas	3
2.1.1. Teorías de aprendizaje de lenguas	4
2.2. Diferentes tipos de lectura	5
2.3. Estrategias de lectura	7
2.4. Actividades de lectura	9
2.5. Libros de enseñanza	11
2.6. Diferentes tipos de textos en la enseñanza de ELE	12
3. Método	14
3.1. Encuestas	15
3.2. Criterios para el análisis del contenido de los libros de ELE	15
3.3. Discusión del método	16
4. Resultados	16
4.1. Encuesta	17
4.1.1. Información sobre los encuestados	17
4.1.2. Materiales de enseñanza	17
4.1.3. Estrategias de lectura	19
4.2. Evaluación del contenido de los libros de enseñanza: actividades de lectura y tipos de textos	20
4.2.1. Libro 1: <i>Gracias</i>	21
4.2.2. Libro 2: <i>¡Vale!</i>	22
4.2.3. Libro 3: <i>Dos semanas en julio</i>	24
5. Discusión de los resultados	28
5.1. ¿Qué tipos de textos están usados por los profesores en la clase de ELE para la enseñanza de lectura?	28
5.2. ¿A qué estrategias de lectura se expone a los alumnos?	31
6. Conclusiones	34
Bibliografía	36
Apéndice 1: Encuesta a profesores de noveno año de escuela secundaria sueca	40

1. Introducción

La lectura es una habilidad necesaria no solo para hacer frente a las tareas de la vida diaria, sino que también para tener acceso a un mundo internacionalizado como el nuestro. Miñano López (2000) subraya la importancia de la competencia lectora en nuestra sociedad y por lo tanto justifica el desarrollo de estos conocimientos en el aula de una lengua extranjera:

La lectura se nos muestra hoy como una habilidad necesaria, casi imprescindible, en nuestra realidad diaria. Para desenvolverse de manera efectiva en una sociedad altamente alfabetizada, el individuo necesita leer y escribir [...] Resulta evidente la trascendencia de la lectura, tanto al utilizarla en una situación real, no de aprendizaje, como al aprender una lengua extranjera. Por tanto, su explotación en el aula tiene una doble justificación: por un lado, se apoya en razones relacionadas con el aprendizaje y, por otro, en las necesidades reales de los alumnos (Miñano López, 2000, p.25)

Ser un lector competente es una de las claves para alcanzar alto nivel en el aprendizaje de cualquier idioma. A través de la lectura podemos, por ejemplo, adquirir vocabulario nuevo, ver las estructuras lingüísticas y conocer la cultura e historia de contextos donde se usa la lengua meta. No obstante, la lectura no tiene solo beneficios en el aprendizaje de lenguas sino también es una fuente de placer por la cual podemos conocer mundos nuevos. En consecuencia, como lo afirman Ventura Jorge (2014) y Sitman y Lerner (1996), es importante conocer los gustos de los alumnos para poder elegir textos que aumentan la motivación de leer y así mejorar la competencia lectora. No se debe olvidar los beneficios del uso de los textos literarios en el aula porque son textos auténticos que exponen a los alumnos a un lenguaje de los hablantes nativos de una lengua extranjera (Ventura Jorge, 2014). Finalmente, además del valor lingüístico, el uso de textos literarios tiene un valor cultural muy importante para los estudiantes de ELE porque “es un exponente cultural que permitirá a los estudiantes de español acercarse, conocer y entender mejor la cultura de la lengua que están aprendiendo” (Ventura Jorge, 2014, p.35).

Los estudios han demostrado (Mendoza Fillola, 1994; Acosta Moré, 2009; Green, 2014; Lundahl, 2012) que lo que hace un buen lector es su capacidad de combinar las estrategias de

lectura adecuadas a sus propósitos. Según el plan de estudios para las lenguas modernas (Skolverket, 2011), los alumnos deben tener la oportunidad de desarrollar sus habilidades en “comprender e interpretar el contenido del [...] diferentes tipos de textos” y “utilizar estrategias lingüísticas para comprender” (Skolverket, 2011, s.p.). Las actividades antes, durante y después de la lectura son una forma de enseñar estrategias de lectura que pueden facilitar el proceso de comprensión lectora (Williams, 1984; Urquhart y Weir, 1998; Gibbons, 2009; Yazar, 2013). Otra perspectiva para considerar cuando se trata de enseñar a leer es la perspectiva del *propósito del lector* que incluye *leer para aprender* y *leer para obtener información* (Carver, 1997; Urquhart y Weir, 1998; Enright et al., 2000). El primero, *leer para aprender*, se refiere a una lectura profunda para obtener una comprensión total de un texto. Por otro lado, *leer para obtener información* se refiere a una lectura rápida para extraer la información clave del texto. El propósito del lector es lo que determina el tipo de lectura que una tarea requiere y, por tanto, el tipo de estrategia de lectura necesaria para cumplir la tarea (Alderson, 2000). Para dar estas oportunidades a los aprendices es necesario que el profesor elija adecuado tipo de material en la clase de español como lengua extranjera (ELE) y que incorpore varias estrategias que puedan facilitar la comprensión lectora a los aprendices. En este estudio se investigará cómo se aplican estas teorías en la práctica.

Hoy en día en Suecia, el profesor de español tiene la libertad para elegir cualquier material didáctico en su aula. Se puede elegir desde textos literarios como cuentos o poemas hasta letras de canciones o textos periodísticos. Según Sánchez Vera (2013), incorporar textos literarios en la enseñanza de ELE plantea una posibilidad para “involucrar emocionalmente al estudiante en el trabajo de clase y abrir así el camino para la enseñanza de las diferentes destrezas del idioma” (p.2). Sin embargo, el material didáctico que tiene más éxito en la clase de ELE todavía son los libros de enseñanza (Unesco, 2016). De todas formas, el uso de los libros de enseñanza tiene ventajas y desventajas. Su objetivo es enseñar las cuatro habilidades lingüísticas: lectura, comprensión auditiva, expresión oral y escritura de manera eficiente (Gomez Rodrigues, 2015). Englund (1999) afirma que el uso de libros de enseñanza alivia la carga de trabajo para los profesores y ayuda estructurar el trabajo en la clase. Sin embargo, recientes estudios han demostrado que el uso de libros de enseñanza no es suficiente para el desarrollo de las habilidades lectoras de los alumnos (Dogan y Zakiye, 2015; Lundahl, 2012; Brown, 2009). Finalmente, La Agencia Nacional de Educación de Suecia (Skolverket, 2006) establece que es muy importante proporcionar a los alumnos el adecuado tipo de información

y material mediante el uso de diferentes tipos de materiales de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de sus habilidades de lectura.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es investigar qué tipo de textos se utiliza en la clase de ELE en el noveno año de la escuela secundaria sueca y qué estrategias de lectura se incorporan en la enseñanza en relación con los textos. Es decir, cómo se introducen los textos a los alumnos y qué actividades se hacen para fomentar la competencia lectora. A través de un estudio cualitativo semiestructurado en forma de encuestas y un estudio cualitativo del contenido de tres libros de enseñanza de ELE (*Gracias, ¡Vale!, Dos semanas en julio*) se investigan las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipos de textos se utilizan por los profesores en la clase de ELE para practicar la habilidad lectora?
2. ¿A qué estrategias de lectura se expone a los alumnos en el aula de ELE?

2. Marco teórico

En esta sección se presentan varias teorías y se explica la terminología relevante de este trabajo. Primero, se presentan diferentes teorías del aprendizaje de lenguas extranjeras. Además, esta parte incluye otros estudios sobre las estrategias de lectura y tipos de textos que se pueden utilizar para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de ELE.

2.1. La lectura y el aprendizaje de lenguas

La enseñanza de lenguas modernas en Suecia tiene un enfoque comunicativo (Skolverket, 2011). El objetivo de estudiar lenguas es poder comunicarse con diferentes personas de otro idioma. Para desarrollar la competencia comunicativa es necesario incluir las cuatro destrezas que conforman el conocimiento de un idioma (Acosta Moré, 2009; Lundahl, 2012; Ventura Jorge, 2014). Estas destrezas son la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión auditiva y la comprensión lectora.

Sin embargo, varias investigaciones muestran que la lectura constituye una de las habilidades más importantes porque permite a los aprendices dominar un idioma y además deja espacio para desarrollar otras habilidades porque expone al lector a diferentes pautas léxicas y al

vocabulario que se puede utilizar en la expresión oral y escrita (Krashen 1989; Garate, 1992; Colomer y Camps, 1997; Acosta Moré, 2009).

2.1.1. Teorías de aprendizaje de lenguas

Existen diferentes enfoques para la adquisición del lenguaje y hay muchas opiniones entre los investigadores sobre qué método es el más eficiente. Krashen (1983), es famoso por su *input hypothesis*, que afirma que una nueva lengua se adquiere mejor mediante la comprensión de mensajes en la lengua meta que se construyen de estructuras lingüísticas que no se han adquirido antes (p. 43). Además, Krashen (1983) afirma que la adquisición se produce en un *meaning focused environment* cuando “se transmiten y comprenden mensajes reales de intereses reales” (p. 43) que ocurre al leer un texto. Según el *input hypothesis*, los alumnos se beneficiarían principalmente de una instrucción centrada en el significado del mensaje, como la lectura, ya que expone al lector a una gran cantidad de información comprensible donde el enfoque se centra en comprender el mensaje que, según Krashen (1989), es la forma más eficaz de aprender vocabulario y ortografía (p.440). Por tanto, se deja espacio para el aprendizaje incidental. En consecuencia, Krashen (1989) afirma que el lenguaje se adquiere a través de la estimulación de un dispositivo de adquisición del lenguaje (LAD, una parte del cerebro donde ocurre la adquisición del lenguaje) que solo ocurre cuando el alumno está expuesto a un input comprensible.

Por otro lado, Laufer (2005) sostiene que el aprendizaje incidental es insuficiente para la adquisición del lenguaje. Conocer una palabra significa conocer la forma y el significado de la palabra, pero también saber utilizar la palabra en un contexto (Lundahl, 2012; Laufer, 2005; Olsson, 2016). Según Laufer (2005), esto hace que la teoría de que el idioma se adquiere mejor a través de input comprensible no sea confiable, ya que los estudiantes que se enfocan en el significado de un mensaje suelen no prestar atención a la forma de las palabras que encuentran. Entonces la capacidad de adivinar o predicción del significado del texto es insuficiente. Laufer (2005) afirma que las pistas no son fiables, ya que no siempre es posible comprender una palabra a partir del contexto. Si los estudiantes no están familiarizados con las palabras, se puede generar confusión entre palabras que son similares, pero tienen significados diferentes, como las palabras *papá* y *papa*. Además, la autora afirma que, al encontrar una palabra difícil los estudiantes suelen ignorarla porque se concentran en la cantidad de texto que tienen que procesar.

Sin embargo, la suposición de Laufer (2005) de que el input comprensible es un enfoque insuficiente para la instrucción del lenguaje no significa que no debe usarse en absoluto. Nation (2001) afirma que aprender a partir del contexto a menudo se ve como algo opuesto al aprendizaje intencional de vocabulario, no obstante, una instrucción de lenguaje bien diseñada debe equilibrarse entre instrucción enfocada en el significado y en la forma (p.232). Long (1991) hace una distinción entre el *focus on form* y el *focus on forms*. El primero es el método tradicional utilizado para enseñar gramática y vocabulario donde se enfocan secciones específicas de elementos lingüísticos aislados. Por otro lado, el *focus on forms* es un método en el que el profesor atrae la atención de los alumnos hacia características lingüísticas particulares que surgen en *meaning focused environment*.

Según Lundahl (2012), la enseñanza de vocabulario debería centrarse en cómo las palabras y los significados están conectados, y debería tener en cuenta la función de las palabras dentro de un contexto (p.335). Además, varias investigaciones muestran que los estudiantes expuestos a un input negociado, donde la enseñanza contiene solicitudes de aclaración del significado y confirmación del significado de las palabras, aprenden más palabras que los estudiantes expuestos a información no negociada (Newton, 1993; Ellis, Tanaka y Yamazaki, 1994; De la Fuente, 2002). La investigación de Laufer (2005, p.228) muestra que los estudiantes expuestos a la instrucción de formas definidas por Long (1991) adquirieron más vocabulario que los estudiantes que fueron expuestos solo al input comprensible.

2.2. Diferentes tipos de lectura

La investigación muestra (Enright et al., 2000; Carver, 1997; Perfetti, 1997; Goldman, 1997) que los dos propósitos principales de la lectura en el área de las habilidades del lenguaje académico son 'leer para la idea básica' o 'leer para aprender'. Esto está de acuerdo con una de las perspectivas incluidas en la enseñanza de la lectura, según las directrices de la escuela sueca: la perspectiva del propósito del lector que considera diferentes propósitos para participar en la actividad de lectura. El propósito de la lectura especifica qué tipo de lectura es apropiada para completarla.

En las aulas de idiomas donde se usan métodos tradicionales, los profesores suelen centrarse en "lectura atenta" (Urquhart y Weir, 1998). Este es el tipo de lectura que generalmente se

asocia con el estudio. Sin embargo, Urquhart y Weir (1998) afirman que en la vida cotidiana las personas adaptan diferentes tipos de lectura en función de los tipos de textos que eligen leer en su tiempo libre. Por lo general, en su tiempo libre, las personas eligen textos que no requieren un alto nivel de comprensión, por lo que concentrarse en la lectura cuidadosa en el aula puede degradar el valor de otros tipos de lectura. Además, la lectura en el aula puede tener un impacto en los hábitos de lectura fuera de la escuela y la "lectura cuidadosa" no siempre es necesaria, ya que no todos los textos "contienen una cantidad finita de información accesible para todos los lectores" (Urquhart y Weir, 1998).

Varios estudios muestran (Urquhart & Weir, 1998; Green, 2014; Enright et al., 2000; Yazar, 2013) que existe la necesidad de enseñar diferentes tipos de lectura según el propósito. Carver (1997) distingue dos tipos de lectura; *rauding* y *lectura para aprender*. *Rauding* es el tipo de lectura que se utiliza para obtener una comprensión básica de un texto. Leer para aprender tiene el propósito de obtener una comprensión total de un texto, incluidos sus puntos importantes y los detalles del texto. En consecuencia, Green (2014) afirma que hay dos dimensiones principales en las que se puede dividir la lectura. La primera es la "lectura cuidadosa" mencionada anteriormente, en la que el proceso de lectura es lineal, ya que el lector sigue el texto desde el principio hasta el final y lee para lograr una comprensión holística del texto. La "lectura cuidadosa" se asocia a menudo con "leer para aprender" debido a que el lector tiene que procesar un texto completo tratando de adquirir la mayor parte de la información que se encuentra en el texto (Urquhart y Weir, 1998).

La segunda dimensión, contrariamente a la "lectura cuidadosa", es la "lectura rápida", es decir, un proceso no lineal en el que el propósito es extraer la información clave de un mar de información. La lectura rápida se puede dividir en tres formas: *scanning*, *skimming* y *search reading* (Green, 2014; Urquhart y Weir, 1998; Yazar, 2013). En primer lugar, el *scanning* se refiere a un propósito muy específico de la lectura, por ejemplo, encontrar un número o un nombre específico. Este es el tipo de lectura que se requiere, por ejemplo, al leer los signos para llegar a una dirección específica. En segundo lugar, el *skimming*, es una especie de lectura selectiva o lectura esencial donde el propósito es descubrir de qué trata el texto, pero evitando los detalles. Este tipo de lectura se puede utilizar cuando uno intenta encontrar un texto que pueda funcionar como referencia para su artículo. Por lo general, la lectura rápida puede ir seguida de una lectura cuidadosa, cuando el lector encuentra la información que necesita.

La tercera, la lectura de búsqueda (*search reading*), es el tipo de lectura que se suele utilizar para completar las tareas que requieren responder preguntas. Lo que distingue la lectura de búsqueda del *skimming* es que en la lectura de búsqueda predomina la información que el lector requiere. El *scanning*, el *skimming* y la *lectura de búsqueda* a menudo se incluyen en la categoría de "lectura para obtener información" (Enright et al., 2000) y son importantes para los estudiantes en el contexto académico debido a que las habilidades de lectura de búsqueda son cruciales para tener éxito en la academia. Finalmente, lo que hace que un lector tenga éxito es su capacidad para combinar la estrategia de lectura adecuada a sus propósitos junto con el tipo de texto, y esto requiere la capacidad de ser flexible en la lectura (Green, 2014; Lundahl, 2012).

2.3. Estrategias de lectura

Según la Agencia Nacional de Educación en Suecia (Skolverket, 2011), la enseñanza de las lenguas modernas, como español, debe incluir "estrategias para percibir palabras significativas y contextos en textos [...] como, por ejemplo, adaptar la lectura a la forma y el contenido del texto leído" (s.p; traducción de la autora). Asimismo, Giovannini (1996, en Acosta Moré, 2009) afirma que uno de los objetivos en el aula de una lengua extranjera es ayudar al aprendiz a entender mejor y más fácilmente los mensajes escritos y a desarrollar la competencia de la comprensión lectora para que los alumnos lleguen a ser lectores eficientes e independientes. No será un lector competente alguien que se concentra en solo descifrar el lenguaje de un texto (Acosta Moré, 2009). Esto corresponde al plan de estudios para las lenguas modernas (Skolverket, 2011) que indica que los estudiantes de ELE en la escuela secundaria sueca deben tener la oportunidad para desarrollar sus habilidades en "comprender e interpretar el contenido de [...] diferentes tipos de textos" y "utilizar estrategias lingüísticas para comprender" (Skolverket, 2011, s.p; traducción de la autora). Por esa razón, es importante que el profesor incorpora la enseñanza de las estrategias de lectura en su clase para apoyar el desarrollo de la comprensión lectora de sus alumnos.

La lectura es una actividad muy compleja en la que no es suficiente entender formas gramaticales, sino que también exige diferentes habilidades y conocimientos como, por ejemplo, los conocimientos culturales, intertextuales y habilidades lingüísticas (Mendoza Fillola, 1994). Cuando un estudiante lee un texto se encuentra con varios problemas de tipo

léxico o sociocultural que tiene que resolver y para eso necesita saber aplicar unas mínimas estrategias lectoras (Mendoza Fillola, 1994; Acosta Moré, 2009). Lo que caracteriza a un lector competente es su mentalidad estratégica que le permite solucionar problemas que encuentra al leer un texto. Además, Acosta Moré (2009) afirma que es necesario enseñar estrategias de lectura para que los alumnos lleguen a ser lectores autónomos, capaces de enfrentarse a diferentes tipos de textos sin ser guiados por el profesor (s.p).

Diferentes investigaciones (Flavell, 1979; Brown, 1985; Baker, 1991; Solé, 1999) muestran que hay dos niveles de estrategias de lectura. En el primer nivel son las estrategias cognitivas que dejan al lector entender los mensajes en diferentes tipos de textos. En el segundo nivel son las estrategias metacognitivas que dejan al lector controlar el proceso de lectura. Según Mendoza Fillola (1994) el conocimiento de los profesores a cómo proceden los alumnos en un acto de lectura, o sea, cuáles estrategias de lectura que poseen es un aporte metacognitivo que se debe asumir como “base de un planteamiento didáctico renovador” (p.313). Por consiguiente, las estrategias de lectura que, por varios investigadores (Mendoza Fillola, 1994, Rivera, 2005; Acosta Moré 2009), se consideran como básicas para lograr a ser un lector competente se presentan a continuación.

Primero, el lector no debe leer el texto solo para decodificar palabra por palabra sino debe extraer el significado de las oraciones, del contexto y otro tipo de información que pueda encontrar como dibujos y el título, usando sus conocimientos previos. Además, es importante saber cuál es el objetivo de la lectura para aplicar el tipo de lectura adecuado, como por ejemplo *scanning* o *search reading*. Otra estrategia importante es no bloquearse al encontrar un obstáculo. El lector tiene que ser flexible y capaz de encontrar soluciones y correr ‘riesgos’. Según Brown (1985) y Baker (1991), el lector debería tener conocimiento y control consciente sobre lo que lee y cómo lo lee. Para eso, hay algunas actividades que puedan facilitar el proceso de lectura. Por ejemplo, se puede hacer predicciones del texto, hacerse preguntas durante la lectura para controlar la comprensión, aclarar las dudas y resumir diferentes partes e ideas del texto. Estas estrategias se transforman a través de la instrucción del profesor. Para ayudar a los alumnos desarrollar estas estrategias el profesor puede implementar varias actividades de lectura en su aula.

2.4. Actividades de lectura

Según el currículo sueco de las lenguas modernas, la recepción es una gran parte de la enseñanza de una lengua. Esto significa que el maestro debe proporcionar a sus estudiantes la instrucción adecuada para que puedan desarrollar sus habilidades de lectura.

Los estudios muestran que hay tres tipos principales de procesos de actividad lectora: previos, simultáneos y posteriores de la lectura (Sheeba, 2018; Yazar, 2013; Urquhart y Weir, 1998; Paris, Wasik y Turner, 1996). El primer proceso de actividad, que tiene lugar antes de la lectura, se enfoca en presentar el texto a los estudiantes donde el enfoque es predecir el contenido. Las actividades previas a la lectura también tienen como objetivo "activar" los conocimientos previos de los alumnos, interesarlos y motivarlos, darles una idea "general" del tema y presentarles las formas del lenguaje que se utilizarán (Yazar, 2013; Gibbons, 2009). Según Yazar (2013), al elegir actividades que se deben cumplir antes de leer uno debe tener en cuenta el objetivo de la lectura para preparar al alumno al tipo de texto o al lenguaje que contiene. Asimismo, no cada actividad previa de lectura sería relevante para todos tipos de textos. Del mismo modo, Yazar (2013) afirma que hay dos preguntas que uno debería preguntarse antes de la planificación de las actividades previas de lectura. La primera pregunta es qué conocimientos, ideas o opiniones tienen los alumnos ya sobre el tema del texto y cómo se pueden sacar estos conocimientos (p.41). La segunda pregunta, es por qué alguien quisiera leer este texto y si se puede generar los mismos objetivos de leer en los alumnos (p.41). De allí uno puede elegir actividades relevantes para el objetivo de lectura. Por ejemplo, se pueden elegir fotos, hacer listas, y formular y responder preguntas que tienen como propósito introducir el texto a los lectores.

De manera similar a Yazar (2013), Gibbons (2009) propone actividades visuales. Por ejemplo, cuando uno quiere leer un texto sobre los terremotos, antes de leer, se puede mostrar una foto de una ciudad devastada y discutirla (p.88). Además, se pueden incluir discusiones de experiencias propias de los alumnos y el profesor si alguien ha vivido un terremoto. Otro ejemplo de una actividad previa de leer es que después de introducir el tema del texto los alumnos tienen que escribir algunas preguntas que creyeran que el texto responderá. De este modo, los alumnos pueden desarrollar su capacidad de predicción basada en las pistas del texto o el tema.

La segunda actividad, que tiene lugar durante la lectura busca, hacer explícito y claro el proceso de comprensión lectora (Yazar, 2013; Gibbons, 2009; Urquhart y Weir, 1998). El propósito de las actividades durante la lectura es permitir que los estudiantes comprendan la estructura de un texto, comprendan el propósito, y el contenido, activando su pensamiento crítico (Yazar, 2013; Gibbons, 2009). Los ejercicios tradicionales que aparecen en los libros de enseñanza después de cada texto son, según Yazar (2013), un ejemplo de actividades que se hacen durante de lectura porque normalmente exigen buscar información en el texto. Asimismo, Gibbons (2009) afirma que las actividades durante la lectura pueden incluir la identificación de diferentes partes de párrafos o encontrar información específica que exige adecuado tipo de lectura como *scanning* o *search reading*. Además, un texto puede tener preguntas en el margen que no necesariamente subrayan el contenido del texto, sino que sean pautas lingüísticas que ayuden a los lectores predecir o adivinar el significado (Gibbons, 2009, p.95).

El último proceso, las actividades posteriores a la lectura, permiten que los alumnos observen los detalles de un texto, reflexionen sobre el texto y lo relacionen con su propia experiencia o conocimiento sobre el tema (Yazar, 2013; Gibbons, 2009). Ejemplos de este tipo de actividades son ejercicios o preguntas que generen reflexiones sobre el texto, como la escritura de reseñas donde el lector no solo resume el texto sino también expresa sus opiniones (Yazar, 2013; Gibbons, 2009). Además, ejercicios de tipo “verdadero/falso” también son un ejemplo de actividad después de la lectura en la que el lector tiene que pensar sobre el contenido para responder. Sin embargo, no deben contener afirmaciones demasiado básicas, sino tienen que desafiar y hacer reflexionar a los alumnos. Otro ejemplo, propuesto por Gibbons (2009) es un ejercicio donde el profesor puede cortar el texto en palabras individuales y dejar a los alumnos hacer oraciones completas. Así los alumnos pueden trabajar con el texto y el contenido varias veces. Dependiente del nivel de los alumnos se puede dar pistas o dejar a los alumnos trabajar solos.

No obstante, Yazar (2013) y Williams (1984) afirman que los tres procesos de lectura no se necesitan incluir cada vez cuando se trabaja con un texto. El profesor elige qué tipo de actividad es lo más beneficioso para el proceso de lectura de sus alumnos. El tener en cuenta estos tres procesos de lectura es beneficioso en cuanto a la integración de las destrezas del lenguaje que se desarrollan cuando los alumnos tienen que leer un texto y después escribir o hablar sobre el contenido, así que la lectura no sería un proceso aislado (Williams, 1984).

2.5. Libros de enseñanza

Debido a que hay pocos estudios que analicen específicamente el uso de libros de enseñanza en el aula de ELE en Suecia, este estudio se apoya en la investigación existente sobre el uso de libros de lenguas extranjeras en general. En cuanto a las estrategias de lectura los métodos didácticos pueden utilizarse al enseñar cualquier idioma.

Investigaciones anteriores han destacado muchos beneficios de usar un libro didáctico en el aula. En el caso de los docentes, es eficiente ya que no necesitan dedicar tiempo a investigar y producir sus propios materiales, sino que pueden concentrarse en la parte docente (Englund, 1999; Richards, 2019; Gonzáles, 2006). Además, los manuales pueden darles a los profesores una sensación de seguridad, ya que los libros de texto están escritos por expertos y han pasado por algún tipo de evaluación (Richards, 2019; Mustofa y Martina, 2019). Esto es sobre todo para los profesores principiantes, ya que pueden usar el manual didáctico mientras se familiarizan con las necesidades de cada alumno (Radic-Bojanic y Topalov, 2016).

Con respecto a los estudiantes y su aprendizaje, también hay una sensación de tranquilidad cuando se usan los libros de texto, ya que se los considera confiables en el material y las tareas que se presentan como algo concreto para llevarse a casa para un estudio posterior (Perrish, 2004). Además de eso, el uso de un libro de texto puede dar una sensación de logro ya que los alumnos pueden marcar cada capítulo con el que se ha trabajado (Harmer, 2001). Además, los libros de texto implican una gran cantidad de material y aportes de los que los maestros podrían carecer si no estuvieran usando uno, por ejemplo, hay muchas imágenes y otro material gráfico (González, 2006). Además, Richards (2019) explica que el diseño de un libro de texto está diseñado para que haya un desarrollo gradual en el que la forma del input, es decir los textos, se presentan desde los textos básicos hasta los más complejos y matizados. Además, en su investigación sobre cómo se integran las habilidades lingüísticas en los libros de texto, Dogan y Zakiye (2015) encontraron que la habilidad que más se desarrollaba con la ayuda de un manual era la lectura.

Sin embargo, todavía existen algunos inconvenientes de los libros de texto que, según varios investigadores, deben considerarse. Por ejemplo, Allwright (1981) sostiene que, dado que la adquisición del lenguaje es un proceso tan complejo, depender de un libro de texto no es suficiente para todas las necesidades de todos los estudiantes en su desarrollo del aprendizaje.

Dogan y Zekiye (2015) también mencionan en su estudio que los profesores pensaban que en muchos libros de texto faltaban las actividades de lectura. Además, un desafío del cual los docentes deben ser conscientes es que los libros de texto pueden descuidar la importancia de presentar el texto a los estudiantes para activar sus conocimientos previos sobre una determinada materia (Rivas, 1999). Además, Brown (2009) critica a los maestros que solo usan libros de texto porque carecen de variedad en lo que respecta a la información que brindan. Sostiene que, a pesar de que suele haber cierta diversidad, a menudo faltan textos como ficción en prosa, poesía y artículos periodísticos (Brown, 2009).

2.6. Diferentes tipos de textos en la enseñanza de ELE

Los profesores en Suecia tienen mucha libertad para elegir qué tipo de material utilizar para enseñar diferentes destrezas de la lengua. Hay varios tipos de textos que los profesores pueden usar para el desarrollo de las habilidades lectoras de los alumnos. Según Ventura Jorge (2014), la utilización de textos literarios es muy beneficioso en cuanto a la enseñanza de español porque hay una riqueza de textos literarios que permiten al profesor la libertad de elegir un texto adaptado al nivel de sus estudiantes. Este estudio investigará si esto es relevante en el contexto sueco. Según Brioschi y Di Girolamo (1992), los textos que se consideran literarios son:

una serie de relaciones, establecidas por convención entre el plano de la expresión y del contenido, y además entre los varios componentes que forman cada plano [...] estas “reglas”, estén o no codificadas por los tratadistas, pueden obtenerse de los propios textos. Todo texto se inscribe idealmente en una categoría textual que lo hace reconocible del inmediato. (p.97)

Por consiguiente, los tipos de textos en la enseñanza de lenguas que son los más populares son textos narrativos, dramáticos y poéticos. Entre ellos se puede encontrar la novela, el cuento, el teatro y la poesía. Sin embargo, según Ventura Jorge (2014), el cuento y la poesía son dos tipos de textos más fáciles para emplear en el aula de ELE porque son textos a menudo cortos, cosa que facilita el trabajo con ellos. Estos textos cortos se pueden leer varias veces en la clase y dejan espacio para incluir diferentes tipos de actividades como por ejemplo la búsqueda de palabras y la discusión sobre el contenido (Ventura Jorge, 2014). Por el contrario, novelas y obras de teatro a menudo son más largas y complicadas entonces

exigirían más tiempo para trabajarse en el aula. Además, este tipo de textos podría incluir más palabras desconocidas y la búsqueda del significado de ellas interrumpiría la comprensión. Según Iriarte Vañó (2009), “Cuando el aprendiz mira todas las palabras que desconoce en el diccionario, al terminar de “leer” la primera página deduce que será una tortura seguir, que se le acumularán cientos de palabras nuevas, en definitiva, que a medida que avance será peor, y no mejor” (p.193).

El empleo de los textos literarios en la enseñanza tiene muchos beneficios porque la literatura tiene una capacidad “de entender, atraer y enseñar” (Ventura Jorge, 2014, p. 34). Leer textos literarios deja la posibilidad para entender diferentes modelos lingüísticos, adquirir vocabulario nuevo y aprender gramática. Esto es uno de los principales motivos entre los profesores para elegir literatura. Sin embargo, muchas veces se olvida que la literatura además de enseñar pautas lingüísticas también da espacio para transmitir conocimientos de literatura, historia y cultura hispánica y desarrollar los conocimientos discursivos y pragmáticos (Ventura Jorge, 2014). Esto está de acuerdo con el plan de estudios de las lenguas modernas que afirma que “La enseñanza también debe brindar a los estudiantes oportunidades para desarrollar el conocimiento y la comprensión de las diferentes condiciones de vida, así como los fenómenos sociales y culturales, en las áreas y contextos donde se usa el idioma” (Skolverket, 2011, s.p; traducción de la autora).

Otro beneficio de los textos literarios es que son textos auténticos (Collie y Slater, 1987; Sánchez Vera, 2013). Esto significa que no son textos creados con el objetivo de enseñar sino para ser leídos por hablantes nativos de español. Por consiguiente, modelan un lenguaje diario y natural. Al contrario de los textos auténticos, los textos graduados son textos creados con el único propósito de enseñar una lengua (Sánchez Vera, 2013). Este tipo de textos se puede encontrar en los libros de enseñanza. Según Sáez (2011), los textos graduados pueden beneficiar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. No obstante, la implementación de ellos tiene sus deficiencias: “[...] el afán de incluir un cierto tipo de estructuras lingüísticas ofrece un lenguaje distorsionado, alejado tanto del habla natural como de la escritura natural” (Sáez, 2011, p.64).

Otro tipo de material que se puede utilizar para el desarrollo de destrezas lingüísticas y lectoras en el aula son las canciones. Las canciones son una parte de la sociedad desde los tiempos inmemoriales y según Rodríguez López (2005, p.806), “utilizar las canciones en el

aula de lengua extranjera es [...] una forma de aprovechar el potencial lingüístico y motivador que poseen”. Por consiguiente, se pueden incluir en la enseñanza de ELE para trabajar con vocabulario y comprensión lectora. Además, del mismo modo como los textos literarios, las canciones tienen un aspecto motivador y pueden funcionar como un reflejo social y cultural (Rodríguez López, 2005).

Finalmente, también se pueden utilizar artículos periodísticos como una herramienta de enseñanza de lectura. Según Abio (2011), el uso de varios textos periodísticos solo puede tener efectos positivos en cuanto al aprendizaje de lenguas. Leyendo este tipo de textos los alumnos desarrollan su comprensión lectora que los prepara para hacer frente a diferentes tipos de textos. Ghilardi (2002, en Abio, 2011) afirma que el periódico debe usarse en la enseñanza y como lo subraya Faria (2001, en Abio, 2011) el profesor debería “establecer lazos entre la escuela y la sociedad” (Abio, 2011, p.2). Los textos periodísticos que describen la sociedad y la vida diaria de diferentes personas pueden considerarse como un lazo entre la sociedad y los lectores. La implementación de los textos periodísticos, según Abio (2011, p. 2), “mejora el desarrollo intelectual, favorece la integración de la comunidad escolar, estimula la lectura” entre otros impactos positivos.

Partiendo de las teorías presentadas en el marco teórico y teniendo en cuenta la investigación anterior, en este trabajo se analizará qué tipos de textos se utilizan en el aula en noveno año de la escuela secundaria sueca y como se utilizan. Hemos visto que, según las diferentes teorías, se debería emplear diferentes tipos de textos para apuntar los niveles de los estudiantes en la clase. Además, se investigará si las estrategias de lectura están empleadas en la enseñanza por los profesores en la clase de ELE, y hasta qué punto se incluyen estas estrategias en los tres libros didácticos.

3. Método

En este estudio se utilizan dos tipos de métodos. El primer método es un estudio cualitativo semiestructurado a través de encuestas que se llevó a cabo para conseguir información sobre los tipos de material y métodos didácticos que utilizan los profesores de español en Suecia para ayudar a los alumnos a desarrollar las habilidades lectoras. El segundo método es cualitativo: se estudiará el contenido de tres libros de enseñanza de ELE que se utilizan actualmente en escuelas secundarias suecas: *Gracias*, *¡Vale!* y *Dos semanas en julio*.

3.1. Encuestas

El estudio cualitativo semiestructurado a través de encuestas (Apéndice 1) tiene el enfoque en tres aspectos con respecto a la enseñanza de lectura en el aula de ELE: información sobre los antecedentes de los encuestados, los materiales de enseñanza de lectura y las estrategias de lectura. La encuesta se ha formado en Google Drive con la función de formularios para obtener cuantas más respuestas que sea posible. El enlace de la encuesta se envió a dos grupos de profesores de español en Suecia, en Facebook: *Lärare i spanska* y *Spansklärare*. Los grupos en Facebook están cerrados y hay ciertos criterios que uno tiene que cumplir para ser un miembro de sendos grupos. Para ser aceptado hay que contestar algunas preguntas como por ejemplo si uno trabaja como profesor y en qué escuela. Entonces, hay cierta indicación que los informantes son calificados para enseñar español en Suecia. Además, el enlace a la encuesta se envió a los profesores de español de una escuela secundaria por correo electrónico. Respecto a la identidad de los encuestados la encuesta se ha realizado de forma anónima. Se aclaró que la participación en el estudio era voluntaria y que las respuestas se utilizarían solamente para esta investigación. Finalmente, la encuesta fue construida en sueco para evitar confusión en cuanto a la terminología didáctica.

3.2. Criterios para el análisis del contenido de los libros de ELE

Debido a que los libros de enseñanza están empleados en el aula de ELE en Suecia por todos los profesores encuestados se considera interesante investigar los tipos de textos incluidos en los libros y observar si las actividades de lectura proponen estrategias para desarrollar las destrezas de lectura. Basándose en el objetivo de este trabajo (es decir, investigar los materiales que se utilizan en el aula de ELE y qué estrategias de lectura se incluye en la enseñanza), se emplean algunos criterios para identificar las pautas de la enseñanza de lectura en tres libros de enseñanza de ELE en escuela secundaria sueca. Partiendo de las teorías explicadas en el marco teórico se han seleccionado dos criterios para el análisis de los libros de enseñanza que se presentan abajo en forma de una tabla 1:

Tabla 1

El libro didáctico incluye diferentes tipos de textos	Sí	No
El libro propone actividades según los tres procesos de lectura (antes, durante y después de leer)	Sí	No

3.3. Discusión del método

Según Kvale (2007), un estudio semiestructurado no contiene solo preguntas cerradas, sino que debe incluir un equilibrio entre preguntas cerradas y abiertas para que los encuestados puedan contestar libremente. Además, un estudio cualitativo puede dar un resultado matizado: “aims at nuanced accounts of different aspects of the interviewee’s life world; it works with words and not numbers” (Kvale, 2007, p. 11-12). Otro aspecto beneficioso de un enfoque cualitativo es que es inductivo lo que implica que se estudian los datos para obtener información en lugar de utilizar datos con el propósito de confirmar o refutar una hipótesis (Taylor et al., 2015). Por lo tanto, el método cualitativo se adapta al propósito de este trabajo.

Fontana y Prokos (2007) afirman que hay tres principales aspectos éticos a considerar al realizar un estudio como una encuesta. Primer aspecto, es el consentimiento informado, lo que significa que el encuestado está informado de manera cuidadosa y veraz sobre la investigación. Para cumplir con este aspecto se aclaró cuál es el objetivo del estudio. En segundo lugar, el derecho a la privacidad considera la protección de la identidad del encuestado. Entonces, se informó a los encuestados que la encuesta es anónima y la participación es completamente voluntaria. El último aspecto para considerar es la protección frente a daños físicos, emocionales o de cualquier otro tipo, lo cual no es aplicable a este estudio.

4. Resultados

En esta parte del trabajo se presentan primero los resultados de la encuesta y, después, se presentan las observaciones del estudio de los tres libros didácticos *Gracias, ¡Vale!* y *Dos semanas en julio*.

4.1. Encuesta

4.1.1. Información sobre los encuestados

En la encuesta han participado 28 profesores de español de nivel secundario. Primero, la encuesta pide algunos datos sobre los informantes: la edad, el sexo, cuántos años de experiencia tiene como profesor, en qué tipo de escuela y en qué municipio trabaja. Los resultados muestran que los profesores que han participado en la encuesta son de edades entre 31 y 62 años. Además, el 82 % de los encuestados son mujeres y el 18 % son hombres. El 68 % de los encuestados no tienen el español como su lengua materna. La mayoría de los profesores que han respondido a la encuesta, un 57 %, tienen más de diez años de experiencia como profesorado de español. Casi un 40% han trabajado como profesores entre tres hasta diez años y solo uno de los encuestados tiene entre cero y dos años de experiencia. Por último, la mayoría de ellos, un 89 %, trabaja en escuelas municipales y solo un 11% trabaja en escuelas privadas. Las respuestas vienen de profesores de diferentes partes de Suecia, desde Malmö hasta Västerås.

4.1.2. Materiales de enseñanza

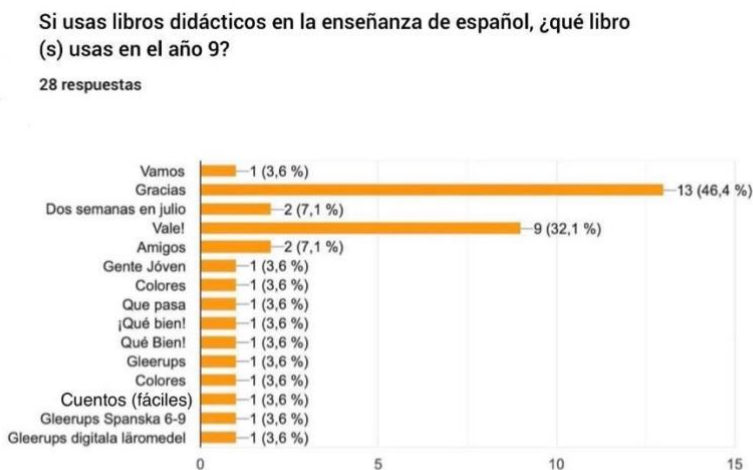
Segundamente, se han hecho preguntas sobre qué materiales los encuestados utilizan en su aula para trabajar con la comprensión lectora. La pregunta ofreció las siete respuestas desde “literatura española” hasta “libros didácticos”, pero los profesores podían escribir respuestas propias también. Además, porque textos literarios son una categoría estrecha, en la encuesta se citan la literatura, pero también, sus subcategorías como cuentos o poemas. Como se ha dicho, la encuesta se hizo en sueco, pero a continuación los resultados se presentan en español para facilitar la lectura. La figura 1 muestra los resultados:

Figura 1



Como se puede ver en la Figura 1, los resultados muestran que todos los encuestados utilizan libros de enseñanza en su aula de ELE. Asimismo, un 75% utiliza letras de canciones. Otros materiales que se utilizan en menor medida son cuentos, artículos periodísticos, poesía, literatura española y capítulos de literatura. Además, uno de los profesores utiliza material propio y “PowerPoint”. Otro utiliza también material de una base de “una cartera de exámenes” (Provbanken) y uno ha contestado que también utiliza textos cortos que se pueden encontrar en el internet. A la pregunta de qué libros de enseñanza usan los profesores en su clase de ELE, los profesores citan once libros diferentes y un material didáctico digital que se llama Glerups Digitala Läromedel. La pregunta ofreció los cinco primeros libros para elegir como respuesta y permitió a los profesores escribir propios títulos de los manuales que usan. Entonces los títulos escritos después de Amigos se han escrito por los profesores mismos. Las respuestas se muestran en la figura 2:

Figura 2

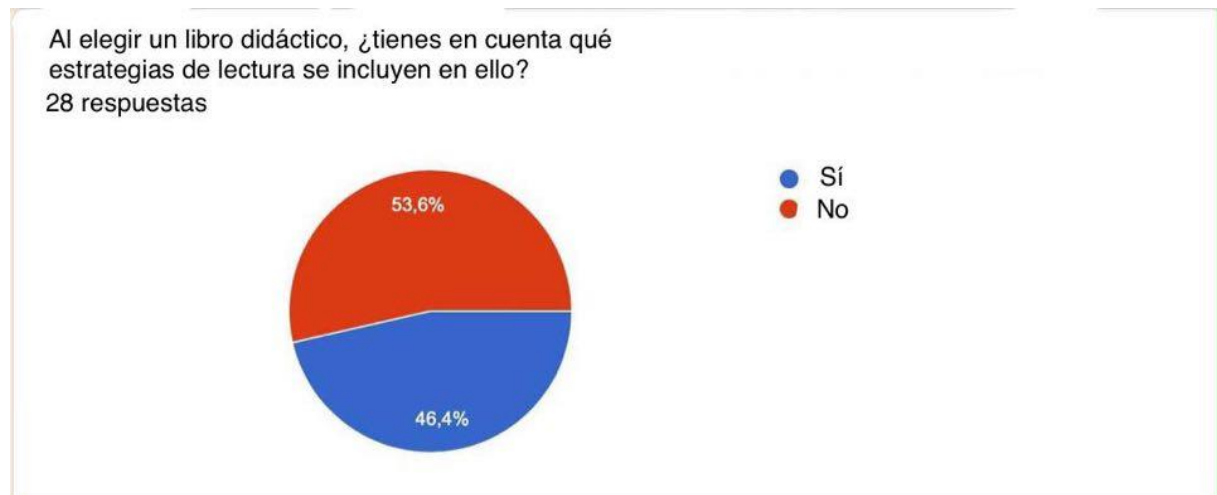


Se desprende de la figura 2 que el manual más utilizado es *Gracias*. En segundo lugar, se utiliza *¡Vale!*. Después, *Gleerups Digitala Läromedel*, un recurso electrónico, se usa por tres profesores. *Dos semanas en julio*, *Amigos*, *¡Qué bien!* y *Colores* se utilizan por dos profesores respectivamente, entonces son los libros didácticos más frecuentemente utilizados, después de *Gracias* y *¡Vale!*, que no son un recurso electrónico. Otros libros de enseñanza que se utilizan por los encuestados son *¿Qué pasa?* y *Gente joven*. Sin embargo, estos últimos dos libros son mencionados por una persona respectivamente.

4.1.3. Estrategias de lectura

Finalmente, las últimas preguntas de la encuesta tratan el tema de las estrategias didácticas empleadas por los profesores durante los ejercicios de lectura en su aula. Las respuestas a si los profesores consideran qué tipos de estrategias de lectura se incluyen en el libro de enseñanza al elegirlo fueron en mayoría negativas, como se puede observar en la figura 3:

Figura 3



Se ve en la figura 3 que un poco menos de la mitad (un 46,4 %) de los encuestados consideran si los libros de enseñanza que utilizan en su aula incluyen actividades en las que se desarrollan las estrategias de lectura.

A la pregunta si los profesores incluyen actividades antes, durante y después de lectura 27 de los profesores contestaron de modo afirmativo y solo uno de los profesores contestó que no incluye estas actividades.

La última pregunta trata sobre las estrategias de lectura que utilizan los profesores: casi todos los encuestados contestaron que dejan a los alumnos marcar palabras que ya conocen o que no conocen. Además, incluyen ejercicios de traducción de los textos donde los alumnos pueden trabajar en grupos pequeños o en parejas. También muchos de los encuestados contestaron que enseñan la estrategia de asociar las palabras con otros idiomas como el inglés para que los alumnos sean capaces de reconocer palabras españolas que se parecen a palabras ya conocidas de otros idiomas. Asimismo, la mayoría de los profesores deja a los alumnos utilizar diferentes tipos de diccionarios para que busquen palabras desconocidas en lugar de darles

una lista de palabras. Así los alumnos pueden aprender más si tienen que encontrar las palabras ellos mismos.

También, algunos de los profesores contestaron que incluyen discusiones antes de leer hablando sobre las imágenes, el título, el tipo de texto que se lee y aspectos contextuales. Algunos contestaron que también enseñan la importancia de no bloquearse al encontrar una palabra desconocida. Además, algunos de los profesores hacen que los alumnos formulen preguntas al texto durante la lectura. Uno de los profesores dio una respuesta muy desarrollada en cuanto a qué estrategias utiliza en su aula, mencionando cosas que los otros profesores no mencionaron. Por ejemplo, utiliza lectura de búsqueda donde los alumnos tienen que buscar información en el texto, lectura general donde los alumnos aprenden a adivinar el significado del texto usando imágenes y títulos y lectura detenida donde los alumnos tienen que hacer conclusiones después de leer. Asimismo, mencionó que los alumnos tienen que acostumbrarse a no entender cada palabra y controlar sus emociones negativas cuando quieren rendirse al no entender. También, contestó que hay que enseñar a los alumnos a dividir textos largos en partes más cortas para facilitar la comprensión.

4.2. Evaluación del contenido de los libros de enseñanza: actividades de lectura y tipos de textos

Por el motivo de que todos los profesores encuestados usan un libro didáctico en la enseñanza de ELE es relevante analizar el contenido de ellos para ver qué tipo de texto y qué actividades de lectura contienen. Los libros elegidos para el análisis del contenido son: *Gracias, ¡Vale!* y *Dos semanas en julio*, que todos se usan en el noveno año de escuela secundaria sueca. Cada uno de estos materiales de enseñanza se constituyen por dos libros: un libro de texto y un libro de ejercicios. En el libro de textos solo encontramos los textos y el vocabulario de cada texto y, por consiguiente, el libro de ejercicios contiene las actividades y ejercicios correspondientes a los textos. Los dos libros, *Gracias y ¡Vale!*, se han elegido porque, según las respuestas de la encuesta, son los más frecuentemente utilizados por los profesores en el noveno año de la escuela secundaria en Suecia. No se analiza *Gleerups Digitala Läromedel*, porque el enfoque de este trabajo son libros y no recursos electrónicos. El libro *Dos semanas en julio* es uno de cuatro libros que se utilizan más frecuentemente por los profesores después de *Gracias y ¡Vale!*. La razón por cuál se ha elegido *Dos semanas en julio*, en lugar de

Amigos, ¡Qué bien! o *Colores*, es porque, es el libro más reciente de los tres y, por eso, era interesante observar si hay una diferencia en el diseño de los textos y las actividades de lectura.

4.2.1. Libro 1: *Gracias*

El libro *Gracias* (2012) ha sido escrito por Örjan Hansson y David Llanos Saavedra y se ha publicado por Orjan Hansson Läromedel AB. *Gracias* se utiliza por la mayoría de los profesores encuestados (un 46,4 %). En *Gracias* hay doce capítulos que incluyen textos cortos de diferentes temas, como por ejemplo las vacaciones o la televisión. Además, en el libro hay tres capítulos que se llaman “opiniones”; en dos de estos capítulos se puede leer poesía. También, se incluye material extra y textos para los alumnos que quieran aprender más. Al final del libro, hay una parte de gramática y vocabulario. Cada capítulo incluye ejercicios de vocabulario, gramática y preguntas o actividades correspondientes a los textos.

En cuanto a qué tipo de textos que se incluyen en *Gracias*, son textos cortos informativos, cartas o diálogos. Sin embargo, son textos escritos en un lenguaje simple. Por el estilo de los textos y los ejercicios que vienen después se puede constatar que son textos creados con un objetivo didáctico. Además, como se ha mencionado anteriormente, hay dos capítulos extra llamados “opiniones” donde se puede encontrar “la poesía” que es un punto de partida para discusiones sobre el futuro. Son cuatro poemas cortos escritos en un lenguaje muy simple sin nombrar ningún autor. Las poemas se pueden ver en las siguientes figuras:

Figura 4

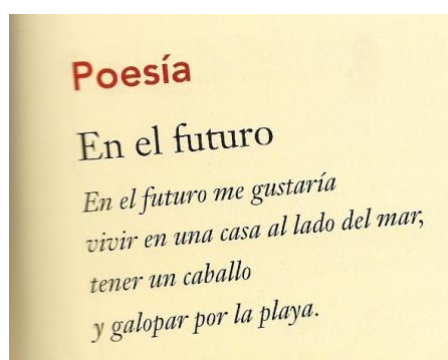
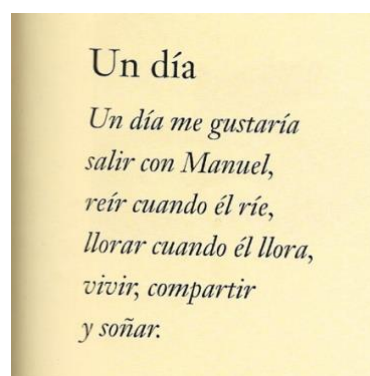


Figura 5



Por consiguiente, según la definición de un texto literario de Brioschi y Di Girolamo (1997), se puede constatar que los textos cortos llamados poesía empleados en el libro *Gracias* se


pueden identificar como poemas. No obstante, no hay una indicación de que son textos literarios auténticos, sino que parecen escritos con fines educativos.

El orden en el cual se debiesen cumplir las actividades no está determinado. La mayoría de los ejercicios incluidos en el libro se enfocan en el aprendizaje de gramática, de vocabulario y de frases del texto. Entre los ejercicios se pueden encontrar actividades como “busca las expresiones”, crucigramas o ejercicios de traducción. Las actividades que tratan sobre el contenido de los textos son pocas y cortas como por ejemplo “contesta las preguntas” o “¿verdadero o falso?”. Esto se puede observar en los ejemplos que se ven en las figuras 6 y 7:

Figura 6

1 ¿Verdadero o falso?
Läs texten på sid. 10-11 i textboken och kryssa för om påståendena är sanna eller falska.

	Verdadero	Falso
1. El pescador habla con un turista en el puerto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En el puerto el pescador toma el sol y bebe café.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Le gusta (han gillar) mucho estar en el puerto por la tarde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. El pescador sólo quiere pescar por la mañana.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Siempre vende la pesca directamente a la capital.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. El turista piensa que el pescador puede trabajar más.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



14 Gracias


Figura 7

1 Contesta las preguntas
Besvara frågorna.

1. ¿Quién es Carmen? _____
2. ¿Qué hace hoy? _____
3. Carmen habla con dos chicas, ¿cómo se llaman? _____
4. ¿Cuál de las chicas se maquilla más? _____

2 Busca las expresiones
Leta reda på uttrycken i texten på sid. 24.

1. ni (du+du) sminkar er _____
2. jag sminkar mig _____
3. du sminkar dig _____
4. de sminkar sig _____
5. vi sminkar oss _____
6. han sminkar sig _____



En la Figura 6 se puede ver un ejercicio de tipo “¿verdadero o falso?” que tiene como objetivo ver si el lector entiende el contenido del texto leído. En la Figura 7 vemos unas preguntas sobre el contenido del texto y un ejercicio de tipo “busca las expresiones”. Las preguntas son pocas y bastante cortas, sin embargo, permiten a los alumnos usar diferentes tipos de lectura y así implementar estrategias de lectura.

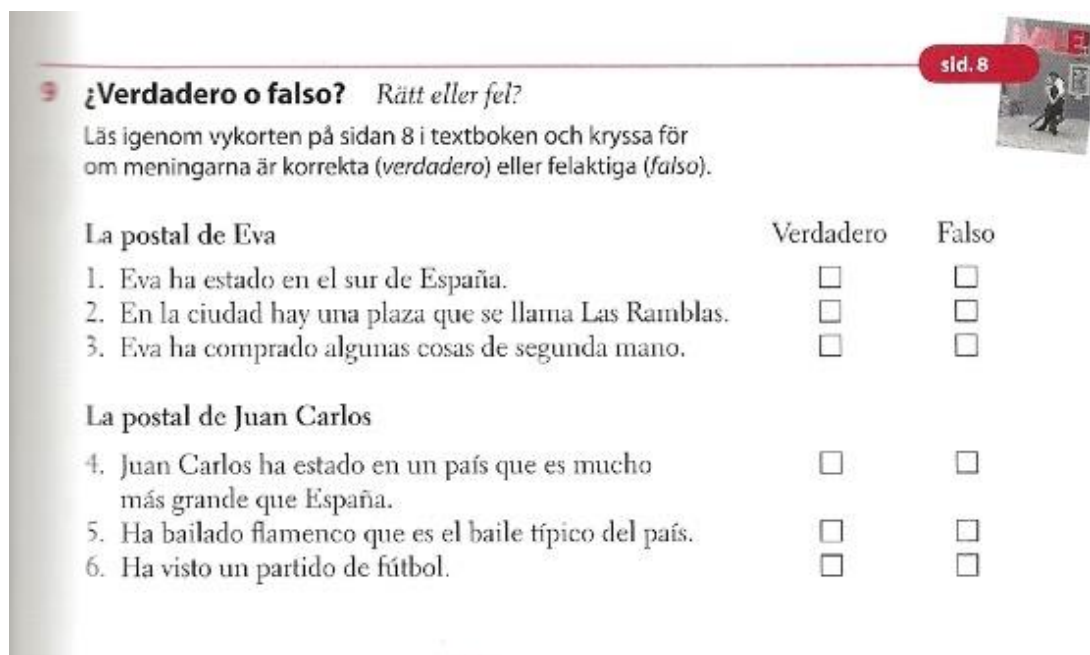
4.2.2. Libro 2: ¡Vale!

¡Vale! (2006) se ha publicado por Bonnier Utbildning y ha sido escrito por Örjan Hansson y Livia Ramírez. El libro contiene trece capítulos que tratan diferentes temas como por ejemplo Argentina o música de América Latina. El libro también incluye algunos textos extra para alumnos que quieran aprender más. Al final, hay una parte de gramática y vocabulario donde se explican las reglas gramaticales y hay un diccionario. *¡Vale!* no incluye ningún texto

literario. Al final del libro, hay algunos textos extra que están escritos como artículos periodísticos, “Español para todos”. En esta parte también se incluye un test: “Eres una persona romántica?” (p.57) y chistes.

Los ejercicios que corresponden a cada capítulo incluyen actividades como “busca frases”, “verdadero o falso” y “contesta las preguntas”. El enfoque de las actividades está en el lenguaje para desarrollar los conocimientos de gramática y el vocabulario. Hay pocas actividades que se enfocan en el contenido de los textos. Además, no hay ninguna indicación a cuándo se debería hacer las diferentes actividades, si debiesen ser cumplidas previamente, durante o después de lectura. En las figuras 8 y 9 se puede ver algunos ejemplos de los ejercicios:

Figura 8



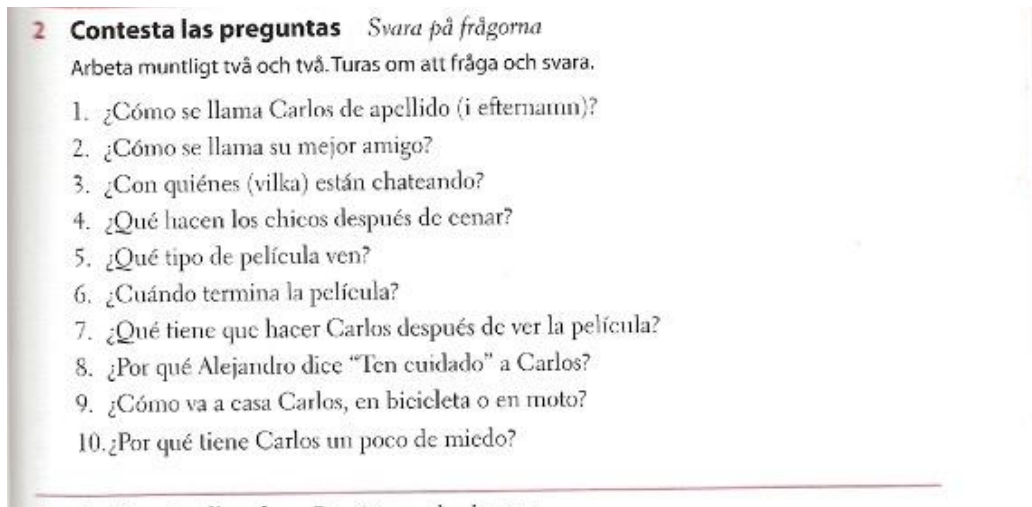
9 ¿Verdadero o falso? Rätt eller fel?

Läs igenom vykortet på sidan 8 i textboken och kryssa för om meningarna är korrekta (*verdadero*) eller felaktiga (*falso*).

	Verdadero	Falso
La postal de Eva		
1. Eva ha estado en el sur de España.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En la ciudad hay una plaza que se llama Las Ramblas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Eva ha comprado algunas cosas de segunda mano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La postal de Juan Carlos		
4. Juan Carlos ha estado en un país que es mucho más grande que España.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ha bailado flamenco que es el baile típico del país.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ha visto un partido de fútbol.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En la Figura 8 se puede ver un ejercicio de tipo “¿verdadero o falso?” que exige de los alumnos la comprensión del texto. Para cumplir este ejercicio se pueden implementar estrategias de diferentes tipos de lectura.

Figura 9



En la Figura 9 se ve que algunas preguntas que tienen como objetivo comprobar la comprensión del texto.

4.2.3. Libro 3: *Dos semanas en julio*

Dos semanas en julio es un libro publicado en 2019 por la editorial Natur&Kultur. Este libro se ha desarrollado por Katja Roselli y Belén Martín-Ambrosio Francés. El libro ha sido escrito en forma de un diario y contiene trece capítulos donde cada capítulo corresponde a un día de dos semanas en julio que el protagonista pasa en la Ciudad de México. Cada capítulo contiene diferentes ejercicios de gramática, vocabulario y lectura. Este libro consiste en varios tipos de textos como, por ejemplo, tablas, cartas, noticias periodísticas, un poema o mensajes de texto (Natur&Kultur, 2019). Asimismo, en una parte extra que se utiliza para subrayar la diversidad de la lengua española de diferentes países se presenta una canción del grupo Calle 13 que se llama *Latinoamérica*. Las letras de la canción se presentan en la figura 10:

Figura 10

LATINOAMÉRICA

*Soy lo que dejaron
Soy toda la sobra de lo que te robaron
Un pueblo escondido en la cima
Mi piel es de cuero por eso aguanta cualquier clima
Soy una fábrica de humo
Mana de obra campesina para tu consumo
Frente de frío en el medio del verano
El amor en los tiempos del cólera, mi hermano
El sol que nace y el día que muere
Con los mejores atardeceres
Soy el desarrollo en carne viva
Un discurso político sin saliva
Las caras más bonitas que he conocido
Soy la fotografía de un desaparecido
La sangre dentro de tus venas
Soy un pedazo de tierra que vale la pena
Soy una canasta con frijoles
Soy Maradona contra Inglaterra anotándote dos goles
Soy lo que sostiene mi bandera
La espina dorsal del planeta es mi corallera
Soy lo que me enseñó mi padre
El que no quiere a su patria no quiere a su madre
Soy América Latina
Un pueblo sin piernas pero que camina, oye*

*Tú no puedes comprar al viento
Tú no puedes comprar al sol
Tú no puedes comprar la lluvia
Tú no puedes comprar el calor
Tú no puedes comprar las nubes
Tú no puedes comprar los colores
Tú no puedes comprar mi alegría
Tú no puedes comprar mis dolores*

Información:
El español de diferentes países

Spanska talas på fyra kontinenter, i 20 länder och av över 500 miljoner människor. Det är inte konstigt att både uttal och ord varierar. Speciellt slangord kan vara väldigt annorlunda. Oftast går det bra att förstå varandra även om man till exempel talar spansk spanska i Mexiko. Men det kan vara bra och roligt att lära sig några olikheter!

	En México se dice...	En España se dice...
toppen	qué padre	genial
dator	computadora	ordenador
ni (du och öå)	ustedes	vosotros/as
lägenhet	departamento	piso
mobil	celular	móvil
potatis	papa	patata
servitör	mesero/a	camarero/a
glasögon	lentes	gafas

¿Conoces más?

Día 7 57

En la Figura 10 se ve la canción *Latinoamérica* del grupo Calle 13. También se puede observar una explicación de la variedad de la lengua española, no obstante, la canción no está acompañada de preguntas que permiten algún tipo de análisis de las letras.

Las actividades correspondientes a cada texto están divididas en ejercicios previos y posteriores de la lectura, así pues, está claramente indicado cuándo se debiesen cumplir los ejercicios. Las actividades previas a la lectura incluyen a menudo tres ejercicios: uno de repaso del capítulo anterior y una repetición del vocabulario para facilitar la comprensión del texto. Además, un ejercicio trata de conectar el tema del capítulo a conocimientos previos o experiencias propias de los alumnos, como se puede observar en los siguientes ejemplos que se ven en la figura 11:

Figura 11

Día 1 ANTES DE LEER

AHORA ESTUDIAMOS...
Se kopierats till
på sidan 15

A Repaso

1. ¿Cómo están? Relaciona las palabras con las caras. *Dra streck!*

bastante bien aburrido/a fatal cansado/a
más o menos 😞 😐 😊 feliz excelente
genial tranquilo/a triste

2. ¿Cómo estás? ¿Y la persona a tu derecha? ¿Y la persona a tu izquierda?
¿Y tu profe? *Fråga och svara varandra.*

3. Empareja. *Para ihop de spanska fraserna.*

1. gå in i lägenheten	entrar...	e	a. la puerta
2. öppna dörren	abrir...		b. el móvil
3. stänga dörren	cerrar...		c. en una empresa
4. titta på telefonen	mirar...		d. agua
5. vara singel	estar...		e. en el apartamento
6. jobba på ett företag	trabajar...		f. soltero
7. kunna spanska	saber...		g. la puerta
8. vara törstig	tener...		h. dormir
9. dricka vatten	tomar...		i. español
10. behöva sova	necesitar...		j. sed

4 Día 1

Por añadidura, las actividades posteriores a la lectura incluyen ejercicios de gramática y vocabulario donde el objetivo es repasar las frases utilizadas en el texto leído. Los ejercicios que se enfocan en el contenido del texto son por ejemplo aquellos en los cuales uno tiene que ordenar con los números las acciones del texto como en el ejercicio (p.5) que se ve en la Figura 12:

Figura 12

Hola, soy Daniel DESPUÉS DE LEER

B ¿Entiendes?

a. Información general. Ordena con números 1–6 las acciones del texto. *Numrera 1–6.*

<input type="checkbox"/> Ernestina llama a la puerta.	<input type="checkbox"/> Daniel encuentra (<i>hittar</i>) una caja.
<input type="checkbox"/> Daniel tiene sed y abre el armario.	<input type="checkbox"/> Daniel viaja a México.
<input type="checkbox"/> Daniel entra en el apartamento.	<input type="checkbox"/> Ernestina hace preguntas.

b. Información específica. Elige la respuesta correcta. *Välj rätt svar.*

1. ¿Dónde está Daniel? a) En un hotel b) En una casa c) En un cuarto de baño	4. ¿Para qué ha viajado Daniel a México? a) Para trabajar con ordenadores b) Para jugar c) Para conocer a Ernestina
2. ¿Cómo es el apartamento? a) Es enorme b) Es pequeño c) Es amable	5. ¿Por qué habla español Daniel? a) Porque es mexicano b) Porque ha estudiado español c) Porque es profesor de español
3. ¿Quién es Ernestina? a) Una vecina b) La novia de Daniel c) Una abuela	6. ¿Qué hay en el armario? a) Una botella de agua b) Una caja antigua c) Un vaso

chco 5

Otros ejercicios de lectura que se incluyen son unos donde hay que elegir la respuesta correcta o marcar las respuestas “verdadero o falso”.

Para resumir, el resultado muestra que los libros didácticos incluyen diferentes tipos de textos en algún grado. Sin embargo, la representación de textos auténticos o literarios es marginal o inexistente. Asimismo, en cuanto a las actividades de lectura solo *Dos semanas en julio* incluye actividades que se hacen antes de leer. Cada libro incluye actividades después de leer que también se pueden usar durante de la lectura.

Tabla 2

	<i>Gracias</i>	<i>¡Vale!</i>	<i>Dos semanas en julio</i>
El libro didáctico incluye diferentes tipos de textos	Sí	Sí	Sí
El libro propone actividades previas a la lectura	No	No	Sí
El libro propone actividades simultaneas a la lectura	No	No	No
El libro propone actividades posteriores a la lectura	Sí	Sí	Sí

5. Discusión de los resultados

En esta parte del trabajo se discutirán los resultados de la encuesta a los profesores y la evaluación de los libros de ELE. El apartado se organizará según las preguntas de investigación.

5.1. ¿Qué tipos de textos están usados por los profesores en la clase de ELE para la enseñanza de lectura?

Primero, en relación con la pregunta de qué textos se usa para la enseñanza de lectura por los profesores de ELE en el noveno en Suecia las respuestas de la encuesta muestran que todos los profesores utilizan libros de enseñanza. El uso de los libros de enseñanza por todos los profesores encuestados indica una confianza en este tipo de material. La razón puede ser porque los profesores ahorran tiempo (cf. Richards, 2019; González, 2006) o porque los alumnos expresan una preferencia por los manuales (cf. Harmer, 2001). No obstante, ya hemos visto que a pesar de que hay ventajas con los manuales, también tienen sus limitaciones puesto que no se adaptan a las necesidades de todos los alumnos (cf. Allwright, 1981) y pueden faltar actividades de desarrollo de la lectura apropiadas (cf. Dogan y Zekiye, 2015).

Por eso, es interesante ver que los textos más utilizados después de los manuales son las letras de canciones. Como las canciones son textos cortos que no exigen demasiado tiempo para analizarlas son material perfecto para el aula. Como lo subraya Ventura Jorge (2014) los textos cortos se pueden leer varias veces y pueden incluir diferentes tipos de actividades sin tomar demasiado tiempo. Los estudiantes pueden perder la motivación si trabajan con los mismos ejercicios por mucho tiempo. Las canciones se pueden considerar como textos auténticos porque no son producidos con el objetivo de enseñar una lengua sino para ser escuchadas y disfrutadas. Además, son muy accesibles para los estudiantes porque la música es una parte de la sociedad y por eso se pueden utilizar como un reflejo de las culturas hispanohablantes. Asimismo, las letras de las canciones pueden ser utilizadas como una herramienta de enseñanza cuando uno quiere trabajar con rasgos lingüísticos específicos como por ejemplo el subjuntivo para beneficiar de la repetición en las canciones que tiene un positivo impacto a la memoria de los aprendices.

Además, la encuesta muestra que algunos de los profesores utilizan artículos periodísticos para trabajar con la comprensión lectora. Como lo afirma Abio (2011), el uso de artículos periodísticos puede ser una manera perfecta de completar los textos presentados en los libros de enseñanza. A través de la lectura de textos periodísticos los alumnos tienen una conexión con el mundo auténtico y así pueden prepararse a participar en la sociedad. Sin embargo, lo que se debe tener en cuenta es el nivel de los estudiantes puesto que los textos periodísticos son muchas veces complejos, pero pueden servir para los alumnos que quieren aprender más o tienen conocimientos suficientes.

En cuanto a los materiales usados por los profesores de ELE para la enseñanza de lectura los encuestados indicaron varios textos literarios como cuentos, poesía, literatura española o capítulos de literatura. La cantidad de diferentes temas y tipos de textos literarios ofrece a los profesores mucha libertad para elegir un texto adecuado al nivel y los intereses de sus estudiantes. Siete de los profesores encuestados contestaron que utilizan cuentos en su aula. Asimismo, cinco profesores utilizan poemas. El análisis permite observar que no son muchos los profesores que eligen textos literarios para la enseñanza de lectura en el aula de ELE. La razón por la que los profesores no eligen los textos literarios como por ejemplo literatura más frecuentemente puede ser que son textos más complejos (Ventura Jorge, 2014) que toman mucho tiempo para analizar. Este puede ser el motivo por el que solo tres profesores contestaron que emplean la literatura española o capítulos de literatura en el aula. Por otro lado, las diferencias de nivel entre los estudiantes de ELE en la escuela secundaria sueca y la falta de motivación entre ellos puede ser otro motivo para no elegir los textos literarios auténticos en el aula debido a que uno necesita adaptar el texto al nivel de los estudiantes y esos textos suelen tener un nivel más alto. No obstante, todavía hay textos literarios más cortos que se pueden emplear en el aula, como los cuentos. Además, poemas son textos más cortos que se pueden analizar durante una o dos lecciones.

Por último, puesto que todos los profesores encuestados utilizan libros de enseñanza para sus alumnos del noveno, era interesante observar qué tipos de textos están incluidos en los libros. Los libros didácticos, ¿ya contienen diferentes tipos de textos de manera que los profesores no tienen que buscar material extra, como, por ejemplo, textos literarios? Los resultados de esta investigación muestran que la presencia de textos literarios en los libros de ELE es marginal o inexistente. Solo uno de los libros de enseñanza analizados, *Gracias*, contiene algún tipo de

texto literario. Los dos textos cortos que se pueden encontrar en *Gracias* se pueden identificar como poemas (Figura 4 y 5) porque siguen una estructura corta y rítmica. No obstante, se puede constatar que estos poemas están simplificados o creados con el objetivo de poder estudiar el tema de futuro y las formas gramaticales con el condicional “me gustaría”, y, por lo tanto, se pueden considerar como textos graduados. Aunque puedan ser adaptados para el nivel de los alumnos y puedan ser relevantes para la enseñanza, como lo explica Saéz (2011) están creados para estudiar una estructura lingüística.

El segundo libro didáctico que se utiliza frecuentemente por los profesores es *¡Vale!*. Este libro contiene diferentes tipos de textos como, por ejemplo, artículos o cartas. Se pueden encontrar textos sobre grandes pintores o fútbol. Como lo afirma Abio (2011), es beneficioso incluir textos periodísticos en la enseñanza de ELE. Sin embargo, se puede observar que los de *¡Vale!* están simplificados y creados con el objetivo de poner la cultura y la historia de países hispanohablantes en un contexto. Lo que vale la pena considerar es que *¡Vale!* es el libro más antiguo de los libros didácticos analizados, publicado en 2006. En consecuencia, ha sido creado antes de que se publicara el nuevo programa de enseñanza de lenguas modernas.

El último libro didáctico que se analiza en este trabajo es *Dos semanas en julio* que es el libro más reciente publicado en 2019. Allí se puede encontrar información de películas que tienen éxito entre los jóvenes actualmente, como por ejemplo la serie de Netflix, *La casa de papel*. Además, *Dos semanas en julio* utiliza la canción *Latinoamérica* del grupo Calle 13 para mostrar la variedad de español de diferentes países. Según Rodríguez López (2005), el empleo de las canciones en la enseñanza de español tiene muchos beneficios como por ejemplo la repetición de estructuras lingüísticas, pero también reflejan la sociedad y la cultura. La canción *Latinoamérica* es un texto muy relevante para mostrar no solo variedades lingüísticas, sino también culturales. Sin embargo, la letra de esta canción se presenta como material extra, algo bastante marginal, sin preguntas para discutir.

En conclusión, en relación con la pregunta sobre qué textos se utilizan por los profesores para la enseñanza de lectura en el noveno año de escuela secundaria sueca, los resultados muestran que el material más frecuentemente utilizado son libros didácticos. Como los libros didácticos son los más frecuentemente utilizados se analizaron los textos incluidos en tres libros didácticos de ELE y la observación muestra que la mayoría del contenido de todos los libros analizados son textos graduados. Lo positivo de esto es que se considera el nivel de los

alumnos, sin embargo, los textos graduados son frecuentemente diferentes de textos auténticos y no presentan el lenguaje natural de los hablantes nativos. Ninguno de los libros didácticos analizados incluye algún texto literario auténtico, es decir, no creado con el fin didáctico. Uno de los libros incluye una canción.

Finalmente, uno de los profesores encuestados subraya que hay que tener en cuenta que muchas veces los profesores no tienen la libertad para elegir cualquier libro didáctico para su aula sino tienen que usar los libros que ya se han comprado por la escuela. Por consiguiente, el profesor debería elegir material adecuado para motivar a los alumnos, pero también para completar el material que es deficiente. Como lo subraya Brown (2009), en cuanto a los libros didácticos el profesor no debería depender solamente de ellos sino debería equilibrar el material para apuntar las necesidades de los estudiantes.

5.2. ¿A qué estrategias de lectura se expone a los alumnos?

Para contestar a la pregunta de investigación a qué estrategias lingüísticas se expone a los alumnos se utilizan las respuestas de los profesores de la encuesta, pero también las actividades de lectura incluidas en los tres libros de enseñanza más utilizados por los profesores. El propósito de enseñar las estrategias de lectura es ayudar al aprendiz a ser un lector independiente. Esto significa que a través de lecciones de lectura los aprendices deberían tener estrategias que les ayudan a entender más fácilmente los mensajes escritos (Giovanni, 1996). Esto está en consonancia con el plan de estudios de lenguas modernas de Skolverket.

Muchas veces las estrategias de lectura se utilizan de manera inconsciente, pero todos empleamos estrategias hasta cierto punto para entender textos encontrados en la vida diaria. La mayoría de los profesores contestaron en la encuesta que no toman en consideración las estrategias de lectura al elegir un manual. Dado que las estrategias son muchas veces inconscientes el resultado de la encuesta puede indicar que los profesores emplean las estrategias sin pensarlo. Sin embargo, si se consideran los dos niveles de estrategias de lectura, las estrategias cognitivas y metacognitivas (Flavell, 1979; Brown, 1985, Baker, 1991; Solé, 1999), sería beneficioso enseñar las estrategias de lectura de manera explícita para hacer que los alumnos estén conscientes de sus habilidades. Primero, enseñar las estrategias para

que los alumnos las conozcan y puedan utilizarlas para ser capaces de controlar el proceso de lectura de forma metacognitiva.

La mayoría de los profesores contestó que incluyen ejercicios de traducción del texto, trabajo con el vocabulario, buscar palabras en los diccionarios y reconocer palabras que se parecen a palabras que ya conocen de otros idiomas. El enfoque está en el trabajo con el idioma en sí y los alumnos tienen la tendencia de concentrarse en las palabras más que en la comprensión del texto. Por consiguiente, algunos de los profesores mencionaron que hablan con los alumnos sobre la importancia de no bloquearse al no entender cada palabra y la necesidad de aceptar que no siempre se va a entender todo. Aunque muchas veces sea muy difícil para los alumnos aceptarlo, es muy importante aprenderlo.

Además, solo uno de los profesores encuestados contestó que incluye diferentes tipos de lectura en las actividades de lectura, como, la lectura de búsqueda, la lectura general y la lectura profunda. Como se ha dicho anteriormente (cf. marco teórico), los estudiosos subrayan que es importante para los lectores saber el objetivo de la lectura, así es más fácil controlar el proceso de lectura. En la vida cotidiana las personas adaptan su lectura al tipo de texto que se tiene que leer en el momento. Concentrarse en la lectura cuidadosa puede degradar el valor de otros tipos de lectura. Muchas veces afuera del contexto académico no necesitamos leer cuidadosamente. Se puede observar que en las aulas tradicionales la lectura muchas veces está concentrada en lectura para aprender. Entonces, eso se convierte en un hábito y al final resulta difícil para los alumnos leer de una manera menos detenida. Por eso, es importante enseñar diferentes tipos de lectura.

Hay diferentes tipos de actividades de lectura que, consecuentemente, ayudan a desarrollar diferentes tipos de lectura. Con una excepción los informantes de este estudio contestaron que hacen actividades antes, durante y después de la lectura. Estas actividades de lectura son una manera de incorporar la enseñanza de estrategias de lectura en el aula. De modo que se pueden hacer visibles las diferentes fases de lectura y qué se puede hacer para facilitar la comprensión. Por ejemplo, las actividades previas tienen como objetivo activar a los lectores y permitir la predicción del significado del texto a través del uso de diferentes tipos de visuales (Yazar, 2013; Gibbons, 2009). El único libro que contiene una parte llamada “antes de leer” es *Dos semanas en julio*. Los ejercicios encontrados en esta parte conectan el contenido del texto con experiencias propias de los alumnos y también tienen un enfoque

lingüístico. Como se puede observar en figura 12 los alumnos pueden repetir o aprender las frases clave que van a encontrar en el texto.

Además de las actividades antes de leer también se puede encontrar la parte “después de leer” donde hay preguntas sobre el texto o ejercicios gramaticales con el vocabulario del texto. Según Gibbons (2009), muchas veces las actividades que se pueden encontrar después del texto en los libros de enseñanza son actividades de tipo “durante la lectura” porque es más fácil encontrar las respuestas a las preguntas durante la lectura. Además, si uno lee las preguntas que se deben contestar después, antes de leer, el objetivo de lectura sería más claro. Asimismo, hay dos tipos de actividades “después de lectura” que se pueden encontrar en los libros didácticos analizados: actividades de tipo verdadero/falso o contesta las preguntas. Los ejercicios de tipo verdadero/falso son, según Gibbons (2009), los mejores ejemplos de una actividad después de lectura donde el lector tiene que mostrar su comprensión del texto en sí. Asimismo, aunque la mayoría de los ejercicios “contesta las preguntas” se encuentra después del texto puede ser una actividad durante la lectura dependiente del qué preguntas se hace. Si son preguntas específicas del contenido, como se puede ver en los ejemplos de los tres libros analizados, pueden hacerse durante la lectura.

Sin embargo, si las preguntas exigen un resumen pueden ser específicamente consideradas como una actividad después de leer. Como se puede observar, los resultados muestran que las preguntas en los libros analizados exigen diferentes tipos de lectura. Por ejemplo, en el libro *Gracias* (Figura 8) se hace una pregunta “Carmen habla con dos chicas, ¿cómo se llaman?”. Para responder a esta pregunta uno necesita buscar información específica, los nombres de las dos chicas, y entonces el tipo de lectura que se usa es el *scanning*. Sin embargo, para contestar la pregunta hecha en *¡Vale!* (Figura 10) “¿Por qué Alejandro dice “Ten cuidado” a Carlos?” se exige la lectura de búsqueda (*search reading*). Para contestar esta pregunta se requiere un poco más de comprensión del contexto. Sin embargo, las tareas que requieren responder preguntas como en el caso de las actividades que se pueden encontrar después de los textos en los libros didácticos, suelen exigir la lectura de búsqueda o “lectura para obtener información” (Enright et al., 2000).

6. Conclusiones

En resumen, la lectura es una de las destrezas más importantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras porque permite a los aprendices adquirir vocabulario nuevo, estructuras lingüísticas, y la cultura e historia de un país donde se usa la lengua meta. Hay varios tipos de textos que se pueden elegir para la enseñanza de lectura y el que elige los textos es el profesor. Además de elegir textos adecuados es necesario enseñar estrategias de lectura para ayudar a los alumnos a llegar a ser lectores independientes. Por este motivo, el objetivo de este trabajo es investigar qué material y qué estrategias de lectura incluyen los profesores en la enseñanza de lectura. El análisis se lleva a cabo a través de un estudio cualitativo semiestructurado en forma de una encuesta con profesores de la escuela secundaria sueca y además un estudio cualitativo de tres libros didácticos para el noveno año de la escuela secundaria sueca: *Gracias*, *¡Vale!* y *Dos semanas en julio*.

Los resultados de la investigación muestran que el material utilizado más frecuentemente por los profesores encuestados son los libros didácticos. Con frecuencia menor se emplean también textos literarios como cuentos, poemas o literatura. Otros tipos de textos que se utilizan son también letras de canciones y artículos periodísticos. Los resultados del estudio del contenido de los tres libros didácticos más usados, según la encuesta de este trabajo, muestran que hay una variedad de textos en ellos. Por ejemplo, *Gracias* incluye dos poemas y un teatro. *¡Vale!* contiene una parte escrita en forma de un periódico. Finalmente, *Dos semanas en julio* incluye textos como letras de canciones, cartas y un poema. Sin embargo, ninguno de estos libros incluye un texto literario auténtico. La mayoría de los textos incluidos son textos graduados escritos con el único objetivo de enseñar la lengua.

Asimismo, con respecto al análisis de las estrategias utilizadas en la enseñanza de lectura los resultados permiten observar que la mayoría de los profesores enseña algunas estrategias. Estas estrategias se implementan a través de las actividades antes, durante y después de lectura que tienen como objetivo a guiar al lector y ayudarlo a controlar el proceso de la lectura. El estudio de los libros didácticos muestra que solo uno de los libros incluye actividades previas a la lectura, *Dos semanas en julio*. Por otro lado, cada uno de los tres libros incluye actividades posteriores a la lectura. Sin embargo, se puede constatar que los ejercicios llamados “después de lectura” pueden implementarse durante la lectura también.

Finalmente, el profesor debe elegir el material más adecuado para las necesidades de sus alumnos. A veces, esto significa tener que completar el libro de enseñanza. Además, debería haber un equilibrio en el material utilizado porque al depender de un libro didáctico se corre un riesgo de no apuntar el nivel de todos los alumnos.

Bibliografía

Abio, G. (2011). La presencia y uso de géneros periodísticos en los libros didácticos para la enseñanza del español dirigidos al nivel de enseñanza media de Brasil. *MarcoELE: Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 12. p.1-20

Acosta Moré, I. (2009). *La comprensión lectora: enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Granada. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/4969/1870914x.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Fecha de consulta: 20 de diciembre 2020]

Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Allwright, R. (1981). What do we want teaching materials for? *ELT Journal*, 36(1), p. 5-18

Baker, L. (1991). *Metacognition, reading and science education*. En C.M. Santa & D.Alvermann. Ed. Science Learning (p.2–13). Delaware: International Reading Association

Brioschi, F. & Di Girolamo, C. (1992). *Introducción al estudio de la literatura*. 2a ed. Barcelona: Ariel.

Brown, A. (1985). *Metacognition. The development of selective strategies for learning from texts*. En H.Singer & R.B. Ruddel (Eds.), *Theoretical Models and processes of Reading* (p.501-527). Delaware: International Reading Association

Brown, D. (2009). Why and how textbooks should encourage extensive reading. *ELT Journal* 63(3), p. 238-245

Carver, R.P. (1997) Reading for one second, one minute, or one year from the perspective of reading theory. *Scientific Studies of Reading*, 1(1), p. 3-43.

Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom: a resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

De la Fuente, M. J. (2002). Negotiation and oral acquisition of L2 vocabulary. The roles of input and output in the receptive and productive acquisition of words. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, p. 81–112.

Dogan, D. & Zakiye, M, T. (2015). Are the skills really integrated in coursebooks? A sample case – yes you can A1.2. *Educational Research and Reviews*, 10 (12), p. 1599-1632.

Englund, B. (1999). Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(4), p.327–348

Enright, M.K., Grabe, W., Koda, K., Mosenthal, P., Mulcahy-Ernt, P. & Schedl, M. (2000) Toefl 2000 Reading framework: A working paper. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/252669633_TOEFL_2000_reading_framework_A_working_paper [Fecha de consulta: 19 de diciembre 2020]

- Ellis, R., Tanaka, Y. and Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44, p.449–491
- Flavell, R. (1986). *Developing reading skills*. London: Macmillan
- Fontana, A. & Prokos, A.H. (2007). *Interview: From Formal to Postmodern [Recurso electrónico]*. Left Coast Press, Inc.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy and thinking: learning in the challenge zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goldman, S, R. (1997). Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the Future. *Discourse Processes*, 23(3), p. 357-398
- Gómez Rodríguez, L. F. (2015). The cultural content in EFL textbooks and what teachers need to do about it. *PROFILE*, 17(2), p. 2256-5760.
- González, A. (2006). On materials use training in EFL teacher education: Some reflections. *Profile Issues in Teacher's Professional development*, p. 101-116
- Green, A. (2014). *Exploring language assessment and testing*. London and New York: Routledge.
- Hansson, Ö. & Llanos Saavedra, D. (2012). *Gracias 9 Övningsbok*. (1. uppl.) Stockholm: Örjan Hansson läromedel.
- Hansson, Ö. & Llanos Saavedra, D. (2011). *Gracias 9 Textbok*. (1. uppl.) Stockholm: Örjan Hansson läromedel.
- Hansson, Ö. (2006). *¡Vale! 9 Övningsboken*. (1. uppl.) Stockholm: Bonnier utbildning.
- Hansson, Ö. & Ramírez-Nilsen, L. (2006). *¡Vale! 9 Textboken*. (1. uppl.) Stockholm: Bonnier utbildning.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Essex: Pearson education.
- Iriate Vañó, M. D. (2009). Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 11, p. 187-206
- Krashen, S.D. (1983). The din in the head, input, and the language acquisition device. *Foreign Language Annals* 16, p. 41-44.
- Krashen, S.D. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The modern language journal*, 73(4), p. 440-464.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. (1. ed.) Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. *Eurosla Yearbook*, 5, p. 223–250.

- Long, M. (1991). Focus on Form: a design feature in language teaching methodology. In *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, K. de Bot, R. Ginsberg, and C. Kramsh (eds), 39–52, Amsterdam: John Benjamins.
- Lundahl, B. (2012). *Engelsk språkdiradaktik: texter, kommunikation, språkutveckling*. (3rd ed.) Lund: Studentlitteratur.
- Martín-Ambrosio Francès, B. (2019). *Dos semanas en julio 9 Övningsbok*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Mendoza Fillola, A. (1994). Las estrategias de lectura: su función autoevaluada en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso de ASELE*, p.313–324
- Miñano López, J. (2000) Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE. *Carabela*, 48, p.25-43.
- Mustofa, M. & Martina, F. (2019). The analysis of cultural content in two EFL textbooks used at SMA IT Iqra' And SMKN 1 Bengkulu City. *Journal of English Education and Teaching* p. 481-493
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Newton, J. (1993). *Task based instruction among adult learners of English and its role in second language development*. (Unpublished Ph.D. thesis, Victoria University, NZ)
- Olsson, E. (2016). *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary*. (Tesis doctoral). Göteborgs universitet., Göteborg. Disponible en: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/41359/1/gupea_2077_41359_1.pdf [Fecha de consulta: 19 de diciembre 2020]
- Parrish, B. (2004). *Teaching adult ESL: a practical introduction*, McGraw Hill; New York
- Radić-Bojanić, B.B. & Topalov, J.P. (2016). Textbooks in the EFL classroom: Defining, assessing and analyzing. *Faculty of Philosophy, Kosovska Mitrovica*, 46(3), p.137- 153
- Richards, J. (2019). The role of textbooks in a language program. Disponible en: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf> [Fecha de consulta: 19 de diciembre 2020]
- Rivas, R, M, M. (1999). Reading in recent ELT coursebooks. *ELT Journal*, 53(1) p.12-21
- Rodríguez López, B. (2006). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. págs. 806-816. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2154576> [Fecha de consulta: 19 de diciembre 2020]
- Roselli, K. (2019). *Dos semanas en julio 9 Textbok*. Stockholm: Natur & Kultur.

Sáez, B. (2013). Texto literario en la enseñanza de ELE. *XXI Congreso Internacional de ASELE. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza del español*. Ed. De Santiago Cuervós J., Bongaerts H. 1. p. 57-68. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419236> [Fecha de consulta: 19 de diciembre 2020]

Sánchez Vera, J.J. (2013). El uso del texto literario en la enseñanza de español como lengua extranjera en el bachillerato sueco. (Tesis de pregrado)., Karlstads Universitet, Karlstad.

Sheeba, S. (2018). Teaching reading: Goals and techniques. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/328449849_Teaching_Reading_Goals_and_Techniques [Fecha de consulta: 19 de diciembre 2020]

Sitman, R. & Lerner, I. (1996). Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera*, p.227-233

Taylor, S, J., Bogdan, R. & DeVault, M, L. (2015) Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource. (4th ed.). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Skolverket. (2006). *Läromedlens roll i undervisningen [Recurso electrónico]*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2011). *Kursplan i moderna språk för grundskolan*. Disponible en: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjisp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRMSP01%26tos%3Dgr%26p%3Dp%26p%3Dp&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa219f> [Fecha de consulta: 19 de diciembre 2020]

Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó

Urquhart, A. H., & Weir, C. J. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. London: Longman.

Ventura Jorge, S.M. (2014). La literatura cómo recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*. Trujillo VIII, n. 21, enero; p. 49-52

Yazar, U. (2013). Teaching reading to EFL students to make them better readers. *Journal of Studies in Education*, 3(3), p. 35-48

Williams, E. (1984). *Reading in the language classroom*. Macmillan.

Apéndice 1: Encuesta a profesores de noveno año de escuela secundaria sueca

Kära grundskolelärare!

Mitt namn är Karolina Fontasiewicz och jag studerar ämneslärarprogrammet på Lunds universitet med inriktning spanska och engelska. Jag skriver min kandidatuppsats och det jag vill undersöka är vilka läromedel och litterära texter som används i spanskundervisningen för årskurs 9. Dessutom vill jag titta på vilka lässtrategier som används i samband med texterna för elevernas utveckling av läsförmåga.

Den här enkäten används i utbildnings/forskningssyfte och kommer vara en del av mitt arbete. Enkäten besvaras anonymt. Om du väljer att besvara enkäten kommer dina svar att användas som en del av resultatet i forskningen.

Enkäten är en blandning av alternativfrågor och öppna frågor. Den är uppdelad i bakgrundsfrågor, frågor om vilken material som används i spanskundervisningen och vilka didaktiska strategier som används i samband med läsförståelseövningar. Vänligen välj de svaren som motsvarar dina erfarenheter bäst och svara på de öppna frågorna så tydligt som möjligt.

Tack för medverkan!

Del1: Bakgrundsfrågor

Här kommer några frågor om din bakgrund och din erfarenhet som spansklärare.

1. Jag har informerats om de etiska aspekterna av denna undersökning *

Ja
Nej

2. Jag samtycker att mina svar kan användas i utbildnings/ forskningssyfte *

Ja
Nej

3. Hur gammal är du? *

Ditt svar

4. Vad identifierar du dig som? *

Kvinna
Man
Annat

5. Är spanskan ditt modersmål? *

Ja
Nej

6. Hur många års erfarenhet har du som lärare i spanska? *

0-2 år
3-10 år
mer än 10 år

7. Vilken typ av skola jobbar du i? *

Kommunalskola
Friskola

8. Om du jobbar i en kommunalskola, vilken kommun jobbar du i?

Ditt svar

Del 2: Vilket material använder du i din spanskundervisning för att arbeta med läsförståelse?

Här kommer några frågor som handlar om vilka typer av texter som du använder i din spanskundervisning. Typer av texter kan delas in i autentiska litterära texter och icke litterära texter. Autentiska litterära texter är originella texter som kan kategoriseras som noveller, dikter, skönlitteratur, etc. Inom ramen för denna studie, icke litterära texter, är texter som har på något sätt anpassats eller skapats för språkundervisningen (t.ex. läromedel).

9. Vilken typ av material använder du för läsförståelseövningar i spanska för årskurs 9?

Mer än ett svar kan markeras. *

Spansk skönlitteratur
Bokkapitel från skönlitteratur
Noveller
Dikter
Låttexter
Tidningsartiklar
Läroböcker
Övrigt:

10. Om du använder läroböcker i din spanskundervisning vilken/vilka läroböcker använder du i årskurs 9?

Vamos
Gracias
Dos semanas en julio
Vale!
Amigos
Övrigt:

Del 3: Didaktiska strategier för läsförståelseövningar i spanskundervisning årskurs 9

Den här delen av enkäten handlar om vilka didaktiska strategier du använder i din undervisning för att hjälpa elever att utveckla deras läsförmåga i spanska. Det finns olika strategier för att underlätta läsförståelse. Till exempel kan man ha frågor som kommer innan, under och efter texten för att hjälpa eleverna att förstå texten bättre och associera den med egna erfarenheter.

11. När du väjer en lärobok tar du hänsyn till vilka lässtrategier som är inkluderade i boken? *

Ja
Nej

12. Inkluderar du innan, under och efter läsning aktiviteter i din spanskundervisning? *

Ja
Nej

13. Vilka strategier använder du för undervisning i läsförståelse i spanska årskurs 9? *

Ditt svar

14. Andra aspekter eller idéer relaterade till undersökningen som inte ingår som du skulle vilja föreslå

Ditt svar