LUND UNIVERSITY

La lectura extensiva en la enseñanza de español como lengua extranjera

Håkansson, Sandra

2014

Link to publication

Citation for published version (APA):
Håkansson, S. (2014). *La lectura extensiva en la enseñanza de español como lengua extranjera*. [, Spanish Studies].

Total number of authors:
1

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

ÉTUDES ROMANES DE LUND 93

Sandra Håkansson

La lectura extensiva en la enseñanza de español como lengua extranjera

Tesis de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling

LUND UNIVERSITY

Centre for Languages and Literature
Spanish Studies

HÅKANSSON, Sandra, *La lectura extensiva en la enseñanza de español como lengua extranjera.* Études romanes de Lund 93, Lund 2014. 96 pages. Written in Spanish. Monograph.

ABSTRACT IN ENGLISH

This thesis was motivated by contradictory results from previous studies on reading describing foreign language learners in upper secondary school.

Methods based upon ideas by Palinscar & Brown, Cooper, Beck et al, and Krashen were tested on approximately 200 students studying Spanish in the first two years of upper secondary school in Sweden. The methods used are called *reciprocal reading*, *key vocabulary* and *reading without instructions*. (*Free voluntary reading* was also tested in a group that read four books during the school year). The students read literature as a part of their ordinary curriculum during a period of three weeks each semester.

The students in the group that had teachers explaining the key vocabulary before the reading sessions were the ones who made most progress in vocabulary and syntax. To predict, question, clarify and summarize together with peers (*reciprocal reading*) has a motivating effect and improves reading comprehension and self-confidence. In this study, just reading was the least successful strategy.

Other important factors are students' own reading strategies and efforts like reading carefully, working with vocabulary lists and dictionaries.

ÉTUDES ROMANES DE LUND
Språk- och litteraturcentrum
Lunds universitet
Box 201
SE-221 00 Lund, Suecia
Secretaria de redacción: Carla Cariboni Killander
Carla.cariboni_killander@rom.lu.se

© Sandra Håkansson 2014

ISSN 0347-0822
ISBN 978-91-7623-130-2 (Tryck)
ISBN 978-91-7623-131-9 (Pdf)

Impreso en Suecia por Media-Tryck, Lund

La lectura extensiva en la enseñanza de español como lengua extranjera

Sandra Håkansson

LUNDS
UNIVERSITET

Copyright Sandra Håkansson

Humanistiska fakulteten
spanska

ISSN 0347-0822
ISBN 978-91-7623-130-2 (Tryck)
ISBN 978-91-7623-131-9 (Pdf)

Tryckt i Sverige av Media-Tryck, Lunds universitet

Lund 2014

Índice

1	Introducción	7
	1.1 Hipótesis	9
	1.2 Objetivo	9
	1.3 Pregunta de investigación	10
	1.4 El currículo de las lenguas extranjeras en el sistema escolar sueco	10
2	Marco teórico	12
	2.2 Métodos de lectura	14
	2.3 Datos generales sobre la lectura	17
	2.3 La medición de la comprensión lectora	29
3	Proyectos piloto	34
	3.1 Proyecto piloto 1	34
	3.2 Proyecto piloto 2	35
4	Los informantes y los profesores	37
	4.1 Los grupos	37
	4.2 Distribución de los grupos	37
	4.3 Los profesores	40
5	Realización del proyecto	41
	5.1 Lectura voluntaria/club de lectura	41
	5.1.1 Descripción de una reunión del club de lectura	43
	5.2 *Lectura recíproca*	46
	5.3 *Lectura con palabras clave*	50
	5.4 *Lectura sin instrucciones*	52
	5.5 Las pruebas	53
6	Presentación de los resultados en cifras	59
7	Discusión	71
8	Conclusiones	76
9	Bibliografía	79
10	Anexo	82
	10.1 Composición de los grupos del estudio	82
	10.2 Diario de lectura	90

Aclaraciones de abreviaciones y términos

El bachillerato sueco – 10° al 12° curso. Los estudiantes tienen entre 16 y 19 años y tienen cuatro años de estudios del español al entrar en el bachillerato.

ELE – Español como Lengua Extranjera

ESO – Educación Secundaria Obligatoria

LE – Lengua extranjera

L1 – lengua materna

Español 1-7 – La enseñanza del español en el bachillerato sueco está dividida en siete niveles, donde el Español 1 corresponde al nivel inicial y el 7 corresponde al nivel más avanzado.

Tabla 1. Comparación entre los cursos en el sistema escolar sueco y el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER).

Curso	MCER
Español 1	A 1.2
Español 2	A 2.1
Español 3	A 2.2
Español 4	B 1.1
Español 5	B 1.2
Español 6	B 2.1
Español 7	B 2.2

Skolverket - Agencia de educación sueca.

Prueba *cloze* – Prueba que consiste en un texto con huecos que el estudiante rellena con una palabra adecuada considerando el contenido y la gramática.

1 Introducción

Un problema actual de la escuela sueca es que la comprensión lectora sigue empeorando, cuestión que se refleja en los resultados PISA.

PISA es un programa para la evaluación internacional de estudiantes de la OCDE. Cada tres años evalúa hasta qué punto los estudiantes en la etapa final de la educación obligatoria han adquirido los conocimientos que se consideran necesarios para participar en la sociedad del saber. Las áreas estudiadas son la lectura, las matemáticas y las ciencias.

La prueba de lectura de PISA se realizó por primera vez en el año 2000 y después ha sido realizada cada tres años. Abajo presentamos los resultados de las pruebas de lectura de los estudiantes suecos y el promedio de los países miembros de la OCDE. La caída que muestran los estudiantes de la escuela sueca es alarmante.

Tabla 2

Promedio OCDE en comparación con Suecia en cuanto a los resultados de PISA en lectura

Año	promedio OCDE	Suecia	Diferencia con el promedio
2000	500	516	16
2003	500	514	14
2006	492	507	15
2009	493	497	4
2012	496	483	- 13

Medio año después de la publicación de los resultados de las últimas pruebas en diciembre 2013 se publicó una crítica sobre su credibilidad en uno de los periódicos suecos más importantes del país: *Dagens Nyheter*. En el artículo se puede leer: "Så lite bryr sig svenska elever om Pisa-testet" (No les importa la prueba PISA a los estudiantes suecos). El autor del artículo cuestiona los resultados de la prueba PISA. En la prueba PISA hay una encuesta en que los estudiantes rellenan cuánto se han

esforzado y cuánto se esforzarían si los resultados de la prueba fueran parte de la nota del curso. En una escala de 1 a 10 las respuestas de los estudiantes suecos se diferenciaron de los de otros países. Los estudiantes suecos se habrían esforzado mucho más si los resultados de las pruebas hubieran sido parte de las notas de los cursos. Otro comentario común de los estudiantes fue que estaban muy cansados por haber realizado ya tantas pruebas durante aquel período y por lo tanto no les quedaban fuerzas para realizar bien la tarea. Algunos ven los resultados como una crítica por parte de los estudiantes suecos que piensan que entienden que ya que esta prueba no forma parte de la nota, para ellos tampoco es importante. Otros piensan que el artículo solo es una excusa.

Widmark, autor sueco de literatura infantil y maestro, tiene experiencia en la enseñanza y además ha realizado casi mil visitas a clases con un enfoque en la comprensión lectora. En un simposio del 23 de abril de 2013, con el título "En läsande klass" en "Vetenskapsfestivalen", Gotemburgo, Suecia, Widmark explica que faltan muchas veces en la enseñanza de la lectura los métodos para mejorar la comprensión. La importancia de la comprensión de textos es evidente. El niño necesita hacer un esfuerzo más grande para leer que para ver la televisión o jugar a videojuegos. Por esta razón puede ser más tentador no leer. Pero el mayor problema es que los juegos y la televisión no enseñan cómo inferir sentidos a partir de las palabras.

Esto es un peligro que a la larga es perjudicial para la democracia. Hay políticos que se expresan con una retórica que puede ser engañosa, sin embargo, si uno sabe sacar inferencias de lo leído, uno enriquece el sentido y saca sus propias deducciones. Todos los ciudadanos tienen que saber leer y entender textos para sostener una sociedad democrática, según Widmark quien además explica que cuando se lee, primero, se trata de descifrar un texto y, en segundo lugar, se trata de comprender. Muchos estudiantes logran descifrar un texto, pero no lo comprenden, algo que muestran los resultados de PISA. Los estudiantes no entienden lo que leen y no saben hacer inferencias, es decir crear sentidos coherentes en base a lo leído. Por consiguiente, no entienden lo que leen. Para desarrollar la comprensión, se necesita practicar cómo comprender. La actitud que se toma también es importante, por ejemplo, para un lector puede ser crucial si se identifica o no como una persona que sabe leer.

Hasta ahora en la escuela, los métodos empleados en los manuales sirven para aprender a leer y para entender la lengua nativa.

Las formas de trabajar con la lectura en la L1 y LE tradicionalmente no son iguales, aunque son similares en algunos aspectos. Por ejemplo, las costumbres lectoras que tenga un lector en su L1 influyen en la habilidad lectora en una LE.

En esta tesis aplicamos métodos originalmente elaborados para desarrollar la habilidad lectora en L1 en el aula para aprender una LE. Algunos estudiantes probablemente lo

hacen automáticamente usando la experiencia de leer y entender textos en sueco, pero hemos querido sistematizar aquellas estrategias y estudiar su papel en el aprendizaje de vocabulario y de sintaxis.

1.1 Hipótesis

Las hipótesis son las siguientes:

1. Diferentes métodos de lectura con enfoques distintos dan diferentes resultados.

Hay métodos con los cuales los estudiantes leen sin hacer trabajo adicional y otros donde los estudiantes leen y trabajan de manera estructurada con listas de vocabulario, discusiones dirigidas o traducción, además aplican sus estrategias lectoras individuales que también pueden tener un efecto sobre los resultados.

2. Los métodos descritos para la lectura de las L1 también se pueden utilizar en LE a nivel de bachillerato.

Según nuestra hipótesis, los métodos de L1 se pueden aplicar a la LE con buen resultado, debido a la fuerte relación entre la lectura en la lengua materna y la lectura en una LE, como la costumbre de leer y la identificación como lector.

1.2 Objetivo

Entre los pedagogos y lingüistas existe un acuerdo en que la lectura ayuda mucho al estudiante que estudia lenguas (Beck et al. 2002, Cassany 2005, Cooper 1986, Day & Bamford 1998, Krashen 1993, Lundahl 1998, Nuttall & Alderson, J. Alderson 2009, Palinscar & Brown 1984). Existen muchos estudios sobre la lectura como herramienta para aprender o mejorar la lengua materna en la escuela primaria o secundaria, como los estudios de Palinscar & Brown, Beck et al. También hay estudios realizados a nivel universitario de LE. Krashen, uno de los investigadores más importantes en los estudios de aprendizaje de un idioma, también ha investigado la lectura e incluye estudios desde la primaria hasta estudiantes adultos tanto para aprender una lengua materna como para aprender una LE. No obstante, hay pocos estudios sobre los métodos de lectura destinados a estudiantes de bachillerato que aprenden una LE. Muchos profesores eligen métodos basándose en su propia experiencia, pero no disponen de datos comprobados para elegir un método u otro.

Los métodos que presentamos en esta tesis están basados en ideas de los autores mencionados. Los hemos diseñado para que sean sencillos y distintos entre sí y de esta forma asegurarnos de recoger resultados claros.

El objetivo del estudio es comprobar los efectos de tres métodos de la lectura sobre el aprendizaje de vocabulario y sintaxis, después de que los estudiantes hayan leído los mismos libros, pero usando métodos distintos. Los métodos son:

1. *Lectura recíproca* (Palinscar & Brown 1984).
2. *Lectura con palabras clave* (Cooper 1986, Beck et al. 2002).
3. *Lectura sin instrucciones* (Krashen 1993)

A continuación, en el capítulo del marco teórico, hay descripciones de cada uno de estos métodos.

1.3 Pregunta de investigación

En síntesis, el propósito del estudio es contestar a la siguiente pregunta:

¿Qué efectos tienen los métodos de lectura descritos en el aprendizaje de vocabulario y sintaxis en los estudiantes de español como lengua extranjera en el bachillerato sueco?

1.4 El currículo de las lenguas extranjeras en el sistema escolar sueco

Las lenguas extranjeras constituyen una parte considerable en la escuela sueca. En la enseñanza primaria cada estudiante asiste a aproximadamente 480 horas de inglés; algunas escuelas empiezan la enseñanza de inglés el primer año y otras el segundo o el tercero. Cada estudiante asiste a aproximadamente 320 horas de lenguas extranjeras. Es frecuente que los estudiantes durante el sexto año de la escuela asistan a clases de varias lenguas como por ejemplo alemán, francés y español, y que después elijan una de ellas para los años 7-9. Si no aprueban en dichas asignaturas, los estudiantes tienen la posibilidad de sustituir el estudio de LE por horas de refuerzo del sueco o del inglés.

El número de lenguas obligatorias que se puede estudiar en el bachillerato varía entre los distintos programas. La selección de lenguas también varía entre institutos: algunos ofrecen lenguas como el chino, el danés, el japonés o el italiano; sin embargo,

las más comunes son el alemán, español y francés. El sueco y el inglés son lenguas obligatorias hasta cierto punto para todos los estudiantes.

Formalmente los cursos de lenguas suelen comprender 100 horas cada uno, aunque en la práctica puede variar ese número de horas.

Todos los programas incluyen Inglés 5 (equivalente a B 1.2 según el MCER), y sueco 1 (el primer curso de sueco del bachillerato). Inglés 6 (MCER B 2.1) es obligatorio en seis programas: Arte, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Economía, Humanidades y Técnica. Sueco 2 y 3 son obligatorios en los programas de Arte, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Humanidades y Técnica. Lenguas Extranjeras 1 (MCER A 1.2) o 3 (MCER A 2.2) son obligatorias en el programa de Economía, Lenguas Extranjeras 1 (MCER A 1.2) o 3 (MCER A 2.2) y Lenguas Extranjeras 2 (MCER A 2.1) o 4 (MCER B 1.1) son obligatorias en el programa de Ciencias Sociales y Lenguas Extranjeras 1 a 3 son obligatorias en el programa Actividad Económica de los samis. Aparte de los cursos obligatorios, las lenguas extranjeras son optativas en varios de los programas.

Es decir, todos los estudiantes estudian sueco (o sueco como segunda lengua) e inglés. Las lenguas extranjeras son obligatorias para los estudiantes de cuatro programas y, además, son opcionales en algunas de las ramas restantes. Sin embargo, como se ha dicho, qué lenguas se estudian depende del instituto y del interés del estudiante en cuestión.

2 Marco teórico

En este apartado daremos cuenta de los pilares teóricos en los cuales descansa nuestra tesis. El cometido principal de la lectura en la escuela es desarrollar la capacidad de hacer inferencia y a lo largo del tiempo se han desarrollado métodos para mejorar estas habilidades. Los métodos utilizados en esta tesis están estructurados a partir de métodos e ideas para el tratamiento de la lectura. En este capítulo también se presentan datos que dan información sobre lectura en general y finalmente, se presenta algo de teoría sobre la medición de lectura.

2.1 El valor del contenido de la literatura

Rosenblatt (1995) constata en su *teoría transaccional*, descrita en *Literature as Exploration*, que la lectura implica una transacción individual entre el texto narrativo y el lector, basada en el conocimiento y las experiencias previas del lector. Rosenblatt explica que una novela, un poema o una obra de teatro solamente son manchas de tinta hasta que un lector las transforme en símbolos que expresan un sentido. La obra literaria existe en el ciclo vivo que se establece entre el lector y el texto: el lector infiere el sentido intelectual y emocional de los símbolos verbales, y estos símbolos canalizan los pensamientos y los sentimientos del lector. Son factores prescindibles los datos sobre la historia social, económica e intelectual de la época cuando fue escrita la obra, datos sobre las reacciones de los lectores de su época, datos sobre el autor y su vida, datos sobre las tradiciones literarias heredadas por el autor y datos sobre la forma y la estructura de la obra, a menos que manifiestamente contribuyan a clarificar o enriquecer las experiencias de los individuos de novelas específicas, poemas u obras de teatro. Al trabajar en la literatura en un contexto didáctico, el concepto de *información de fondo* con frecuencia incluye datos que son irrelevantes y solamente distraen al lector, según Rosenblatt.

Si cada lector fuera totalmente distinto a los demás lectores y si cada lector fuera único en todo sentido, no existiría ninguna comunicación. Hay muchas experiencias que todos compartimos, como el nacimiento, el crecimiento, el amor y la muerte. Es posible comunicar por ejemplo por medio de textos literarios gracias a un núcleo en

común. De la misma manera que la personalidad y los intereses de una persona están influidas por la sociedad, la obra literaria es un producto social. También, cada técnica literaria tiene su origen social.

Rosenblatt hace hincapié en que la importancia de una obra literaria reside en la reacción de los sentimientos de cada lector producida por el estímulo del lenguaje que ofrece el texto. Esta perspectiva, que hace hincapié en la vivencia literaria, requiere una divergencia entre el texto (la secuencia de los símbolos imprimidos) y los sentidos creados por la obra literaria. El poema, la novela o la obra de teatro se crean gracias a la interacción entre el lector y el texto. Es decir, el sentido ni está en el texto, ni en el lector, sino es el resultado de una interacción entre ambos. La tarea de los profesores de literatura es ayudar a los estudiantes a descubrir la literatura como una fuente de conocimiento y quizá sobre todo de gozo, según Rosenblatt.

Leyendo asimilamos la lengua en la que está escrita la novela, pero, en el fondo, lo más importante en la literatura de ficción es el contenido. Del contenido de la literatura de ficción el lector aprende sobre la condición de los seres humanos, la vida, otras culturas, cómo piensan las personas que viven o que están criadas en otros ambientes o que tienen otras experiencias. Los estudiosos coinciden en que la literatura nos educa y nos entretiene. Para poder aprovechar esta mina de oro es imprescindible saber leer y hacer inferencias. Si los estudiantes y la escuela cumplen con su compromiso, los niños aprenden el arte de leer en su lengua materna en la educación primaria. El próximo nivel es aprender a leer en otra lengua y así desarrollar una competencia lectora lo más amplia posible para disfrutar de obras escritas en otros idiomas. Con esa habilidad adquirida se abre un mundo nuevo para el lector. Desde entonces el lector no tendrá que depender de traducciones, y, además, la experiencia de leer en versión original de una novela en comparación con una traducción de la misma novela es diferente. Para poder desarrollar una capacidad como la mencionada, puede ayudar hacer un uso eficaz de estrategias. Muchas veces es suficiente la motivación general, pero no todos los estudiantes están motivados. Si los profesores tienen un conocimiento más amplio sobre la lectura y las estrategias de la lectura, evidentemente podrán crear mejores condiciones para que los estudiantes desarrollen lo más posible su habilidad lectora. A nuestro juicio, el objetivo de los métodos de lectura es que los estudiantes amplíen su vocabulario y obtengan mayor seguridad en cuanto a la sintaxis, la gramática y el lenguaje en general, con el fin de poder leer por placer y sin obstáculos insuperables. Es bien conocido que dedicarse a la lectura durante largos períodos de tiempo produce efectos positivos tanto en el dominio del idioma como en la facultad de construir sentidos.

2.2 Métodos de lectura

Hay varios investigadores que han diseñado métodos de lectura, sobre todo para L1. "El zorro astuto – El aprendizaje de la lectura por medio de la literatura de ficción", en original *Listiga räven – Läsinlärning genom skönlitteratur* (Alleklev & Lindvall 2000) es un proyecto de lectura realizado en la localidad de Rinkeby en el sur de Suecia, a las afueras de Estocolmo. Es una manera exitosa de trabajar con lectura basada en el método de enseñanza de *Whole Language* de Nueva Zelanda elaborado por Clay a principios de los años 80. Un factor importante del método es enseñar a los estudiantes cómo ayudarse a sí mismos. Inicialmente es necesario adaptar el nivel de la lectura al nivel en el que están los participantes del estudio. Ellos aprenden a leer *leyendo* y la lectura siempre tiene que ser algo positivo y con sentido.

El proyecto de Rinkeby se echó a andar en 1994; los niños tenían siete años al empezar y trabajaron diariamente con el proyecto entre las 9.00 y las 12.00 del día en dos grupos durante tres años. Los informantes no tenían el sueco como L1, pero según los resultados, el método funciona de la misma forma con todos. Los niños dispusieron de unos 200-300 libros infantiles por año. Trabajaron con lectura, escritura, drama e imágenes. Con este método aprendieron sintaxis y vocabulario. Algunos resultados indican que aumentó la motivación para leer, se mejoró la capacidad lectora, mejoró la capacidad de expresión oral y escrita y la autoestima.

Los estudiantes de tercer año con una L1 distinta al sueco obtuvieron mejores resultados en las asignaturas de sueco y matemáticas que los estudiantes con el sueco como L1 que no habían trabajado con este método. Es un resultado que indica cuánto puede aportar la lectura de literatura de ficción.

Palinscar & Brown (1984) buscaban encontrar un programa de lectura que ayudara a los lectores con malos resultados imitando a lectores expertos para desarrollar su competencia de comprensión. Este método está comprobado por ejemplo por Carter (1997), Lysynchuk & Pressley & Vye (1990) y sabemos que es eficaz para los lectores con malos resultados, pero también para los buenos lectores. Según Palinscar & Brown, al final del período de aproximadamente veinte días de instrucción, la comprensión lectora aumentó en un grupo de estudiantes que empezó aproximadamente con un 30 % de aciertos. Después de realizado el estudio los resultados mejoraron: un 80 % de los estudiantes del grupo alcanzó un 75 % - 85 % de aciertos.

Las pruebas de Palinscar & Brown midieron qué conocimientos recordaban los estudiantes después de la lectura, además la capacidad de inferencia y de identificar la información central de los párrafos. El método implica que el profesor y los

estudiantes se turnan para dirigir el diálogo. Cada sesión contiene los siguientes puntos:

1. Plantear preguntas
2. Pedir clarificaciones
3. Construir resúmenes del texto
4. Hacer predicciones

Palinscar & Brown comprobaron que los cuatro puntos de discusión generan el mejor resultado. Es decir, ningún punto individual generó un resultado tan alto como el conjunto de los cuatro puntos.

La enseñanza recíproca es uno de los mejores métodos para comprender mejor a leer en la lengua materna, pero no se sabe si es igual de eficaz en la enseñanza de una LE. Al leer en su L1, el lector entiende casi cada palabra, pero lo que hace falta en la lectura de lenguas extranjeras es el conocimiento del vocabulario y de las *palabras clave* para poder hacer inferencias.

Según Wilkinson & Nelson (2012), el mayor efecto aparece durante las tres primeras semanas de la realización de discusiones en el grupo. Hattie (2012) es de la misma opinión.

Según Cooper (1986), hay una fuerte relación entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión lectora. Beck et al. (2002) explican en qué momento y de qué manera se debe definir las nuevas palabras. Consideran que cuando se lee en grupo el vocabulario debe ser introducido con un contexto. Sin embargo, cuando se lee de forma individual es preferible enseñar las palabras antes de dar comienzo a la lectura para hacer accesibles las palabras nuevas al estudiante, por ejemplo usando un diccionario. Desafortunadamente, las definiciones convencionales de la mayoría de los diccionarios monolingües suelen ser complicadas debido a las limitaciones espaciales.

Según Beck et al. (2002), las palabras se deben explicar en un lenguaje cotidiano, cercano a los estudiantes, para facilitar la comprensión. Además, constatan que es necesario presentar más de un contexto, puesto que la capacidad de generalización está más desarrollada solo en los estudiantes más brillantes y la idea es que todos aprendan. El profesor debe ofrecer oportunidades al estudiante para usar activamente las nuevas palabras y crear contextos adecuados, también es positivo que las actividades obliguen a los estudiantes a procesar el texto profundamente. Finalmente, el estudiante debe familiarizarse con las nuevas palabras en las clases siguientes.

La importancia de usos variados de las palabras nuevas para los estudiantes es mayor en los niveles más altos porque las palabras son más sofisticadas y las distinciones entre ellas son más sutiles.

Teniendo en cuenta los estudios presentados, asumimos que la enseñanza explícita del vocabulario es provechosa.

Cooper (1993) propone que el profesor enseñe determinadas palabras antes de que los estudiantes de una lengua extranjera lean los textos escogidos y sostiene que se debe enriquecer y ampliar el vocabulario de los estudiantes brindándoles varias clases relacionadas con el uso de aquellas palabras. Las palabras deben estar relacionadas de manera directa con el argumento de la trama o de los conceptos clave del texto. Por ejemplo, las *palabras clave* de un texto escolar pueden ser *estudiante*, *profesor*, *pizarra*, *asignatura* y *recreo*. El profesor debe explicar estas palabras de forma exhaustiva antes de que los estudiantes lean el texto, según Cooper. En cuanto a la elección de las palabras que se van a enseñar, Cooper propone preguntas que el profesor puede plantearse para facilitar la elección. Si el texto es de tipo narrativo, tres de las preguntas pueden ser:

1. ¿Qué palabras del texto tienen las más altas probabilidades de causar problemas al estudiante?
2. ¿Cuáles de las palabras identificadas son conceptos clave dentro del texto seleccionado?
3. ¿Son capaces los estudiantes de definir o pronunciar cualquiera de las otras palabras del listado mediante el uso de análisis estructurales (prefijos, sufijos, raíces verbales o palabras de base)?

Elley & Mangubhai (1983) mostraron que la lectura libre tiene un enorme efecto en estudiantes que aprenden una LE. Consiguieron 250 libros de cuentos en inglés para cada clase con estudiantes de 9 a 11 años de edad en ocho escuelas de las islas Fiji que tenían muy pocos libros. Se realizaron pruebas iniciales y finales de un período de ocho meses. Los resultados mostraron que los informantes que fueron expuestos a muchos cuentos mejoraron al doble el ritmo de lectura y comprensión auditiva. El incremento fue todavía mayor después de 20 meses.

Según Krashen (1993), lo más favorable es no introducir métodos de lectura a los estudiantes sino simplemente dejarlos leer libremente a los estudiantes, es decir, dedicarse a lectura libre, *free voluntary reading*. Hay dos programas diferentes de lectura libre: la lectura silenciosa continua y la lectura auto-elegida. En la lectura silenciosa continua se dedican entre cinco y quince minutos cada día escolar a la

lectura. En la lectura auto-elegida los profesores organizan grupos donde discuten el contenido de la lectura con los estudiantes. Krashen constata que en 38 de 41 estudios de comprensión lectora los resultados de los estudiantes que se dedicaron a la lectura libre fueron del mismo nivel o mejores que los resultados de los estudiantes que participaron en programas tradicionales como la enseñanza en la cual se imparte instrucción gramatical explícita, o de vocabulario, comprensión lectora y/o ortografía, o la lectura de *basic readers*, (libros de textos elementales donde normalmente siguen preguntas sobre el contenido después de cada parte de texto con el objetivo de practicar y controlar la comprensión lectora). Krashen señala que, como no hay diferencia entre los resultados del uso de la lectura libre y el uso de programas tradicionales, él está en favor del uso de la lectura libre, ya que es más agradable tanto para los estudiantes como para los profesores. La conclusión de Krashen es que la lectura es un medio poderoso para desarrollar la comprensión lectora, la habilidad para redactar, el vocabulario, la gramática y la ortografía mientras que la instrucción explícita no lo es.

La conclusión de Krashen es que la lectura es un medio poderoso para desarrollar la comprensión lectora, la habilidad para redactar, el vocabulario, la gramática y la ortografía mientras que la instrucción explícita no lo es.

2.3 Datos generales sobre la lectura

En esta sección se presentarán algunos datos generales sobre la lectura como lectura *bottom-up* y *top-down*, velocidad lectora, adquisición del vocabulario, mejora del vocabulario por medio de la lectura, lectura y ortografía, lectura silenciosa, lectura en L1 y L2 y cómo se afectan la lectura y la escritura. Son datos útiles para el estudio porque entregan información y puntos de vista importantes que se pueden tener en cuenta a propósito de cualquier estudio o trabajo de la lectura.

Lectura bottom-up y top-down

Según Lundahl (1998), los modelos de lectura han tendido a hacer hincapié en el papel de descodificación o la descripción de la lectura como un proceso que crea sentido. En los modelos de *bottom-up* la lectura está descrita como una actividad que parte de los componentes más pequeños del texto. El lector avanza desde abajo hacia arriba desde los fonemas y los grafemas, estos componentes están registrados y analizados por el lector, y el lector los combina para formar frases y párrafos con sentido.

Al contrario, los modelos *top-down* parten del conocimiento, la experiencia y los conocimientos previos del lector.

La velocidad lectora

Según Nuttall & Alderson, para un lector de inteligencia y educación mediana que lee en su L1 es normal leer 300 palabras por minuto. Es raro alcanzar la misma velocidad leyendo en lenguas extranjeras. Lo que uno puede hacer para aumentar la velocidad lectora es practicar. La velocidad con que uno lee no parece importante porque a primera vista lo importante parece ser disfrutar o aprender de la lectura sin dar importancia a la velocidad. Sin embargo, la velocidad es crucial, ya que está vinculada a la automaticidad. Cuando leemos con automaticidad podemos concentrarnos en el contenido sin distracciones causadas por la forma. No pensamos en que estamos leyendo sino pensamos solamente en el mensaje. Por consiguiente, la meta es leer con automaticidad.

De acuerdo con la misma teórica, los conceptos de automaticidad, velocidad, comprensión y lectura están vinculados. También son relevantes el interés y la motivación. Los mejores profesores de lectura son los que leen; los estudiantes siguen el ejemplo de las personas que respetan. Uno muestra su interés por la lectura de varias maneras, lleva libros consigo, lee en voz alta partes que cree que les podrían gustar a los estudiantes, muestra un interés por lo que leen los estudiantes, cuida los libros y se encarga de que los estudiantes lo hagan también. Este mismo autor constata que la relación entre la velocidad lectora y la comprensión es complicada, pero hay una estrecha relación entre ellas. Un lector lento probablemente no entiende bien lo que está leyendo, en parte porque olvida el principio de un párrafo al haber leído hasta el final. No obstante, no sabemos si los lectores leen rápidamente porque entienden fácilmente o si entienden fácilmente porque leen rápidamente. También hay un vínculo fuerte entre la velocidad y la motivación, posiblemente porque la motivación hace que queramos saber qué pasa al final de una historia. La diferencia entre el hecho de leer rápido o lentamente está en el número de fijaciones de la mirada, con menos fijaciones uno lee más rápidamente. Un buen lector agrupa las palabras y no mira cada una, usando así mejor el tiempo sin perder nada del contenido.

Por un lado, sabemos que es eficaz agrupar las palabras al leer y sería conveniente si uno pudiera transmitir esta estrategia a los lectores que todavía no la tienen. Es decir, en un escrito, agrupar las palabras de un texto para que este tipo de lectores aprenda a utilizar esta manera de leer. Por otro lado, no sabemos si es posible aprender a hacer menos fijaciones solo por el hecho de saber cómo hacerlo y por ser consciente de que es mejor. Sin embargo, si funciona, vale la pena porque significaría tomar un atajo

para convertirse en un buen lector. Para practicar se puede dividir un texto en frases cortas y forzar al lector a hacer únicamente una fijación por línea, por ejemplo moviendo el dedo debajo de las líneas al leer.

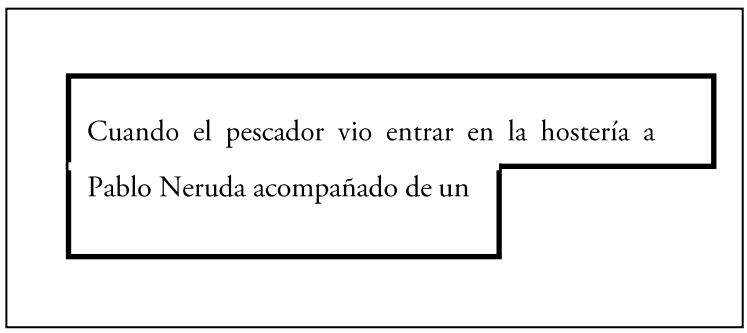
Abajo se presenta una oración dividida en frases cortas para que el lector haga solamente una fijación por línea:

1. Pronto
2. se dieron cuenta
3. de que muchos
4. de los libros
5. estaban recubiertos
6. por una densa
7. capa de polvo

Nuttall & Alderson afirma que el tipo de texto que se debe usar para practicar no debe contener ninguna dificultad. Cuando los estudiantes empiezan a practicar a escanear un texto y a leer más rápidamente no conviene utilizar textos densos. Otro método es usar una plantilla al leer. El estudiante la mueve hacia abajo en la velocidad deseada.

Figura 1

Plantilla para practicar a hacer menos fijaciones



Adquisición del vocabulario

Beck et al. (2002), se han interesado por el aprendizaje de vocabulario. Según las autoras, para aprender vocabulario, es importante ver las palabras varias veces. Es importante que los estudiantes vean y trabajen con las nuevas palabras frecuentemente y que realicen actividades que involucren a los estudiantes en un proceso de aprendizaje profundo. Un diseño sencillo es introducir diez palabras por semana y presentar actividades de repetición diariamente. Al final de cada semana cada palabra está en el centro de atención diez veces como mínimo y en contextos distintos. Los estudiantes necesitan oportunidades para usar las palabras, ver diferentes aspectos de significados y estudiar las relaciones entre las palabras. Los estudiantes tienen que saber crear un contexto para el uso de las palabras. Si no saben crear un contexto, las palabras seguirán siendo una información aislada. No es suficiente saber definir una palabra.

Otra idea es usar tarjetas con las nuevas palabras, su significado y ejemplos de frases incluyendo la palabra. Se pueden usar las tarjetas para redacciones o como un banco de referencia. Otra forma es buscar la palabra fuera del ambiente escolar para que los estudiantes entiendan que es una palabra útil. Por ejemplo, se puede oír la palabra en la televisión, en la radio, en la calle o en casa y la tarea de los estudiantes es compartir con sus compañeros dónde se usó la palabra y en qué contexto. Para animar a los estudiantes más jóvenes, el profesor puede organizar una competición.

Buscar las palabras desconocidas

Nuttall & Alderson (2009) presenta varios *text attack skills*. Una de las destrezas trata de cómo trabajar con palabras desconocidas. Propone que el lector lea dos veces un texto, subraye las palabras desconocidas y busque su significado.

Buscar el significado de palabras desconocidas es una estrategia común que realizan casi todos los lectores, casi automáticamente, para entender el contenido. Sin embargo, no se deben buscar todas las palabras desconocidas, sobre todo si son muchas. Es una pérdida de tiempo buscarlas todas. Se debe usar el diccionario como una herramienta y no como una muleta y aceptar buscar pocas palabras, según Nuttall & Alderson. Para que los estudiantes entiendan eso, el profesor puede mostrar a los estudiantes que se es capaz de entender un texto aunque haya huecos. Nuttall & Alderson incluso propone organizar un concurso con el propósito de entender un texto sin buscar muchas palabras.

Day & Bamford (1998) presentan un concepto similar, los autores hacen referencia a Luppescu & Day que averiguaron con estudiantes universitarios japoneses aprendiendo inglés que con el uso de diccionarios se dobló el tiempo necesario para

leer una novela corta. Constatan que, en ocasiones, hay razones poderosas, para prohibir el uso de diccionarios y que los estudiantes tienen que romper la costumbre de buscar cada palabra desconocida. También puntualizan que no debería ser un gran problema en la enseñanza de segundas lenguas en general debido a que el material que los estudiantes leen en la escuela debería ser graduado.

Mejorar el vocabulario por medio de la lectura

Se realizó un estudio en 1978 realizado por Saragi, Nation & Meister titulado "The Clockwork Orange Study" que muestra que aprendemos mucho vocabulario al leer. Algunos estudiantes adultos leyeron la novela *A Clockwork Orange* de Burgess en su lengua materna. La novela contiene 241 palabras y está escrita en una jerga llamada *nadsat*, y que se usa solamente en esta novela. Se repite cada una de las palabras de *nadsat* aproximadamente quince veces. Muy pocos lectores conocen estas palabras antes de leer la novela. Pidieron a los informantes que leyeran el libro en tres días. Algunos días después les dieron una prueba de selección múltiple de 90 palabras de *nadsat*. Los informantes sabían entre el 50 % y el 96 % de las palabras, con un promedio del 76 %. Habían aprendido por lo menos 45 palabras, solamente leyendo. Esto apoya la teoría de Krashen (1993) que la lectura por sí sola hace casi todo el trabajo, y que no hace falta trabajar con un texto de ninguna forma adicional al leer en su lengua materna. Sin embargo, Pitts, White & Krashen (1989) realizaron una réplica del estudio con informantes leyendo en su L2. Los resultados fueron modestos, pero los grupos experimentales aprendieron un número más alto de palabras que los grupos de control. Es decir, los estudiantes adultos de una L2 también logran aprender vocabulario al leer, y la lectura puede ser una buena fuente de vocabulario.

Hay estudios que sugieren cómo enseñar vocabulario para mejorar la competencia lectora. Los estudios presentan resultados contradictorios y por eso hace falta hacer más estudios y también enfocar más en qué método es el mejor para cada estudiante, tomando en cuenta cuál es la lengua meta, la lengua materna, la edad del estudiante, el nivel de español del estudiante, su nivel de lectura, cómo y qué se mide y la duración del tiempo experimental. No obstante, los estudiantes de lenguas extranjeras declaran repetidamente que el escaso conocimiento de vocabulario es un gran problema al leer. Los especialistas en lectura relacionan el conocimiento léxico con la comprensión lectora y proponen diferentes maneras de enseñar vocabulario para mejorar la habilidad de leer.

Krantz (1991) realizó una tesis doctoral sobre el aprendizaje de vocabulario en una LE con 52 estudiantes universitarios suecos, 30 mujeres y 22 hombres, que estudiaban inglés. Los estudiantes llevaban diez años de estudios de inglés antes de participar en el estudio. Leyeron un texto de 50 785 caracteres con el título "Africa Today. A Short

Introduction to African Affairs". En total, para realizar el experimento usaron entre 7 y 18 horas. El número de las sesiones de lectura varió entre dos y siete. Los estudiantes trabajaron como quisieron en cuanto a buscar palabras en un diccionario digitalizado. Así, el investigador sabía exactamente qué palabras había buscado el informante y también cuántas veces las había buscado. Comprobó que usaron en promedio 30 segundos para buscar una palabra en un diccionario digital y un promedio de 50 segundos para buscar una palabra en un diccionario tradicional. Los estudiantes que aprendieron más palabras fueron los que desde antes sabían más. Los mejores lectores aprendieron un 50 % más que los peores. Naturalmente, cuántas más palabras se saben de un texto, más apoyo contextual se recibe. Desafortunadamente, el resultado del estudio no ofreció respuesta sobre qué método es el más eficaz para cada tipo de lector. El grupo que aprendió más con el método LEER-SOLAMENTE y el grupo que aprendió más LEER-BUSCAR-PALABRAS consistían en una mezcla de lectores más o menos competentes. Krantz dice que la decisión del método debe estar decidida además por la estructura del texto y la meta con la lectura.

Se ha vuelto a comprobar que los estudios han llegado a conclusiones distintas o poco claras.

En nuestra investigación se distingue entre los grupos que estudian *palabras clave*, los que discuten el contenido y los que no hacen nada más que leer. Así podremos ver qué y cuánto aprenden los informantes con qué método.

Lectura y ortografía

Varios estudios, como por ejemplo el de Rice (1897) titulado "The Futility of the Spelling Grind", muestran que la enseñanza explícita no produce ningún efecto en la habilidad de dominar la ortografía. Es interesante informarse brevemente de cómo se mejora el conocimiento de la ortografía, pero realmente no es un gran problema para los estudiantes suecos que aprenden español. La ortografía del español no es difícil para los suecos y por esta razón no se dedicará aquí mucha atención a ese tema. Sin embargo, sabemos que la dedicación a la lectura ayuda mucho a la ortografía del lector. Según Krashen (1993), la lectura es la única manera de aprender a dominar la ortografía y según Elbow (1973), el lector inconscientemente aprende a escribir bien.

Lectura silenciosa

Cassany (2005) presenta cuatro tipos de lectura silenciosa:

1. Lectura extensiva – por placer o por interés
2. Lectura intensiva – para obtener información de un texto
3. Lectura rápida y superficial – para obtener información sobre un texto
4. Lectura involuntaria – por ejemplo noticias, anuncios, carteles, etc.

Según Cassany, leemos incluso involuntariamente, por ejemplo los carteles y los anuncios que son difíciles de evitar.

En este proyecto se realizaron dos tipos de estudios de lectura extensiva. Según Cassany, la lectura extensiva es por placer o por interés. Esto encaja en el proyecto del club de lectura donde los estudiantes participan voluntariamente. El otro tipo es lectura extensiva, obligatoria, es decir, no lo hacen principalmente por placer ni por interés, aunque puede ser que para algunos así sea.

Lectura en L1 y LE

Las costumbres lectoras que tiene un lector en su L1 influyen en la habilidad lectora en una LE, es decir, para mejorar su habilidad lectora en una LE, es provechoso leer más en su L1, especialmente si los sistemas de escritura se parecen en las dos lenguas. Nuttall & Alderson (2009) estudia la comprensión lectora de lenguas extranjeras y nota que los malos lectores tampoco leían de una manera eficaz en su lengua materna. Este hecho frena el desarrollo de lectura eficaz en una LE porque hay una fuerte transferencia entre las costumbres de lectura entre lenguas.

Según Barnett (1990) hay una gran cantidad de teoría sobre lectura en L1 y los especialistas de lectura en LE estudian la teoría de lectura en L1 para encontrar información y métodos posiblemente aplicables en lectura en LE. No obstante, la teoría de lectura en L1 no siempre es aplicable en lectura en LE por diferentes razones. Normalmente los lectores principiantes de L1 son niños y los lectores de LE son jóvenes o adultos que ya saben leer en L1, tienen un conocimiento muy desarrollado de vocabulario y sintaxis en la L1, tienen estrategias para leer en su L1 y además tienen conocimientos mucho más amplios que los niños. Sin embargo, puesto que los conocimientos de los adultos tampoco incluyen un conocimiento extenso de otras

culturas, la comprensión de la lectura en LE puede ser problemática también para ellos.

Programa de lectura intensiva

Es más fácil enseñar a alguien cómo mejorar su competencia lectora si el aprendizaje tiene lugar en un clima favorable y si se valora la lectura no solamente como una herramienta educativa sino también como una fuente de diversión. Es importante ofrecer libros atractivos. Nuttall & Alderson propone modelos del círculo vicioso y del círculo virtuoso de lectores:

Figura 2

El círculo vicioso del mal lector

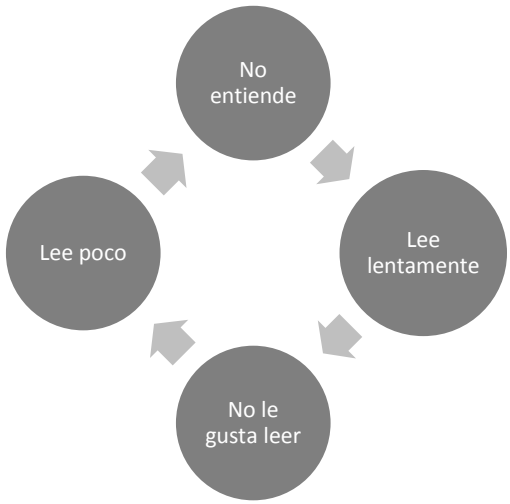


Figura 3

El círculo virtuoso del buen lector

Krashen (1993) explica que hay dos tipos de lectura extensiva voluntaria. El primero es la lectura silenciosa, es decir, los estudiantes y los profesores leen en silencio un rato todos los días en clase. El otro tipo es la lectura optativa donde los estudiantes discuten lo que han leído con los profesores. Según Krashen, la lectura extensiva tiene un enorme efecto en estudiantes de una LE. Los estudiantes mejoran la comprensión lectora, el vocabulario y la gramática.

La lectura y la escritura

Smith (2004) sostiene que aprendemos a escribir no por medio de la escritura, sino por medio de la lectura, pero el acto de escribir incluso tiene otras ventajas importantes. Smith funda su opinión en el poco tiempo que dedican los estudiantes en la escuela a la escritura. Con tan poco tiempo, nadie lograría escribir bien. De todas formas, las ventajas de la escritura consisten en dar la posibilidad de comunicarse con otras personas y la posibilidad de escribir para aclarar nuestros propios pensamientos.

Elbow (1973) afirma que es difícil tener más de una idea en la mente a la vez pero que al escribir nuestras ideas, lo vago y lo abstracto se transforma en hechos claros y concretos. Poniendo las ideas sobre el papel es más fácil relacionarlas y así se pueden generar aún mejores ideas. Además, la mayoría de las personas que leen mucho manejan bien la gramática, y tienen buena ortografía ya que inconscientemente han aprendido a escribir bien (Elbow 1973).

Hafiz & Tudor (1989) se quedaron impresionados debido al progreso de niños que aprendían estructuras escritas del inglés, aunque no habían realizado ninguna tarea de producción escrita en particular. En los Estados Unidos, en un estudio de estudiantes de inglés como segunda lengua a nivel universitario, Janopoulos (1986) encontró una relación significativa entre la lectura voluntaria y la producción escrita en inglés. Applebee (1978) encontró que los estudiantes que escribían bien a nivel de bachillerato eran lectores que leían por placer (leyeron un promedio de 14 libros durante el verano).

Un tipo de escritura realizable en combinación con la lectura es la traducción. La traducción es una forma de escribir, aunque no sea producción escrita libre, y la escritura hace que el cerebro procese el material y estimule el aprendizaje. Cook (2010) confirma que la traducción como método de enseñanza ha sido vista como un paria en casi todas las teorías de moda del siglo XX, y a finales del siglo ni se mencionaba en la literatura académica, con excepción de la enseñanza a nivel universitario. Sin embargo, ha sido utilizada en escuelas donde el profesor y los

estudiantes comparten una lengua y donde el profesor no está convencido de que el método directo siempre sea la mejor manera de enseñar.

Según Mueller (2014), la escritura a mano tiene ventajas para el aprendizaje comparada con la escritura en un ordenador. Tres estudios muestran que los informantes que toman notas a mano procesan el material mejor que los informantes que toman notas en el ordenador. Cabe destacar que los estudiantes participantes del estudio no tenían acceso a las redes sociales (que el ordenador normalmente ofrece) u otros elementos distractores. Una de las razones por las cuales los informantes que escriben con ordenador son peores es que tienden a tomar notas literalmente, mientras los informantes que toman notas a mano procesan la información y escriben la información de otra manera con sus propias palabras. Lo mencionado quedó evidenciado en los mejores resultados que los informantes que tomaban apuntes a mano obtuvieron en las pruebas compuestas de preguntas sobre conceptos.

La traducción no es escritura libre, pero el trabajo exige que el traductor encuentre palabras o frases equivalentes al texto original y de esa manera se procesa el texto en la mente. Para concluir, leer es útil para aprender a escribir mejor y escribir es útil para procesar información, preferiblemente a mano (sobre todo si se trata de tomar apuntes).

Otros métodos de lectura, no usados en este estudio

Hay métodos que no se han aplicado en este estudio, pero que pueden ser utilizadas en otras situaciones.

Simplificación de una oración (Nation 1979, Nuttall & Alderson 2009)

Este método es recomendable si el lector no entiende las oraciones. El principio de este método es eliminar las partes opcionales de la oración hasta que nos quedamos solamente con las partes esenciales. Después se puede reintroducir las palabras opcionales una por una. Es un método *bottom-up*.

- Reescribe la oración y construye una, dos o más oraciones por medio de quitar las conjunciones coordinativas (y, e, o, u, sino, pero).
- Busca los sustantivos y quita las palabras que sigan y que estén en el mismo grupo como el sustantivo.
- Busca frases nominales en el texto y si es posible establece qué declaran.
- Identifica los verbos y usa la pregunta ¿quién/qué hace qué? Para encontrar el sujeto/objeto

Los métodos de simplificaciones de una oración es un trabajo muy largo y duro para entender un texto. Si un estudiante entiende tan poco, probablemente no reconocerá

cuál es el sustantivo o cuáles son las oraciones nominales. Es difícil trabajar con las oraciones de esta forma. El trabajo de simplificación parece más duro que el trabajo de aprender más palabras antes de leer, o leer un texto más fácil para más tarde volver al texto más avanzado. No obstante, se puede usar para practicar el uso y el reconocimiento de las partes de la oración.

Método SQ3R

El método SQ3R se presentó en *Effective Study* (Robinson 1961). Es una técnica de estudio diseñado para estudiantes de universidad que tiene el efecto de mucha comprensión en poco tiempo. El lector retiene la información durante mucho tiempo y comprende los hechos y cómo se relacionan entre sí. Las instrucciones son las siguientes:

¡Inspecciona! Antes de leer intensivamente, mira el título y los subtítulos. También mira los pies de las ilustraciones, esquemas o mapas. Haz una predicción sobre los temas del texto.

¡Pregunta! Haz preguntas sobre cada título y subtítulo usando los cinco preguntas ¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿por qué? y ¿cómo? Por medio de plantear preguntas prepara tu mente para buscar la respuesta en el texto.

¡Lee! Lee intensivamente, piensa en las preguntas que ya planteaste del material. Intenta añadir material nuevo al conocimiento previo.

¡Recita! Después de leer dos páginas o más, mira los títulos de estas páginas a las cuales planteaste preguntas. Repasa los párrafos y resume en voz alta de qué trata el texto.

¡Repasa! Mira el material otra vez. Mira los puntos clave: títulos y párrafos importantes. Al repasar puede ser bueno marcar las áreas clave con un marcador transparente. Reflexiona sobre si las predicciones que hiciste son correctas. La idea del repaso es juntar todas las partes como si se estuviera haciendo un rompecabezas.

Conclusión

Después de estudiar la bibliografía sobre la lectura y los métodos de lectura, se llega a la conclusión de que todos los autores e investigadores comparten la opinión de que la lectura es eficaz para aprender y desarrollar la lengua. Sin embargo, hay opiniones distintas sobre qué método funciona mejor ya que al parecer depende de varios factores, por ejemplo: el nivel de la lengua objeto, la lengua materna del estudiante, su edad y de los conocimientos lingüísticos previos.

La lectura es una manera muy eficaz de aprender una lengua. Nadie afirma lo contrario. Entre algunos teóricos hay una controversia sobre los beneficios de la lectura implícita y la lectura explícita. Sin embargo, es posible combinar la instrucción explícita y el método implícito; de esta forma ofrecemos una enseñanza variada. Algunos autores rechazan la instrucción explícita en lo que se refiere a la lectura porque en su opinión no tiene ningún efecto. Estas opiniones vienen sobre todo de los sicolingüistas que consideran que adquirimos una lengua leyendo y escuchando (es decir, recibiendo *input* de manera implícita). Creen que uno necesita exponerse a la lengua de manera global y que no debe estar dividida en partes.

Según Krashen (1993), la lectura es la única manera de desarrollar habilidad para escribir, aprender vocabulario variado y mejorar el conocimiento de la ortografía (además de desarrollar la capacidad lectora). El hecho de decir que es bueno leer no implica controversia, pero es una afirmación atrevida decir que la lectura es la única manera de obtener un vocabulario adecuado. La opinión de Krashen es que la lectura es la única manera de aprender y desarrollar la habilidad lectora, pero cuando es cuestión por ejemplo de aprender vocabulario es dudoso que la lectura sea la única forma. Hay varias formas de aprender palabras, por ejemplo, escuchando la lengua (*input*), produciendo lengua escrita y oral o de formas tan tradicionales como practicando vocabulario de manera explícita por medio de listas.

Beck et al. (2002), Cooper (1986) y Troyka (2012) presentan métodos para mejorar el aprendizaje de vocabulario por medio de instrucción explícita. Krashen (1993) afirma por el contrario que la instrucción explícita no genera efectos positivos en el estudiante sino que la única forma de adquirir una lengua es mediante la comprensión de mensajes o siendo expuesto a un *input* comprensible en un buen ambiente.

2.3 La medición de la comprensión lectora

Un componente importante de este estudio es medir los conocimientos de vocabulario y de sintaxis de los estudiantes. La cuestión entonces es: ¿qué se debe medir y qué es posible medir en cuanto a la lectura? ¿Medimos lo que han aprendido los estudiantes de la lectura o medimos los conocimientos previos y la inteligencia?

Según Nuttall & Alderson, los textos que debemos usar en la medición son textos similares a los que usamos en clase en cuanto a la dificultad, el tema y el tipo de texto. Algunos estudiantes tienen más conocimientos previos que otros y hay un riesgo de que la prueba sea más fácil para estos primeros. Es decir, los estudiantes que inicialmente saben más obtienen un mejor resultado no por su competencia lectora,

sino debido a que manejan mejor los contextos. Disminuimos ese riesgo mediante una selección variada de textos en cuanto a los temas y los contenidos.

Hay múltiples teorías sobre cómo medir la comprensión lectora. Sabemos poco del proceso de lectura y debido a eso no existe una manera perfecta de medir la comprensión lectora. Sin embargo, el uso de pruebas de comprensión lectora tiene una larga tradición. La primera prueba publicada, *The Kansas Silent Reading Test*, del año 1915 se parece mucho a una prueba de aptitud (no de conocimientos aprendidos del contenido) y hasta hoy, muchas pruebas de comprensión lectora son de este tipo.

Según la perspectiva constructivista, el estudiante construye o reconstruye el conocimiento, es decir, el lector tiene la misma importancia que el texto en el proceso de la comprensión. Por eso no siempre es adecuado permitir que no haya sino una o algunas opciones correctas, especialmente considerando obras que contienen no solo datos concretos, como muchas veces es el caso en las novelas policíacas graduadas, sino también reflexiones personales y ambigüedades donde el lector elige el significado dependiente de su interpretación personal. La lectura es un proceso constructivo, y ese hecho conduce a que dos lectores nunca produzcan el mismo sentido de un texto determinado, y que el sentido producido por un lector nunca coincida completamente con el sentido producido por el autor (Goodman 1996).

Obviamente, hay mucho que considerar antes de elegir un método para medir qué aprenden los estudiantes dedicándose a la lectura. Según Farr (1986), las pruebas para medir la comprensión lectora pueden estar constituidas de la siguiente manera:

1. Selección múltiple
2. Prueba de respuesta breve
3. Prueba *cloze*
4. Lectura en voz alta
5. Explicando lo leído

En lo que sigue se presentarán estos cinco tipos de prueba.

La selección múltiple

Este tipo de prueba consiste en un texto sobre el cual se tiene que elegir la respuesta adecuada entre algunas opciones. Esta es la prueba más común según Farr (1986), que también afirma que es el método más económico para averiguar si las escuelas

cumplen con sus obligaciones. Aun así, es cierto que tiene sus puntos débiles. Un problema evidente es el modelo de ejercicio que consiste en dar opciones al estudiante, cuestión que puede generar complicaciones. Es más fácil poner una cruz al lado de una o de algunas alternativas que producir una respuesta propia. Sin las opciones, el estudiante quizás hubiera escrito otra respuesta o no hubiera escrito nada. Las opciones también son restrictivas, ya que los estudiantes no pueden desarrollar sus respuestas. En conclusión, una prueba de selección múltiple es fácil de manejar, pero tiene la desventaja de no revelar tanto sobre la comprensión lectora del estudiante.

Prueba de respuesta breve

Este modelo de prueba no ofrece opciones de respuestas como la de selección múltiple. Se pide al estudiante que escriba una respuesta corta que no puede consistir solo de un sí, o un no, o de un correcto o incorrecto. Por consiguiente, es una prueba más reveladora que la prueba de selección múltiple ya que aunque de manera breve, el estudiante genera lengua y muestra rastros de su capacidad de inferencia.

Prueba cloze

Esta manera de construir pruebas consiste en rellenar los espacios en blanco (huecos) de un texto. Con esto se intenta que el estudiante utilice el contexto para comprender el texto. Según Farr (1986), a la prueba *cloze* se le adjudica una conexión con la sintaxis. Probablemente esto es debido a que exige conocimientos lingüísticos relativamente amplios para poder llevarla a cabo.

Algunos estudiosos sostienen que una prueba *cloze* no es una prueba de comprensión lectora sino de sintaxis.

Lectura en voz alta

Este modelo se basa en la teoría sobre el *miscue* de Goodman (1996). Un *miscue* se refiere a las ocasiones en que la lectura en voz alta se realiza con algún tipo de error, ya sea de pronunciación o de alguna forma mal leída. En otras palabras, la lectura (en voz alta) de una u otra manera no corresponde al texto que el estudiante está leyendo.

Un *miscue* podría compararse con una ventana por la cual se observa el proceso de la lectura, porque evidencia distintos rasgos de la capacidad lectora. Los *miscues* revelan tanto las virtudes como las debilidades de un lector.

Evidentemente, este método tiene sus limitaciones porque para poder pronunciar algo en voz alta no es necesario entender lo que se lee. Algunos idiomas tienen reglas simples de pronunciación y entonces el lector puede leer sin mostrar que no entiende lo que lee, ya que pronuncia bien las palabras.

Explicar lo leído

Este tipo de prueba consiste en volver a contar o escribir lo leído. También presenta algunos problemas, puesto que el estudiante tiene la capacidad de recordar frases cortas sin que sea necesario que haya comprendido su sentido. Si es posible comprender sin memorizar es otra controversia constante en el campo de los estudios sicolingüísticos. De todas formas, el nivel de dificultad de memoria sube con la cantidad del texto.

Después de lo expuesto concluimos que no hay ninguna forma perfecta para medir la comprensión lectora. Las pruebas de selección múltiple le dan al estudiante una oportunidad de adivinar y elegir por casualidad una opción correcta sin que esto signifique que haya comprendido lo que ha leído.

La prueba *cloze* es interesante ya que muestra resultados sobre el conocimiento de la sintaxis. En cuanto a la competencia de inferir, lo mejor, al parecer, es trabajar con preguntas sobre el contenido, a las que los estudiantes responden con sus propias palabras, es decir, una prueba de respuesta breve. De esta forma se evita que marquen la respuesta correcta por casualidad.

Según Barnett (1990), para construir una prueba lectora se tiene que pensar en la posibilidad de que el estudiante no logre conectar las ideas debido a no entender cómo funcionan o qué significan los marcadores sintácticos.

Un estudio realizado por Bernhardt (1984) sobre el movimiento de los ojos al leer, reveló que los hablantes nativos del alemán dedicaban más tiempo a las palabras que relacionaban con frases y palabras funcionales (como las preposiciones y las conjunciones) en comparación con los lectores no-nativos.

Según Nuttall & Alderson, la desventaja de todas las pruebas es que no están relacionadas con la forma de leer textos en la vida fuera del contexto escolar sino que el objetivo de las pruebas es que los estudiantes contesten a preguntas diseñadas para satisfacer otras necesidades. Por eso, la manera de leer el texto de la prueba quizás se distinga de la manera de leer un texto fuera de la escuela. Las preguntas más relevantes son las que se haría un lector a sí mismo al leer un texto. ¿Qué podría hacer un lector

con este texto? ¿Qué tipo de preguntas generadas por él mismo intentaría contestar el lector?

Entonces, ¿cómo medir la comprensión lectora? La comprensión lectora no es equivalente a los conocimientos de vocabulario o de sintaxis que se puedan tener, ni a los conocimientos previos ni a la inteligencia. Se puede medir la habilidad de hacer inferencias: por ejemplo si uno lee "la mujer sonrió", se debe hacer inferencias de que la mujer está feliz, pero, en particular leyendo en una LE, el lector necesita saber qué significa "sonrió" porque de lo contrario, es imposible hacer inferencias. Si hacemos una prueba de comprensión lectora para lectores de una LE, no sabremos si el estudiante no sabía qué significaba la palabra o si no era capaz de hacer inferencias correctas. Esto puede ser válido también al leer en la L1.

La pregunta es entonces si una prueba de "comprensión lectora" (en una LE) es en realidad una prueba de vocabulario. Si sabemos que el lector conoce todas las palabras de antemano, podremos crear una prueba de comprensión lectora que realmente mida la comprensión lectora, es decir, la habilidad de hacer inferencias, dejando fuera el factor "vocabulario".

Teniendo en cuenta los modelos de prueba presentados en este apartado, concluimos que hay ciertos tipos que se adecúan más a nuestro propósito.

3 Proyectos piloto

En este capítulo se presentan los proyectos pilotos que fueron realizados en 2012 y 2013. En el proyecto piloto 1 los estudiantes tenían la posibilidad de participar voluntariamente en un proyecto de lectura a realizar en casa. En el proyecto piloto 2 los estudiantes leyeron novelas elegidas por la autora de esta tesis. Leyeron durante las clases y trabajaron con vocabulario y discusiones.

3.1 Proyecto piloto 1

Se realizaron dos proyectos piloto en el otoño de 2012. El primer proyecto fue realizado en dos grupos de Español 1, es decir con principiantes absolutos. Los estudiantes que formaron parte del proyecto participaron voluntariamente. Los informantes realizaron una prueba inicial y otra prueba dos semanas más tarde después de terminar de leer.

Después de la información sobre el proyecto en uno de los grupos (grupo A), todos los estudiantes se apuntaron para participar. Debido a eso, al otro grupo (grupo B) le fue dado el rol de grupo control.

Se trata de un proyecto de lectura adicional, es decir, fuera de la enseñanza curricular. Los que querían participar, es decir, todos los estudiantes del grupo A, recibieron textos con tareas para hacer en casa. El material contenía instrucciones, textos y tareas. Las instrucciones estaban escritas principalmente en sueco, con traducción al español, ya que los estudiantes eran principiantes con menos de tres meses de estudios del español.

La mayoría de los estudiantes que se había apuntado no estudió el material aunque parecieran muy interesados después de la presentación del proyecto. Se puede sacar la conclusión de que la idea de trabajar más y aprender más inspira a los estudiantes, pero el hecho de realizar la tarea es otra cuestión.

No es sorprendente que el estudiante que había dedicado más tiempo que nadie a la tarea, tres horas, obtuvo el mejor resultado. Sabía ocho palabras más en la prueba final

que en la prueba inicial. Cuatro estudiantes obtuvieron el resultado de siete palabras más en la prueba final, uno de ellos había dedicado una hora a estudios del material y tres de ellos no habían estudiado nada además de sus clases normales. La conclusión del proyecto piloto 1 es que los estudiantes que dedican más tiempo a los estudios avanzan más.

3.2 Proyecto piloto 2

En el segundo proyecto piloto participaron 23 estudiantes de Español 3 y 19 estudiantes de Español 4. Los estudiantes de Español 3 leyeron *La llamada de La Habana* de la serie *Lola Lago detective* de Lourdes Miquel y Neus Sans. Al principio, cuando supieron que tendrían que leer un libro en español, los estudiantes protestaron debido a que pensaban que iba a ser difícil. Finalmente, todos lograron leer el libro sin muchas dificultades.

Los estudiantes tenían clase tres veces por semana: una clase de 80 minutos y dos clases de 40 minutos. Leyeron durante tres semanas. Durante las clases, además de leer formularon y contestaron preguntas. Como ayuda para esta tarea recibieron un glosario de palabras frecuentes del libro. La profesora eligió no trabajar sobre el vocabulario, ni mediante listas, ni controles.

Los estudiantes del Español 4 leyeron *Deseo de ser punk* de Belén Gopegui. Es una novela principalmente para adultos, pero el lenguaje es relativamente sencillo. Los estudiantes tenían clase tres veces por semana: una clase de 80 minutos y dos clases de 40 minutos. Durante siete semanas leyeron la mitad de la clase y discutieron el libro durante la otra mitad. Los estudiantes eligieron ellos mismos cómo trabajar: algunos leyeron individualmente, pero la mayoría leyó en grupos de dos estudiantes. Los estudiantes opinaron que esta forma de trabajar les ayudó mucho con la comprensión del contenido, es decir, la *lectura recíproca* tiene rasgos en común con el trabajo de grupo. Según la profesora, los estudiantes que trabajaron de dos en dos entendieron más que los estudiantes que trabajaron individualmente. Les dio seguridad el hecho de poder preguntar el uno al otro sobre el contenido. Cada uno de los estudiantes hizo preguntas sobre tres capítulos del libro, y, regularmente, discutieron el libro en grupos de tres estudiantes.

Después de haber leído todo el libro, los estudiantes intercambiaron sus opiniones sobre el libro, la lectura y sus reflexiones. La opinión de que el libro es aburrido muchas veces aparece junto con la opinión de que es difícil. Es obvio que las palabras *aburrido* y *difícil* aparecen juntas en las discusiones sobre el libro, mientras que las palabras *divertido* y *fácil* aparecen asociadas también. Un estudiante incluso dice que

el libro es aburrido y difícil al principio, pero al final es divertido y fácil. Ahí se ve el desarrollo del estudiante que, durante la lectura, había aprendido muchas palabras y había mejorado su comprensión lectora con el resultado de que finalmente le resultó fácil y divertido. Un estudiante dice que empezó a entender el contenido después de haber leído la mitad.

En cuanto al nivel de dificultad del libro, es importante que el estudiante sienta, por lo menos después de la lectura, que la lectura ha sido una experiencia positiva.

Antes y después del período de lectura, los estudiantes hicieron una prueba. No obstante, la profesora que se había encargado de las pruebas finales no llevó a cabo su tarea y el proyecto piloto 2 quedó sin resultado medible.

Si el proyecto principal hubiera quedado sin resultados, habría sido un desastre, y para que esta experiencia no se repita, supervisamos las pruebas del proyecto principal.

Los proyectos piloto mostraron que las novelas: *La llamada de La Habana* de López & Neus y *Deseo de ser punk* de Gopegui funcionan bien para Español 3 y 4 y fueron utilizados también en el proyecto principal.

4 Los informantes y los profesores

En este capítulo se presentarán los grupos estudiados. Hay información en esquemas sobre el número de informantes, qué programa de bachillerato estudian, qué nivel de español cursan, en qué semestre se realizó el proyecto de lectura y qué método se utilizó.

4.1 Los grupos

Los grupos que participan en este estudio están integrados por 140 estudiantes que estudian español en el bachillerato en Suecia. Todos los estudiantes estudian programas teóricos.

El estudio de la lectura voluntaria en forma de un club de lectura se realizó en un instituto en el sur de Suecia donde los estudiantes estudian ciencias sociales y ciencias naturales. Participaron optativamente algunos estudiantes de Español 3 (equivalente a A2.2 según el MCER), Español 4 (MCER B1.1) y Español 5 (MCER B1.2). Este proyecto comenzó en agosto de 2013 y terminó en mayo de 2014.

4.2 Distribución de los grupos

El estudio de la lectura obligatoria fue realizado como seis proyectos durante el otoño, y se estructuró de la siguiente forma:

Figura 3

Instituto 1

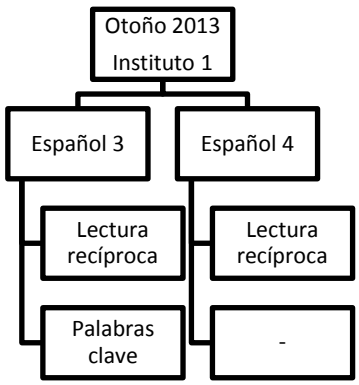
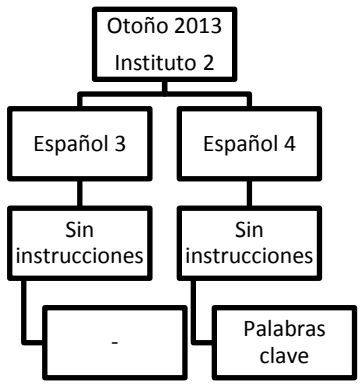


Figura 4

Instituto 2



El estudio de la lectura obligatoria fue realizado como seis proyectos durante la primavera y se estructuró de la siguiente forma:

Figura 5

Instituto 1

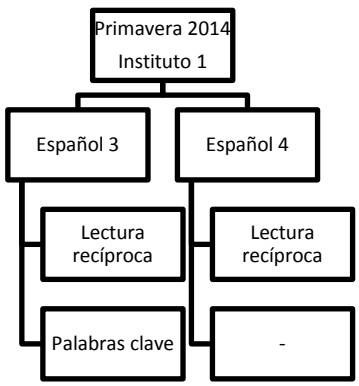


Figura 6

Instituto 2

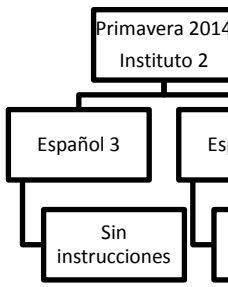
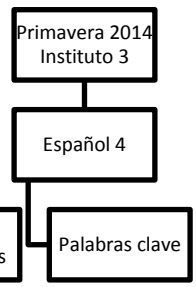


Figura 7

Instituto 3



Los estudiantes no pueden dedicar todo el curso a la lectura: sino que también necesitan aprender geografía, cultura y otros temas y practicar la producción oral, la producción escrita y la comprensión auditiva. Dedicaron solo tres semanas a la lectura en clase durante el otoño y tres semanas durante la primavera.

Los doce proyectos de lectura obligatoria fueron realizados por nueve grupos (A – I) de estudiantes durante el año escolar de 2013/2014. Algunos grupos de estudiantes participaron dos veces, y se estructuró de la siguiente forma:

Tabla 3. Presenta los grupos de Español 3 (A -D)

	Español 3 (otoño de 2013)	Español 3 (primavera de 2014)
Lectura recíproca	Grupo A	Grupo A
Lectura con palabras clave	Grupo B	Grupo B
Lectura sin instrucciones	Grupo C	Grupo D

Tabla 4. Presenta los grupos de Español 4 (E – I)

	Español 4 (otoño de 2013)	Español 4 (primavera de 2014)
Lectura recíproca	Grupo E	Grupo E
Lectura con palabras clave	Grupo F	Grupo G
Lectura sin instrucciones	Grupo H	Grupo I

4.3 Los profesores

Cinco profesores de bachillerato (incluida la autora de esta tesis) con varios años de experiencia de enseñar español, francés, inglés y sueco participaron en el estudio realizando los proyectos. Normalmente, todos los profesores trabajaban de manera variada con la comprensión lectora y auditiva y la producción escrita y oral. No solían leer obras enteras y ninguno había trabajado antes con más de una novela completa durante un año escolar.

Se discutió con los profesores sobre qué método utilizarían en su grupo. Tenían diferentes preferencias basadas en su experiencia y los tres métodos fueron distribuidos tomando en cuenta las preferencias de los profesores.

5 Realización del proyecto

El estudio consiste en trece proyectos de lectura y la realización de ellos se presenta en este capítulo. Primero, se describe la lectura voluntaria en forma de un club de lectura, segundo, se describe la *lectura recíproca*, tercero, el proyecto de *palabras clave* y finalmente la *lectura sin instrucciones*. Se describen por ejemplo: reuniones, grupos, actividades y clases realizadas.

5.1 Lectura voluntaria/club de lectura

En este apartado se presenta la información entregada a los estudiantes y profesores sobre el *club de lectura* (parte del proyecto elaborada en base a las ideas de Krashen (1993) sobre la lectura para el aprendizaje implícito) en los cursos de Español 3, 4 y 5 durante las visitas a las clases antes y después del verano 2013. También expondremos el desarrollo del proyecto (en el club de lectura) en cuanto a la participación de los estudiantes y el número de libros leídos. Finalmente se hará una descripción de una reunión normal del club de lectura y se presentará un esquema de las fechas de las reuniones.

La información entregada sobre el club de lectura a los grupos de español de los cursos de Español 3, 4 y 5 es la siguiente:

1. Participación voluntaria
2. El objetivo de la investigación
3. Las ventajas de la lectura según investigaciones previas
4. Las reuniones tres veces por semestre en su escuela
5. Visitas al cine cada semestre
6. La página web con información sobre el proyecto: (http://leeresviajarclub.wix.com)
7. La dirección de correo electrónico: leeresviajarclub@gmail.com
8. El diario de lectura (cap.10.2)

Además, se informa a los estudiantes que tanto aquellos que tienen como costumbre leer como aquellos que no leen mucho están bienvenidos a participar ya que todos pueden mejorar su competencia lingüística mediante la lectura.

A continuación los estudiantes hojearon diferentes obras (unas 20) que formarían parte de los textos que se leerían en el club de lectura.

Algunas de las novelas son:

Buscapistas 1: el caso del castillo encantado de Blanch, Labari & Montena

Nada, nada más en el mundo de Massimo Carlotto

Alicia en el país de las maravillas de Lewis Carroll

Como agua para chocolate de Laura Esquivel

Deseo de ser punk de Belén Gopegui

El asesinato del escritor de Horacio Lizana

El jardín del amor de Horacio Lizana

Encuentros de Horacio Lizana

Querida hija de Horacio Lizana

Caperucita en Manhattan de Carmen Martín Gaite

La llamada de La Habana de Lourdes Miquel y Neus Sans:

El misterio de la cripta embrujada de Eduardo Mendoza

Escucharás mi corazón de Alessio Puleo

Hablando sola de Daniela Rivera Zacarías

Harry Potter y la piedra filosofal de JK Rowling

A finales del año escolar de 2012/2013 salimos con la información a los grupos de Español 3 y 4 constituidos por estudiantes de entre 16 y 17 años de edad y con cinco o seis años de estudios del español. Se pusieron carteles en la escuela y los estudiantes recibieron la información de que un círculo de libros de participación voluntaria iba a empezar en agosto.

Después del verano se visitó a los grupos. Durante las visitas, 26 estudiantes se apuntaron para participar. En lo sucesivo nos comunicamos por medio de correo electrónico y mensajes de móvil. Por correo electrónico me respondieron solo diez

estudiantes. Durante el otoño hubo cuatro reuniones a las cuales solo asistieron entre dos y tres estudiantes por vez. Durante el otoño algunos estudiantes me mandaron correos electrónicos explicando que se habían apuntado y que tenían ganas de participar, pero que tenían otras tareas en la escuela a las cuales tenían que darles prioridad.

En noviembre, una alumna de Español 5 se decidió por participar y empezó en el grupo de Español 4 para no estar sola. Durante el otoño el grupo de Español 3 leyó *Querida hija*. El grupo de Español 4 y 5 empezaron a leer *Caperucita en Manhattan*.

Para la próxima reunión de febrero de 2014 el grupo de Español 3 leyó *Los buscapistas – El caso del castillo encantado*. Ellos eligieron continuar con *Encuentros* y nos vimos la próxima vez en marzo para hablar y elegir otro libro. En el grupo de Español 4 y 5 tuvimos una reunión en febrero para hablar de la mitad de *Caperucita en Manhattan*. El plan era que terminaran la novela en abril.

La mayor dificultad de esta parte del proyecto consistió en hacer que los estudiantes que se habían apuntado participaran activamente. El proyecto ha requerido mucho tiempo y administración, y desgraciadamente, el número de participantes se redujo a un estudiante que leyó las cuatro novelas requeridas durante el año. Al parecer no fue suficiente recompensa para los estudiantes la opción de mejorar sus conocimientos de español y la alegría que puede brindar la lectura. Los estudiantes, en general, dieron prioridad a los cursos del currículo y se puede suponer que es porque las notas son lo más importante.

5.1.1 Descripción de una reunión del club de lectura

La reunión toma lugar en una sala de conferencias (muy acogedora) que normalmente es utilizada por los profesores del instituto.

Lo normal de estas reuniones ha sido que alguno de los estudiantes no haya leído por completo el material. Algunas veces habían avisado por mail sobre este hecho y preguntaban si de todas formas podían asistir al encuentro. Naturalmente siempre eran bienvenidos.

En la reunión se hablaba lo que han leído: los personajes, el ambiente, el mensaje, los temas, la historia y la experiencia de los lectores. Cuando se habla sobre los libros más sencillos, donde no hay un mensaje principal ni mucho que decir sobre los personajes porque no están muy elaborados, se resume el argumento de cada capítulo. En las reuniones se empieza hablando siempre en español y si los estudiantes no comprenden, se repite la información utilizando un vocabulario alternativo, si a pesar de esto aún no se comprende se utiliza el sueco como último recurso.

Algunos de los estudiantes suelen contestar en español, pero hay otros que prefieren el sueco. Al parecer piensan que es mejor decir algo en sueco que no decir nada y no participar, ya que han dedicado tiempo y esfuerzos a la lectura del libro y han venido a la reunión para hablar de ello.

A modo general se puede decir que se utilizan ambas lenguas para la comunicación, sin embargo, se tiene como ambición principal hablar en español lo más posible.

Al final de las reuniones se presentan algunos libros entre los cuales los estudiantes pueden elegir para leerlos para la siguiente reunión. Después de haberles aconsejado que eligieran el mismo título (para poder hablar de él en grupo), lo hicieron.

Lo último que se hace es planificar la fecha de la próxima reunión. Para algunos estudiantes, lo más interesante del club de lectura es poder tener el acceso a libros con *input* graduado. Para otros estudiantes, lo más interesante es la oportunidad de hablar español en un grupo pequeño fuera de la enseñanza normal.

Esquema de reuniones

Abajo se presentan las fechas de cuando hubo reuniones del club de lectura. La fecha de la reunión siguiente la decidimos al final de cada reunión tomando en consideración los horarios y las tareas de los participantes.

Tabla 5. Fechas de las reuniones realizadas del club de lectura del año escolar de 2013/2014

Fecha	**Grupo**	**Reuniones y novelas**
2013		
septiembre	todos los grupos	Varias visitas en clase
3 de octubre	Español 3	Presentación de novelas
4 de octubre	Español 4 y 5	Presentación de novelas
11 de octubre	todos los grupos	Cine: Infancia Clandestina
10 de diciembre	Español 3	Reunión: *Querida Hija*
2014		
4 de febrero	Español 3	Reunión: *Los Buscapistas*
6 de febrero	Español 4 y 5	Reunión: *Caperucita en Manhattan*
8 de abril	Español 3	Reunión: *Encuentros*
20 de mayo	Español 3	Reunión: *El Jardín del Amor*

El estudiante que llegó hasta el final con el proyecto

Hubo solo un estudiante que se mantuvo dentro del proyecto de lectura voluntaria durante todo el período dispuesto. Este estudiante es un lector que lee habitualmente, en promedio dos libros en sueco por año, cinco libros en inglés durante el verano y un libro en inglés por semestre, así que es un estudiante que tiene la costumbre de leer, incluso en lenguas extranjeras. El motivo que movió a este estudiante a participar en nuestro estudio consistía en querer aprender más y mejorar su vocabulario y comprensión lectora en español ya que era de la opinión que durante los años anteriores al bachillerato no había tenido profesores que le enseñaran lo suficiente.

Lo mejor del club de lectura, según el estudiante, fue la posibilidad de elegir literatura y tener acceso a novelas en español graduadas. Mostró menos interés por la discusión sobre las obras. Para otros estudiantes, que participaron en el club de lectura de manera irregular y que no leyeron cuatro novelas durante el año escolar, lo más interesante fue la posibilidad de poder discutir en español.

Durante la primavera el estudiante comenzó a notar una diferencia en su capacidad de aprovechar la enseñanza ordinaria. Fue más fácil entender lo que leían durante las clases en el libro de texto. Sin embargo, también después del proyecto, le es difícil hablar y escribir en español, es decir, las destrezas de producción todavía le resultan difíciles.

La experiencia de la lectura durante el año fue positiva para el estudiante, leyó en total cuatro novelas fuera de la enseñanza ordinaria. Tres de las cuatro novelas eran graduadas. El estudiante apreció más la novela no graduada (*Buscapistas 1: El Caso de Castillo Encantado*) porque había más acción en ella en comparación con las demás, y adicionalmente porque fue un reto leerla. Le pareció demasiado fácil la última novela (del nivel A2+). Las dos restantes eran para los niveles B1+ y B1.

Para el estudiante fue un placer leer, a pesar de que la lectura significaba al mismo tiempo un esfuerzo adicional. Antes de leer cada novela pensaba que tenía un duro trabajo por delante, pero también sabía que la recompensa de haber logrado leer y terminar otra novela en español sería valiosa.

Forma de trabajo del estudiante

1. Tomaba apuntes durante el proceso de lectura (aunque pocos).
2. Apuntaba palabras que aparecían repetidamente en el texto, sin embargo.
3. Leía un párrafo e intentaba entender la cantidad de palabras más grande posible (sin recurrir al diccionario).

4. Posteriormente volvía al principio del párrafo y dedicaba algunos segundos a aquellas palabras que no entendía al verlas por primera vez.
5. La segunda vez que el estudiante veía la palabra, con el conocimiento del contexto del párrafo, podía hacer inferencias sobre qué significaba la palabra.
6. Si la palabra se repetía y el estudiante todavía no entendía el significado, la buscaba en el diccionario y si le parecía importante, la apuntaba.
7. Si no entendía una frase buscaba el verbo o los verbos de la frase, primero para entender el significado y segundo para entender el tiempo verbal. Durante el otoño no conocía todos los tiempos verbales, pero fue una gran ayuda cuando su profesor le enseñó el pluscuamperfecto. Al empezar el curso, los tiempos verbales que conocía en el pasado eran el pretérito perfecto, el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. A finales de curso todavía no había estudiado el subjuntivo, pero no pareció ser un obstáculo.

Para terminar, a pesar del bajo número de estudiantes participantes, el modelo del club de lectura es bueno según las experiencias de la organizadora y los estudiantes participantes. El estudiante que continuó hasta el final del año escolar mejoró considerablemente sus conocimientos del español, según él mismo. Tanto aquel estudiante como los estudiantes que leyeron alguna o algunas novelas estaban contentos con la forma de trabajo. Los que no participaron hasta el final explicaron que se debió a factores externos.

5.2 *Lectura recíproca*

El proyecto de lectura obligatoria con el método de *lectura recíproca* está elaborado a partir de las teorías de Palinscar y Brown (1984). La teoría de Wilkinson & Nelson (Hattie 2012), de que el efecto más grande del método aparece durante las tres primeras semanas de realización de discusiones en el grupo es interesante en dos sentidos para el diseño de este proyecto. El primero es que existe la posibilidad de que la enseñanza recíproca ayude más a los estudiantes que inicialmente presentan una competencia lingüística de ELE más débil. El segundo es que el efecto de la discusión suele ser mayor durante las primeras tres semanas. Nuestro estudio de campo se llevará a cabo justamente durante un período de tres semanas.

Al empezar el proyecto, el profesor informó al grupo de estudiantes sobre qué capítulos tendrían que leer durante la clase y sobre qué discutirían después de haber leído. Durante la lectura los estudiantes tuvieron acceso a diccionarios para poder trabajar con el vocabulario. También tuvieron la posibilidad de consultar a sus compañeros de clase o al profesor sobre palabras o frases que no entendían. No estaba permitido usar herramientas de traducción automática que tradujeran frases enteras. Era importante que los estudiantes solamente hablaran de la lectura.

Después de finalizada la lectura (en cada clase) los estudiantes trabajaron durante 15 – 25 minutos en grupos de tres a cinco estudiantes (en sueco y/o en español) de la siguiente forma:

1. Pidiendo clarificaciones y explicaciones sobre palabras, frases, conceptos generales de la lectura, a su profesor y/o a otros compañeros.
2. Planteando preguntas. Se les dio instrucciones para que cada uno hiciera tres preguntas sobre el contenido de los textos.
3. Haciendo resúmenes sobre lo leído en aquella ocasión.
4. Intentando predecir lo que pasará más tardíamente en la obra leída.

Los profesores del estudio escuchaban a los estudiantes y los ayudaban si hacía falta durante las discusiones.

Tabla 6. La tabla 6 ilustra un ejemplo de esquema de las clases del proyecto del método de *lectura recíproca*.

Clases	**Minutos**	**Actividades**
Primera clase	80	Los estudiantes realizan la prueba inicial durante 40 minutos, leen el cap.1 (primera parte), discusión en grupos.
Segunda clase	40	Los estudiantes leen los cap. 2-3 (primera parte), discusión en grupos.
Tercera clase	40	Los estudiantes leen los cap. 4-5 (primera parte), discusión en grupos.
Cuarta clase	80	Los estudiantes leen los cap. 6-8 (primera parte), discusión en grupos.
Quinta clase	40	Los estudiantes leen los cap. 1-3 (segunda parte), discusión en grupos.
Sexta clase	40	Los estudiantes leen los cap. 4-7 (segunda parte), discusión en grupos.
Séptima clase	80	Los estudiantes leen los cap. 1-3 (tercera parte), discusión en grupos.

Octava clase	40	Los estudiantes leen los cap. 4-6, discusión en grupos.
Novena clase	40	Los estudiantes realizan la prueba final durante 40 minutos.

Descripción de una clase

En la cuarta clase en el grupo de Español 4 el profesor escribe en la pizarra qué capítulos leerán los estudiantes durante la clase. Es una clase de 80 minutos y el profesor informa a los estudiantes que tendrán un descanso después de 40 minutos. El profesor escribe en la pizarra los cuatro puntos para discutir después de la sesión de lectura y organiza los grupos. Los estudiantes leen sin hablar; muy pocos estudiantes buscan palabras en el diccionario.

Tabla 7. La tabla presenta el esquema del número de páginas leídas por los estudiantes durante la clase.

Página al empezar	**Página al terminar**	**Páginas leídas**
49	63	15
53	65	12
53	65	12
30	47	17
30	45	15
29	32	4 *
39	52	14
39	53	15
22	27	6 *
38	44	7 *
40	45	6 *
50	63	13
49	59	11
43	58	16
50	64	15
52	63	12
51	58	8*
Promedio de páginas leídas: 11		
* Los informantes que leyeron pocas páginas a menudo se distraían, por ejemplo con el móvil o simplemente mirando cualquier otra cosa, ajena a la lectura.		

La mayoría de los estudiantes del grupo no buscaban palabras en los diccionarios mientras leían.

Durante el trabajo en grupo el profesor escuchaba a los estudiantes. Estos se dedicaban principalmente a realizar preguntas y a ayudar a sus compañeros. El trabajo en grupo al parecer favorecía la comprensión de lo leído. Sin embargo, los estudiantes pensaban que era difícil comprender los textos ya que su contenido no lo percibían como concreto, sobre todo cuando se trataba de tomar parte de los pensamientos e ideas de los personajes, a diferencia de su experiencia con las novelas graduadas.

Cuando los estudiantes se quejaban de no comprender se les preguntó de qué forma trabajaban para entender mejor, si por casualidad buscaban las palabras que no entendían en el diccionario. Los estudiantes contestaron que les distraía trabajar con el diccionario buscando palabras debido a esto, no lo hacían.

A los estudiantes les preocupaba no llegar al final del libro antes de que se acabara el período de tiempo asignado. Se les preguntó si querían o necesitaban más tiempo para leer y menos para discutir, pero expresaron que no. Los estudiantes pensaban que comprenderían mejor si leían menos y hablaban más sobre el contenido con sus compañeros.

Después de la lectura, la investigadora, que estaba de visita en esta clase, escuchó a otro grupo. Este grupo era diferente, y no les parecía tan difícil entender la novela. Según los estudiantes, lo entendían casi todo. Una pregunta que sí hicieron tenía que ver con un aspecto cultural: ¿Qué significa *El Corte Inglés*?

Al final de la clase, la investigadora conversó con otro grupo que también era de la opinión que había sido difícil comprender la novela. Se les dijo que sería más fácil después de haber leído una parte porque entonces iban a reconocer el vocabulario y saber el contexto.

Una observación que queremos mencionar y que luego discutiremos en el capítulo 6 es que en el otro grupo del mismo método (*lectura recíproca*) los estudiantes estaban mucho más activos con estrategias individuales durante la lectura: buscaban palabras, preguntaban al profesor y a los compañeros, escribían listas de vocabulario y traducían al sueco.

Para concluir, las instrucciones de este método son sencillas tanto de entender como de seguir. Aun así, las estrategias individuales influyen en el trabajo de los estudiantes, quienes también influyen el uno en el otro en cuanto a la intensidad con la que trabajan, por eso algunos grupos son más activos que otros. Los estudiantes, en general, son de la opinión de que la discusión les ayuda a entender los textos.

5.3 *Lectura con palabras clave*

El proyecto de *lectura con palabras clave* está elaborado sobre las ideas de Cooper (1986) y Beck et al. (2002). El método está diseñado en primer lugar para maestros de primaria que enseñan a leer, pero los métodos y la información del libro en general se podría usar para todos los niveles de escolaridad, según el autor.

Los factores más relevantes en Beck et al., y que hemos tomado en cuenta para la elaboración de este método son las siguientes:

1. Las palabras deben representarse antes del inicio de la lectura
2. Las palabras deben definirse por medio de un lenguaje cotidiano
3. Los estudiantes deben familiarizarse con el vocabulario estudiado

La selección de las palabras para esta parte del estudio se basa en dos pautas presentadas por Cooper (1986):

1. Palabras que suponen problemas (son nuevas para el estudiante)
2. Conceptos clave (palabras relacionadas con el argumento de la trama del texto)

Incluyendo las palabras identificadas aquí como *conceptos clave* o *palabras que suponen problemas* de la novela, facilitamos la lectura para los estudiantes, ya que entienden directamente el tema de la novela o del capítulo. Tampoco tienen la necesidad de buscar una gran cantidad de palabras en el diccionario, y por eso pueden usar el tiempo para seguir leyendo. Además, hay muchos estudiantes que buscan muy pocas palabras en el diccionario o que simplemente no buscan ninguna, y para este tipo de estudiantes una lista con vocabulario es muy útil.

El conocimiento de los estudiantes suecos del inglés es, casi sin excepciones, mayor que el conocimiento sobre el español y también hay muchas palabras en español similares al sueco, como por ejemplo la palabra *administración* en español, *administration* en inglés y *administration* en sueco. Eso significa que los estudiantes pueden adivinar las palabras en español similares a sus correspondientes en inglés o en sueco y por eso se apartan tanto de la enseñanza inicial de palabras como de la prueba.

Cooper (1986) propone que se enseñen las palabras dándoles un contexto. Ya que las listas son bastante largas el contexto se les entregará a los estudiantes solo de forma oral. Es decir, el profesor usa la palabra en una frase, para luego decir qué significa en sueco. De esta forma también hay tiempo para explicar más palabras. Los estudiantes utilizan la lista escrita para hacer apuntes sobre las explicaciones dadas.

Después, toda la clase habla sobre qué significa. Se dedica aproximadamente un minuto a cada palabra. Los estudiantes también pueden usar el diccionario o el móvil para buscar palabras y también pueden preguntar al profesor.

Descripción de una clase del método de la lectura con palabras clave

El profesor reparte una lista de vocabulario a sus estudiantes. Son las *palabras clave* para los capítulos que leerán durante la clase. Probablemente ya conocen algunas y pueden rellenar en seguida qué significan en sueco. El profesor muestra la misma lista por medio de un proyector explicando lo que significan en español y los estudiantes, cuando saben qué palabra es, levantan la mano y dicen qué significa en sueco. Después la escriben en la lista de vocabulario para poder buscarla rápidamente durante la sesión de lectura. El tiempo usado para explicar las palabras varía, como también el número de palabras por cada capítulo. Las palabras de la novela se repiten a lo largo del texto, ya que se trata de los mismos personajes y los mismos ambientes. Después de tener la lista de vocabulario completa, los estudiantes dedican el tiempo restante de la clase a la lectura.

Tabla 8. Ejemplo de esquema sobre las 6 clases del proyecto en dos grupos: Español 3, que lee *Querida hija* y Español 4 que lee *Encuentros*

Clases	**Minutos**	**Actividades**
Primera clase	80 min	Los estudiantes realizan la prueba inicial durante 40 minutos, el profesor describe las *palabras clave* y los estudiantes leen un capítulo
Segunda clase	80 min	El profesor describe las palabras y los estudiantes leen cinco capítulos
Tercera clase	80 min	El profesor describe las palabras y los estudiantes leen cinco capítulos
Cuarta clase	80 min	El profesor describe las palabras y los estudiantes leen cinco capítulos
Quinta clase	80 min	El profesor describe las palabras y los estudiantes leen cinco capítulos
Sexta clase	80 min	Los estudiantes realizan la prueba final durante 40 minutos

En resumen, en este método las palabras se representan antes del inicio de la lectura por un medio de un lenguaje cotidiano y así los estudiantes empiezan a familiarizarse con ellas. Es favorable explicar palabras relacionadas con el argumento de la trama y

que son difíciles de entender mediante el contenido. Evitamos vocabulario que el estudiante entiende por la transparencia con el inglés o el sueco.

5.4 *Lectura sin instrucciones*

En este estudio, se ha elegido tener un grupo experimental que lee *sin instrucciones*. El grupo cuenta con la presencia de un profesor y tiene acceso a diccionario durante el proceso de lectura. El proyecto dura, al igual que los demás, tres semanas, con un total de 480 minutos de clases. Durante su realización los estudiantes no constan con listas de vocabulario, y el profesor no otorga tiempo para hablar del contenido. Todo el proceso de lectura se lleva a cabo de forma individual. En otras palabras, es un trabajo sin colaboración con los compañeros del grupo y se traduce en un tipo de organización de la clase muy sencilla.

Esta parte del proyecto ha sido elaborada sobre las ideas de Krashen (1993) y cabe mencionar que tiene similitudes con el proyecto de lectura voluntaria libre que se lleva a cabo en el club de lectura ya que es una forma de trabajo implícita. Los estudiantes que leen voluntariamente (en el club de lectura) tampoco tienen a nadie que les explique las palabras del libro, lo opuesto de lo que sucede en el estudio de la *lectura con palabras clave* por ejemplo. Tampoco tienen compañeros con quien discutir el contenido del libro después de cada sesión de lectura, todo lo contrario de lo que ocurre en el estudio del método de *lectura recíproca*. Algunas diferencias entre las formas de trabajar con lectura voluntaria libre del club de lectura y *lectura sin instrucciones* son que los estudiantes del club de lectura participan voluntariamente, tienen la posibilidad de elegir la obra para leer y el lugar y el momento de las sesiones de lectura.

Recordemos que Krashen sostiene que la lectura es un medio poderoso para desarrollar la comprensión lectora, la habilidad para redactar, el vocabulario, la gramática y la ortografía mientras que la instrucción explícita no lo es. Nos queda entonces comprobar si el efecto de la lectura libre se muestra después de tres semanas de lectura.

Descripción de una clase de lectura sin instrucciones

Esta clase se destaca por la poca actividad visible desde fuera. Durante la clase los estudiantes leen en silencio sin consultar ni diccionarios ni tomar apuntes. Sin embargo, según nuestras encuestas, algunos estudiantes traducen mentalmente. Esta es una estrategia, que no se puede observar. Del mismo modo, al parecer, los

estudiantes no solo traducen, sino que además intentan entender palabras y frases, resumen, identifican a personajes, buscan en las páginas anteriores en la novela para encontrar información que han olvidado y que en ese momento es necesaria.

El posible fruto de este esfuerzo silencioso lo podremos comprobar si encontramos diferencias entre la prueba inicial y la prueba final.

Tabla 9. Ejemplo de esquema sobre las 6 clases del proyecto en dos grupos:

Español 3, que lee *Querida hija* y Español 4 que lee *Encuentros*

Clases	**Minutos**	**Actividades**
Primera clase	80 min	Prueba inical + lectura
Segunda clase	80 min	Lectura
Tercera clase	80 min	Lectura
Cuarta clase	80 min	Lectura
Quinta clase	80 min	lectura
Sexta clase	80 min	Lectura + prueba final

5.5 Las pruebas

Las pruebas intentan investigar el efecto de los métodos de lectura en alumnos de diferentes niveles de conocimiento. Los individuos en los grupos son diferentes en casi todas las ocasiones. La razón es que los profesores consideran que no hay espacio para más de un proyecto de lectura en un año lectivo.

400 pruebas fueron realizadas dentro de los proyectos de la lectura obligatoria. Las figuras 8 y 9 muestran los números de pruebas realizadas con métodos y niveles y las figuras 10 y 11 ilustran el orden.

Primero se presenta un panorama de las pruebas realizadas durante el proyecto y en la primera tabla se describen los dos niveles, 3 y 4, y el número de cada tipo de proyecto de lectura realizado.

Tabla 10. Número de pruebas realizadas del proyecto durante el otoño 2013.

	Español 3	**Español 4**
Lectura recíproca	Vocabulario: 22 *Cloze*: 22	Vocabulario: 14 *Cloze*: 14
Lectura con palabras clave	Vocabulario: 26 *Cloze*: 26	Vocabulario: 14 *Cloze*: 14
Lectura sin instrucciones	Vocabulario: 20 *Cloze*: 20	Vocabulario: 10 *Cloze*: 10

A continuación se presentará el número de pruebas realizadas en la primavera de 2014.

Tabla 11. La tabla 11 muestra el número de pruebas realizadas con cada método de lectura y nivel (Español 3 o 4) durante tres semanas en la primavera de 2014. En total se realizaron 94 pruebas de vocabulario y 94 pruebas *cloze*, en total 188 pruebas.

	Español 3	**Español 4**
Lectura recíproca	Vocabulario: 22 *Cloze*: 22	Vocabulario: 14 *Cloze*: 14
Lectura con palabras clave	Vocabulario: 24 *Cloze*: 24	Vocabulario: 8 *Cloze*: 8
Lectura sin instrucciones	Vocabulario: 16 *Cloze*: 16	Vocabulario: 10 *Cloze*: 10

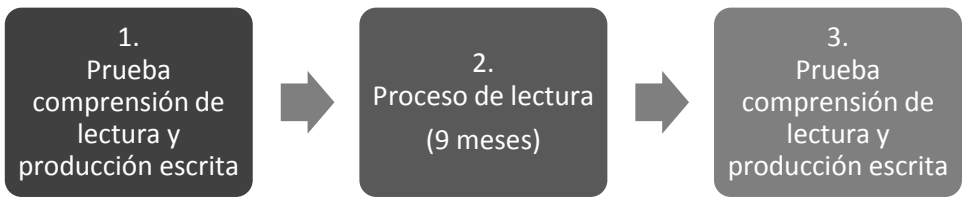
Prueba del club de lectura

Para el proyecto de lectura voluntaria (el club de lectura), es conveniente usar una prueba de comprensión lectora y una prueba de producción escrita, ya que en el club de lectura se trata de que los estudiantes lean por lo menos cuatro novelas adicionales, es decir, fuera del contenido normal del currículo del curso de español.

La prueba de comprensión lectora que usamos en el estudio no trata del contenido de las novelas leídas, sino que se basan en otros textos, debido a que distintos estudiantes leen distintos libros. Los textos de la prueba se distinguen entre sí en cuanto al tema, al vocabulario y a la dificultad.

La prueba contiene tres textos de 150 palabras, 200 palabras y 500 palabras con tres preguntas del tipo *respuesta breve* para cada texto. La otra prueba usada para medir el avance de los estudiantes del club de lectura es una prueba de producción escrita en la cual se les pide a los estudiantes escribir entre 125 y 150 palabras, usando como mínimo siete verbos diferentes.

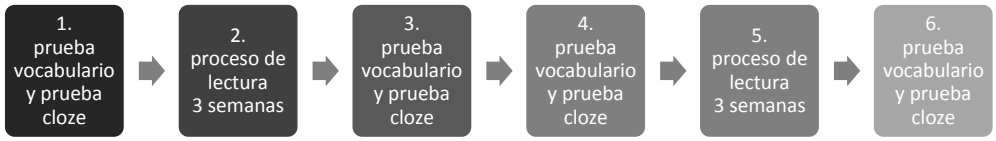
Figura 10. El orden de las pruebas del club de lectura durante el año escolar 2013/2014



Prueba de lectura recíproca, palabras clave y lectura sin instrucciones

Para los proyectos de los métodos de *lectura recíproca*, *palabras clave* y *lectura sin instrucciones* hay otros tipos de prueba (vocabulario y *cloze*) que miden mejor el avance de los estudiantes. Ya que leen durante un período de tres semanas en el otoño y un período de tres semanas en la primavera, no sería fiable medir al principio y al final del año escolar como en el caso del club de lectura donde los estudiantes leen continuamente durante el año escolar. No se mide la comprensión lectora después de la lectura en los tres métodos debido a que consideramos que tres semanas es poco tiempo para desarrollar una comprensión lectora medible.

Figura 11. El orden de las pruebas de los proyectos de métodos de *lectura recíproca*, *palabras clave* y *lectura sin instrucciones* durante el año escolar 2013/2014.



Las tres primeras figuras representan las pruebas que se realizan en el otoño y las tres últimas figuras, las que se realizan en la primavera. En el otoño los estudiantes hacen una prueba, después leen durante tres semanas, y al final hacen la misma prueba otra vez. En la primavera sucede lo mismo.

La prueba de vocabulario consiste en 120 palabras sacadas de la novela leída. La tarea es traducir las palabras al sueco. La selección de las palabras de la prueba se ha llevado a cabo a partir de cuatro criterios que tienen sus raíces en las ideas de Cooper (1986), con algunas variaciones: Cooper propone que el profesor enseñe determinadas palabras antes de que sus estudiantes lean los textos escogidos. Además, sostiene que se debe enriquecer y ampliar el vocabulario de los estudiantes brindándoles varias clases relacionadas con el uso de aquellas palabras. En primera instancia el método de *palabras clave* incluye la presentación y el aprendizaje de palabras antes de realizar la lectura en grupo. Esta parte del método de Cooper la llevaremos a cabo. En una segunda etapa, Cooper propone que se debe enriquecer y ampliar el vocabulario dedicando varias clases relacionadas con el uso de aquellas palabras; sin embargo, en nuestra propuesta esta parte no se realizará explícitamente, ya que consideramos que podría ser difícil identificar la causa de un posible aprendizaje por parte de los estudiantes. Con esto queremos decir que mientras más simple el método, más claro destacan los factores que pueden estar detrás de los resultados. Además, las palabras se repiten en contextos variados en los textos que leen los estudiantes.

Criterios de la selección de palabras para la prueba de vocabulario en el estudio:

1. **Las palabras identificadas como *conceptos clave* dentro de la novela**

   Las palabras identificadas como *conceptos clave* están relacionadas con la comprensión lectora. Después de revisar el texto, se decide cuáles son los puntos esenciales de la trama de la novela, y se eligen palabras que están relacionadas con

estos hechos. Es crucial entender los *conceptos clave* para poder comprender el contenido de la novela.

2. **Algunas palabras de la novela que tienen alta probabilidad y algunas palabras que tienen muy baja probabilidad de causar problemas al estudiante**

   Se han incluido palabras que pertenecen al vocabulario básico y otras que pertenecen a lo que podríamos llamar un vocabulario más avanzado, con el fin de poder observar un posible avance en los resultados tanto de los estudiantes inicialmente con más conocimiento como de los con menos conocimiento de vocabulario. Otro razón para incluir palabras básicas es que queremos que los estudiantes con menos conocimiento de vocabulario no se desmotiven durante la prueba.

Palabras que los estudiantes son capaces de definir mediante el uso de palabras cognadas del sueco o del inglés están excluidas de la prueba, ya que el estudiante no aprende la palabra leyendo sino debido a la transparencia léxica entre el español, el sueco y el inglés. Incluyéndolas se mediría nada más que la habilidad de adivinar, que por cierto también tiene su valor, pero que no es lo que queremos medir aquí.

La segunda prueba es de tipo *cloze*. Consiste en 725 palabras (novela: *Querida hija*), 1070 palabras (novela: *La llamada de La Habana*) 900 palabras (novela: *Encuentros*), 1150 palabras (novela: *Deseo de ser punk*) y 40 huecos para rellenar. En una prueba *cloze* la selección de los huecos es mecánica o selectiva. La selección mecánica implica la eliminación de palabras según una pauta fija, por ejemplo la eliminación de cada siete o cada ocho palabras mientras la selección selectiva implica una eliminación que depende del objetivo de la prueba. Para este estudio la eliminación ha sido selectiva debido a que de esta forma podemos elegir qué tipos de palabras vamos a controlar. La primera mitad de las palabras en la prueba *cloze* está compuesta por textos copiados de las obras leídas y la segunda mitad consiste en textos de otras fuentes.

Como se menciona arriba, una prueba de tipo *cloze* tiene conexión con la sintaxis. Según el primer punto de las acepciones de la Real Academia Española, la palabra *sintaxis* significa "parte de la gramática que enseña a coordinar y unir las palabras para formar las oraciones y expresar conceptos". Recordemos que algunos estudiosos creen que una prueba *cloze* no es una prueba de comprensión lectora, sino de sintaxis. A diferencia de las pruebas donde el estudiante tiene la posibilidad de elegir entre opciones, el estudiante produce activamente las palabras para rellenar en los huecos y siempre mide el vocabulario activo del estudiante. Abajo hay ocho ejemplos de los huecos de las pruebas *cloze*:

No es que _____ pobre	el uso del indicativo/subjuntivo
Vera y _____ teníamos	las formas verbales
…buscar los paraguas porque estaba _____	la comprensión lectora/la lógica
Una de color rojo (…) y otra de _____ verde	la comprensión lectora/la lógica
… de una semana o de _____ mes	el artículo indefinido
La madre _____ Laura	el genitivo
En busca de otra _____ para guardar las cosas	la comprensión lectora/la lógica
… a punto de desarmarse en cualquier _____	la comprensión lectora/la lógica

6 Presentación de los resultados en cifras

Aquí se presentan las tablas de los resultados de los diferentes métodos en relación a:

1. Los resultados de la prueba de vocabulario
2. Los resultados de la prueba *cloze*

En el caso del vocabulario los estudiantes aprendieron muchas palabras entre una prueba y otra. Sin embargo, podemos ver que la diferencia entre los resultados de las pruebas iniciales y finales de la prueba *cloze* es mínima. Esa diferencia indica que la lectura (como actividad) dos o tres veces por semana durante tres semanas generalmente no es suficiente para mejorar en una prueba *cloze*. Incluso, ocurre que el desarrollo es negativo. Probablemente, los estudiantes se desanimaron al notar que todavía, tres semanas después, les parecía muy difícil rellenar los huecos, y debido a eso perdieron la motivación para continuar rellenando la prueba *cloze*.

Lo que la prueba de vocabulario mide es la cantidad de palabras que el estudiante ha integrado como un conocimiento léxico activo de aquellas 120. Un factor que no medimos es hasta qué punto ha mejorado el vocabulario pasivo de los estudiantes. En la encuesta que rellenaron todos los estudiantes después del período de lectura, un estudiante constató alegremente que reconoció un 95 % de las palabras en la prueba por haberlas visto una o varias veces al leer la novela. No obstante, el estudiante no conocía tantas palabras activamente sin contexto.

Comentarios sobre la prueba de vocabulario. La relación entre los tres métodos de lectura en la prueba de vocabulario.

Las tablas de abajo, que presentan los promedios de los resultados entre los distintos métodos y los diferentes cursos de español, pueden parecer parecidas en lo que concierne las pruebas *cloze*. Una de las razones por una diferencia más clara en la prueba de vocabulario es que está basada en 120 palabras mientras que el número de los huecos de la prueba *cloze* es solo de 40.

Método: *palabras clave*

Lo más llamativo es el resultado de los estudiantes del grupo Español 4. El grupo de estudiantes que sabía más vocabulario al empezar resultó ser el grupo que aprendió más palabras, en promedio 23, la mayor mejora de todo el estudio. El factor que diferencia a este grupo de los otros, es que los alumnos estudiaron el material en casa. Los alumnos reforzaron el aprendizaje estudiando el material en casa.

Una comparación entre los promedios de los niveles de Español 3 y 4 muestra que el método *palabras clave* favorece más a los estudiantes del nivel Español 4. La diferencia entre los promedios de las palabras aprendidas de los niveles Español 3 y 4 es de 8 palabras.

Hay una gran diferencia entre los conocimientos previos de los grupos de Español 4. También el grupo del otoño mejoró considerablemente con un promedio de 8 palabras. El método es beneficioso para los estudiantes de Español 4, y aparentemente incluso si el grupo tiene pocos conocimientos al inicio.

Método: *lectura recíproca*

Los dos grupos de Español 3 y 4 de la *lectura recíproca* tuvieron el mismo promedio (6) de palabras aprendidas. Es decir, este método funciona de manera similar en Español 3 y en Español 4.

Método: lectura sin instrucciones

Los resultados se diferencian mucho entre sí. El grupo con el peor resultado obtuvo un promedio de una palabra aprendida y el grupo con el mejor resultado obtuvo un promedio de siete palabras aprendidas. Es decir, este método funciona de manera desigual porque depende de las estrategias individuales de los estudiantes pero funciona de manera igual en Español 3 y en Español 4.

Tabla 12. Los promedios de mejora en la prueba de vocabulario de los grupos del otoño de 2013 después de tres semanas de lectura.

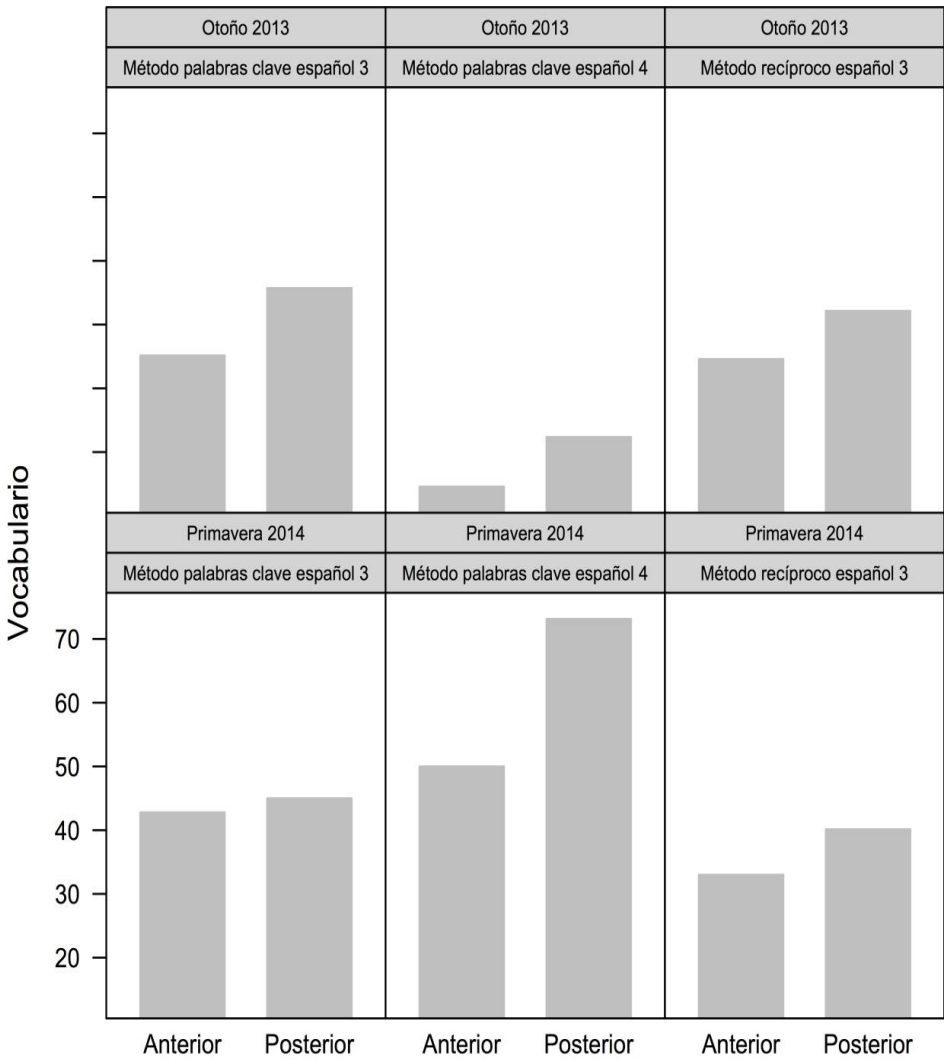
	Español 3	Español 4
Lectura Recíproca	Vocabulario: 7,6	Vocabulario: 6,4
Lectura con palabras clave	Vocabulario: 10,6	Vocabulario: 8,1
Lectura sin instrucciones	Vocabulario: 2,9	Vocabulario: 6,3

Tabla 13. Los promedios de mejora en la prueba de vocabulario de los grupos de la primavera de 2014 después de tres semanas de lectura.

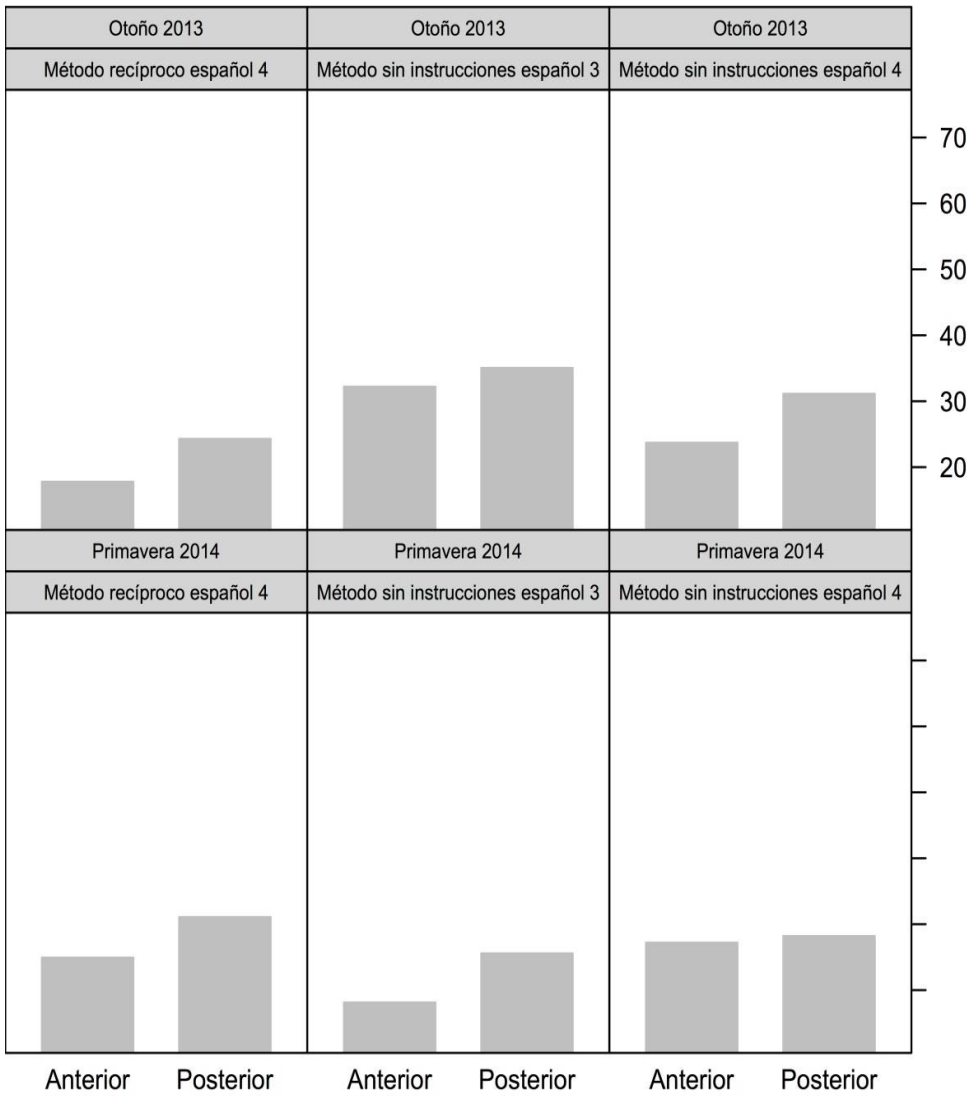
	Español 3	Español 4
Lectura recíproca	Vocabulario: 4.5	Vocabulario: 6,1
Lectura con palabras clave	Vocabulario: 3,0	Vocabulario: 23
Lectura sin instrucciones	Vocabulario: 7,4	Vocabulario: 1,0

A continuación se presenta un diagrama que ilustra los resultados de las pruebas de vocabulario en todos los grupos del proyecto de la lectura obligatoria después de tres semanas de lectura. Se puede ver en una sola mirada que algunos métodos apenas producen mejoras mientras que es espectacular la mejora que se produce con el método de las *palabras clave*, menos en un solo grupo.

Diagrama1[1]**.** Mejoras de vocabulario después de tres semanas de lectura.



[1] Diagramas elaboradas por Joost van de Weijer


Otoño 2013
Método recíproco español 4
Otoño 2013
Método sin instrucciones español 3
Otoño 2013
Método sin instrucciones español 4
Primavera 2014
Método recíproco español 4
Primavera 2014
Método sin instrucciones español 3
Primavera 2014
Método sin instrucciones español 4
70
60
50
40
30
20
Anterior
Posterior
Anterior
Posterior
Anterior
Posterior

Comentarios sobre la prueba cloze. La relación entre los tres métodos de lectura en la prueba cloze.

En este apartado se explica el resultado de las pruebas *cloze* con método, semestre y nivel (Español 3 o 4).

Método: palabras clave

Como se comenta en el apartado sobre el *diagrama 1*, los estudiantes de Español 4 que sabían más vocabulario al empezar fueron los que aprendieron más palabras, 23 de promedio. Este grupo fue también el que obtuvo el mejor resultado en la prueba *cloze*.

Método: lectura recíproca

La mejora en la prueba *cloze* en los grupos de *lectura recíproca* es menor que la de los otros métodos, casi no observable. Los resultados muestran una mejora entre 0,4 y 1,0 palabras después de tres semanas de lectura.

Método: lectura sin instrucciones

En este caso, se muestra una diferencia de 3,9 entre los niveles de Español 3 y 4. La cifra es alta considerando que es de una prueba *cloze*.

En conclusión, las diferencias entre los resultados de las pruebas *cloze* en general son pequeñas, pero una comparación entre los resultados de Español 3 y 4, divididos por métodos y semestres, revela que los estudiantes de Español 4 avanzaron más que los de Español 3 en casi todos los casos. Es decir, observando todos los doce grupos, los estudiantes de Español 4 avanzaron más en cinco casos de un total de seis en la prueba *cloze*.

Tabla 14. Los cambios de promedios en la prueba *cloze* en los grupos del otoño de 2014 después de tres semanas de lectura.

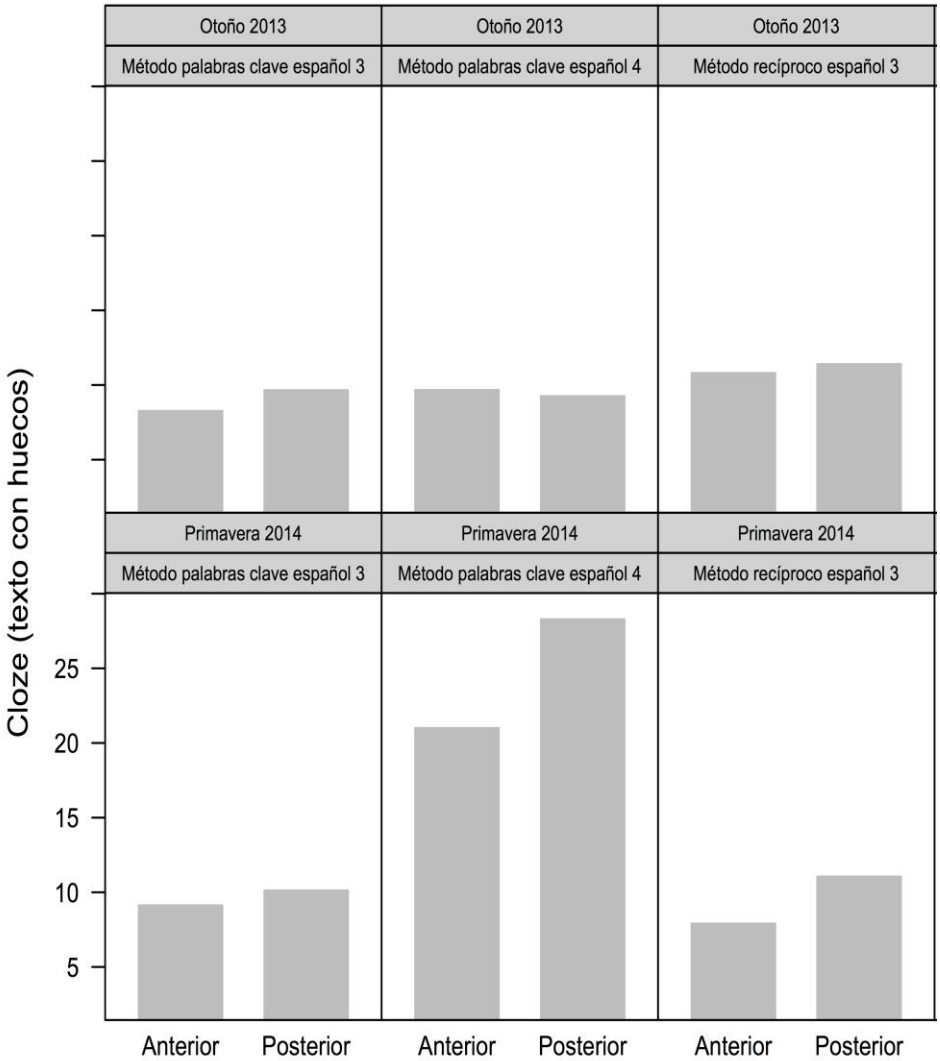
	Español 3	**Español 4**
Lectura recíproca	*Cloze*: 0,6	*Cloze*: 1,0
Lectura con palabras clave	*Cloze*: 1,4	*Cloze*: - 0,9
Lectura sin instrucciones	*Cloze*: - 0,7	*Cloze*: 2,9

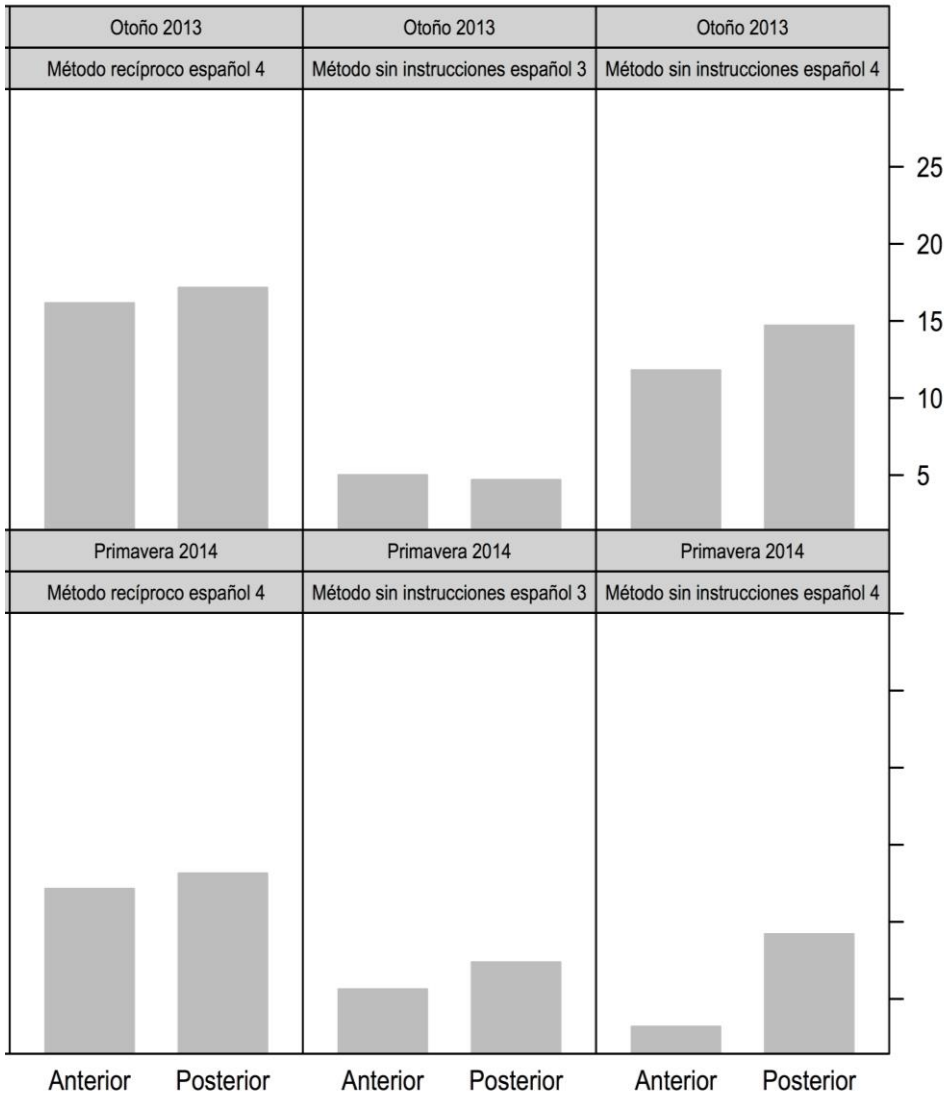
Tabla 15. Los cambios de promedios en la prueba *cloze* en los grupos de la primavera de 2014 después de tres semanas de lectura.

	Español 3	**Español 4**
Lectura recíproca	*Cloze*: 0,4	*Cloze*: 1,0
Lectura con palabras clave	*Cloze*: 1,0	*Cloze*: 7,3
Lectura sin instrucciones	*Cloze*: 1,8	*Cloze*: 6

A continuación se presentarán los resultados de las pruebas *cloze* como diagrama y se verá que apenas hay mejora entre la prueba inicial y final después de las tres semanas de lectura. El único dato que se debe destacar es la mejora en el nivel de Español 4 con el método de *palabras clave*.

Diagrama 2. Resultados de la prueba *cloze* después de tres semanas de lectura.


Otoño 2013
Método palabras clave español 3
Otoño 2013
Método palabras clave español 4
Otoño 2013
Método recíproco español 3
Primavera 2014
Método palabras clave español 3
Primavera 2014
Método palabras clave español 4
Primavera 2014
Método recíproco español 3
Cloze (texto con huecos)
25
20
15
10
5
Anterior
Posterior
Anterior
Posterior
Anterior
Posterior


Otoño 2013
Método recíproco español 4
Otoño 2013
Método sin instrucciones español 3
Otoño 2013
Método sin instrucciones español 4
Primavera 2014
Método recíproco español 4
Primavera 2014
Método sin instrucciones español 3
Primavera 2014
Método sin instrucciones español 4
25
20
15
10
5
Anterior
Posterior
Anterior
Posterior
Anterior
Posterior

A continuación se ilustrará el porcentaje del vocabulario aprendido de las *palabras clave* y otro vocabulario. La prueba de vocabulario contiene tanto palabras que han sido enseñadas como *palabras clave* como otro vocabulario. En la tabla 16 se presenta el porcentaje del vocabulario aprendido con el método de *palabras clave*. Un 71 % de las palabras aprendidas fueron presentadas por el profesor como *palabras clave* y un 29 % de las palabras aprendidas no fueron presentadas.

Tabla 16. Distribución de las palabras aprendidas por el grupo que estudió con el método de *palabras clave*.

Palabras Clave	**Otro vocabulario**
233	95
71 %	29 %

Hemos comprobado que *lectura con palabras clave* es un buen método para aprender vocabulario y la tabla muestra que los estudiantes sobre todo aprenden las palabras presentadas por el profesor.

7 Discusión

En la teoría sobre la lectura se recomiendan distintas formas de trabajar con la lectura y con los métodos principalmente no diseñados para el bachillerato o para su aplicación en el aprendizaje de una LE.

El método de la lectura recíproca. La discusión sobre la lectura anima a los estudiantes

Al elaborar el método de la *lectura recíproca*, donde la discusión es crucial, la meta era mejorar la comprensión lectora de la L1 de los estudiantes. Es probable que si los estudiantes entienden lo que leen, también aprendan nuevas palabras, ya que sabemos que la comprensión lectora y el conocimiento de vocabulario tienen una fuerte conexión (Cooper 1986).

Generalmente, leemos para disfrutar de una historia o para aprender algo. Intencionalmente o no, también mejoramos la lengua de forma profunda. Podemos entender el contenido de una novela leyendo de forma individual, pero una opción para entender de forma más profunda, gracias a las diferentes perspectivas de las que nos proveen diferentes lectores, intercambiando ideas e interpretaciones con compañeros que han leído el mismo texto. Es una forma de asegurarse de haber entendido el contenido. Algunos estudiantes parecen confiar más en sus compañeros que en ellos mismos o necesitan confirmar su interpretación del texto.

El formularse oralmente o por escrito obliga al cerebro a trabajar el contenido otra vez y en el mejor de los casos el lector llega a nuevas conclusiones. Según el punto de vista transaccional, es decir, el hecho de que la lectura implica una transacción individual entre la novela y el lector basada en el conocimiento y las experiencias previas del lector, la observación de que la discusión ayuda mucho a los estudiantes es lógica. El método parece aumentar la motivación de los estudiantes, puesto que los estudiantes normalmente disfrutan de la interacción con sus compañeros de clase y del profesor. La lectura pasa de ser una actividad en solitario a ser una actividad social. Discutiendo con los compañeros, los estudiantes trabajan el contenido varias veces, se sienten más seguros y aparecen más puntos de vista.

Durante el proyecto, en alguna ocasión un grupo de estudiantes se preocupó por no poder alcanzar a leer toda la novela dentro del tiempo que quedaba. Entonces les preguntamos si querían más tiempo para leer y menos para discutir, pero dijeron que no. Los estudiantes pensaban que entenderían el contenido mejor si leían menos y discutían más. No es raro que los estudiantes entiendan más cuando trabajan el material con sus compañeros, pero también es posible que sea un resultado del método comunicativo que ha sido muy usado en la escuela sueca durante los últimos treinta años desde las nuevas directrices de Skolverket de 1980. En los documentos de 1980 hay más enfoque en la comunicación y la función de la lengua, y menos enfoque en la forma del lenguaje, comparado con las directrices de 1969. Como consecuencia, los estudiantes en el bachillerato hoy en día están acostumbrados a discutir la nueva información y el nuevo conocimiento, y si falta la oportunidad de discutir, los estudiantes parecen sentirse inseguros y tener la impresión de que el trabajo está incompleto. La interacción y el trabajo en grupo son partes importantes de la enseñanza para los estudiantes de hoy. El método hace que los estudiantes se sientan a gusto con el trabajo de la lectura, más que con los otros métodos. Para algunos es un atajo, porque entienden el contenido no por la lectura, sino porque sus compañeros les informan de qué va la novela. Por fin, lo importante es entender el contenido, y la motivación que da la discusión les anima a los estudiantes a leer más, y así siguen practicando la capacidad lectora. Nuestro estudio ha mostrado que el método de Palinscar y Brown del proyecto de *lectura recíproca* en cuanto a la comprensión lectora, funciona muy bien para estudiantes de bachillerato estudiando Español 3 y 4 como LE. Sin embargo, no aprenden tanto vocabulario nuevo con este método como con el método de *palabras clave*, pero practican la expresión oral.

Los beneficios del método de lectura de palabras clave

Como se ha mencionado anteriormente, el método de la *lectura con palabras clave* está elaborado a base de ideas de Cooper y Beck et al., y la meta es comprender mejor el texto con la ayuda de *palabras clave.* El método está construido en primer lugar para estudiantes de primaria, pero los métodos y la información que se presenta en el libro *Improving Reading Comprehension* (1986) en general se podrían usar para todos los niveles de escolaridad según afirma el autor. Nuestro estudio ha mostrado que es eficaz trabajar con *palabras clave* en lo que se refiere al aprendizaje de vocabulario. La enseñanza previa de vocabulario es una ayuda para que los estudiantes desarrollen una amplia reserva de vocabulario significativo que eventualmente podría convertirse en vocabulario reconocible al instante.

Los resultados de las dos pruebas, del otoño y de la primavera muestran que los estudiantes aprenden más palabras con este método que con los otros métodos. Según

la encuesta, los estudiantes pensaron que era una ventaja tener una lista de palabras de palabras traducidas al sueco para no perder tiempo buscando tantas palabras en el diccionario.

El grupo que aprendió más palabras fue el grupo de lectura con las *palabras clave* que también estudió en casa. El parámetro de tareas en casa no se presenta en la parte de la teoría en este estudio porque en principio no fue planeado investigarlo. Se comenta aquí porque se ha visto que es un parámetro importante. El profesor les informó a los estudiantes que controlaría los nuevos conocimientos después de finalizado el período de lectura y que el resultado influiría en las notas de final de curso. Por eso, los estudiantes estudiaron en casa.

Los estudiantes de los otros grupos que no estudiaron en casa aprendieron con un método impuesto en clase, no en casa. Los estudiantes que estudiaron las listas de vocabulario en casa obtuvieron un buen resultado en la prueba de vocabulario, lo cual no sorprende. Lo sorprendente es que este grupo también obtuviera los mejores resultados en la prueba *cloze*. Es imposible prepararse para una prueba *cloze*. Para tener un buen resultado es necesario mejorar el conocimiento lingüístico general. Este grupo no tenía las novelas en casa ni para leerlas ni para estudiarlas, pero llevaba sus listas de vocabulario a casa y las estudiaba. Esto significa que los estudios de vocabulario también ayudaron a los estudiantes a mejorar en la prueba *cloze*. Nuestra hipótesis al respecto es que los estudiantes entendían mejor el texto de la prueba *cloze*, puesto que tenían un vocabulario más amplio. Otra posibilidad es que lograran mejorar su conocimiento lingüístico porque tenían dos ventajas: el método de las *palabras clave* y el trabajo con el vocabulario en casa. No es imposible que el conocimiento de tantas palabras, comparado con los otros estudiantes, creara un aprendizaje del contenido más profundo que el que tenían los estudiantes en los otros grupos. Los estudios de las *palabras clave* en combinación con tareas en casa dan un resultado positivo también en la prueba *cloze*, y no solamente una ampliación del vocabulario.

Como ha sido mencionado en los comentarios sobre el *diagrama 1*, una comparación entre los promedios de los niveles de Español 3 y 4 muestra que el método de *palabras clave* beneficia sobre todo a los estudiantes del nivel Español 4 en cuanto al aprendizaje de vocabulario. La diferencia entre los promedios de los niveles es de ocho palabras. Quizá por tener un año más de edad, los estudiantes son más maduros y tranquilos y tienen mayor capacidad de concentración, sobre todo si se trata de un trabajo sistematizado como el estudio de vocabulario y su significado.

El método de lectura sin instrucciones

La *lectura sin instrucciones* significa que los estudiantes puedan realizar la lectura como quieran. Tienen toda la clase para leer y estructurar el tiempo como a ellos les parezca mejor. Por un lado, los estudiantes trabajan libremente porque la única instrucción que les ha dado el profesor es que lean. Por otro lado, no son totalmente libres porque no han tenido la oportunidad de elegir la novela y están obligados a leerla dentro del período de tiempo indicado, es decir, durante las clases de español.

Como aparece en los comentarios sobre el *diagrama 1* los resultados del grupo sin instrucciones en la prueba de vocabulario se diferencian mucho entre sí. El grupo con el peor resultado obtuvo un promedio de una palabra aprendida y el grupo con el mejor resultado obtuvo un promedio de siete palabras aprendidas. Esto indica que las estrategias individuales, las costumbres lectoras de los estudiantes, son más decisivas en este método que en ningún otro método, y eso explica que los resultados de las pruebas de los estudiantes que trabajaron con este método sean más distintos.

Diferencias entre los resultados de los grupos Español 3 y 4

Para empezar, los grupos de Español 3 y 4 se diferencian en dos aspectos: la edad y la cantidad de años de estudios de ELE. En las pruebas aparecen resultados diferentes para estos grupos:

Primero, como lo hemos comentamos anteriormente, el método *palabras clave* beneficia más a los estudiantes del nivel Español 4 en el aprendizaje de vocabulario.

Segundo, como se ilustra en el *diagrama* 2, donde mostramos los resultados de la prueba *cloze*, los estudiantes en Español 4 avanzaron más que los de Español 3. Como ya se ha mencionado, una prueba *cloze* muestra conocimientos sobre la sintaxis y al parecer un año más de estudios de español da suficientes conocimientos y competencia lingüística para elevar el resultado durante un período tan corto como tres semanas, comparado con sus compañeros de un curso más bajo.

Comparación de dos estrategias individuales de dos estudiantes del método de lectura recíproca del curso de Español 3

Dos estudiantes de un grupo de la *lectura recíproca* trabajaron juntos con la lectura. Discutieron a lo largo de la lectura qué significaban las palabras y cómo se traducían los fragmentos difíciles. Uno de los estudiantes anotaba en su cuaderno las palabras nuevas con traducciones al sueco y el otro escribía las traducciones de frases enteras al sueco. Finalmente, el resultado del estudiante que había escrito las traducciones al sueco fue considerablemente más alto que el otro que había anotado palabras sueltas.

El estudiante que había traducido rellenó 14 palabras más en la prueba de vocabulario después de leer y su compañero rellenó solamente una palabra más en la prueba de vocabulario después de leer. Es muy probable que el éxito venga del trabajo sistemático y meticuloso del acto de escribir. Sabemos que hay estudios que proponen que los actos de producción escrita libre y de traducción son muy similares (Krings 1994). Otros estudios afirman que es muy provechoso leer y escribir en interconexión para aprender y mejorar una L1 o L2 (Belcher, Hirvela 2001).

8 Conclusiones

En esta investigación, se han puesto a prueba tres métodos de lectura, a nivel de bachillerato, con resultados variados:

1. Los resultados del otoño y de la primavera muestran que con el método de la *lectura con palabras clave*, elaborado a base de ideas de Cooper (1986) y Beck et al. (2002), los estudiantes aprenden más palabras que con los otros métodos y favorece aún más a los estudiantes del Español 4 en cuanto al aprendizaje de vocabulario. Los estudiantes comentaron que fue una ventaja tener una lista de palabras de la novela traducidas al sueco para no tener que dedicar tiempo buscando tantas palabras en el diccionario. Al mirar qué palabras aprendieron los estudiantes se ve que aprendieron más de las *palabras clave* que de las demás palabras. Debido a esto, se presentan dos ventajas fundamentales: el estudiante no se ve obligado a buscar tantas palabras y se favorece el incremento del aprendizaje de vocabularios. Parece que la búsqueda en sí no mejora el conocimiento del vocabulario.

2. Hemos averiguado cómo han trabajado los estudiantes más exitosos. Les ha ido bien a los estudiantes que han buscado en el diccionario todas o casi todas las palabras nuevas, ya que aprenden más palabras que el resto de sus compañeros. Esto indica que es importante saber qué significan todas o por lo menos la mayoría de las palabras y que no es suficiente adivinar qué significan.

3. En el grupo de Español 3 del método de *lectura recíproca* en el otoño, los estudiantes que tradujeron fueron los más exitosos en la prueba de vocabulario y en la prueba *cloze*. El estudiante con el mejor resultado en el grupo de Español 3 del método de *lectura recíproca* tradujo toda la novela por escrito a mano. Es posible que la traducción sea una forma exitosa de estudiar, puesto que es un trabajo minucioso. Otro factor es que el estudiante escribió a mano, lo cual también produce efectos positivos. El esfuerzo intelectual es mayor, debido a que se tiene que utilizar una serie de elementos lingüísticos y de significado para poder traducir de forma adecuada. Este caso muestra que diferentes aspectos de la traducción, en este caso combinados con el escribir a mano, son beneficios para el aprendizaje.

4. El método de *lectura recíproca* promueve la motivación de los estudiantes ya que el trabajo en conjunto con los compañeros facilita la comprensión del contenido estudiado. Sin embargo, los estudiantes aprenden menos vocabulario con este método que con el método de las *palabras clave*. Por otro lado, practican cómo expresar sus opiniones de manera general y, en los grupos donde los estudiantes hablan español, también practican la expresión oral en español.

5. Enfocando el tipo de texto, se puede constatar que los estudiantes aprenden lo mismo con una novela graduada o una novela no adaptada. Comparando los estudiantes de *lectura recíproca* en el nivel de Español 4, los resultados después de la lectura de las dos novelas, una graduada y otra no, los estudiantes habían aprendido el mismo número de palabras y tenían el mismo número de aciertos de la prueba *cloze*. Esto, a pesar de que los estudiantes pensaban que no habían aprendido con la novela no graduada. Parece que los estudiantes mientras están dentro del proceso de aprendizaje, no saben estimar cuánto están aprendiendo.

6. Basándonos en nuestros resultados podemos afirmar que el uso de estrategias individuales como traducir, buscar palabras en el diccionario y hacer listas de vocabulario es más decisivo en cuanto al resultado que los métodos impuestos por los profesores. Los resultados de las pruebas indican que el trabajo meticuloso con una novela es más provechoso que la lectura rápida.

7. Unos pocos estudiantes avanzan estudiando de manera individual, como es el caso del estudiante que completó un año en el club de lectura, pero para la mayoría de los estudiantes, lo que motiva más es si el profesor continuamente controla y califica el trabajo de los estudiantes, y si los resultados de los estudiantes influyen a la nota. Sin embargo, el estudiante que llevó a cabo toda la lectura, notó después de medio año en las clases normales, que había avanzado mucho gracias a la lectura extra. El grupo que aprendió más del estudio, es decir, el grupo de *lectura con palabras clave* en Español 4, estudió en casa porque sabía que en su caso el resultado afectaría a la nota del curso. En todos los grupos hay estudiantes que dicen que trabajan más si saben que van a ser controlados de alguna forma. Incluso, admiten que si no hay ningún control, dedican más tiempo a las asignaturas de la escuela donde hay controles que afecten a la nota.

8. Los estudiantes de Español 4 mejoraron más que los estudiantes de Español 3 en la prueba *cloze*. Este hecho con toda probabilidad, depende de los conocimientos y habilidades más profundos de la lengua que dominan los estudiantes de Español 4.

En resumen, es posible usar los métodos de lectura no particularmente diseñados para estudiantes del bachillerato que estudian una LE, con distinto éxito. Lo más eficaz para aprender vocabulario, según nuestros resultados, es el método de *palabras clave*.

Finalmente, teniendo en cuenta la manera de estudiar de los estudiantes que aprendieron más, al parecer el método más adecuado es presentar y explicar el vocabulario antes de iniciar la lectura; los estudiantes deben trabajar de manera sistemática con un diccionario; deben discutir los cuatro puntos de la *lectura recíproca*; deben buscar todas las palabras desconocidas; deben traducir partes del texto; y deben seguir estudiando en casa. El profesor debe controlar el trabajo de los estudiantes, dándoles tareas adecuadas y, al final, calificar el resultado de los estudiantes. Para terminar, usando cualquier método, es evidente que la voluntad y el esfuerzo del estudiante mismo y las exigencias del profesor son importantes para aprender.

9 Bibliografía

Alleklev, Birgitta & Lindvall, Lisbeth (2000). *Listiga räven: läsinlärning genom skönlitteratur : [ett läsprojekt i Kvarnbyskolan, Rinkeby i samarbete med Rinkeby bibliotek]*. Stockholm: En bok för alla

Applebee, Arthur N. (1978). *The child's concept of story: ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press

Barnett, Marva. (1990) *More than meets the eye*. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.

Beck, Isabel L., McKeown, Margaret G. & Kucan, Linda (2002). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. New York: Guilford Press.

Belcher, Diane Dewhurst & Hirvela, Alan (ed.) (2001). *Linking literacies: perspectives on L2 reading-writing connections*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Bernal Martín, María Jesús. *La literatura en el aula de E/LE. Trabajo fin de máster*. Máster oficial: La enseñanza del español como lengua extranjera. Universidad de Salamanca. Curso 2010-2011.

Bernhardt Elizabeth B. (1984) "Text processing strategies of native, non-native experienced, and non-native inexperienced readers of German: Findings and implications for the instruction of German as a foreign language". Minneapolis, MN: University of Minnesota dissertation.

Brown, Joel, Goodman, Kenneth S & Marek, Ann M (ed.) (1996). *Studies in miscue analysis: an annotated bibliography*. Newark, Del.: International Reading Association.

Carter, Carolyn (1997). "Why reciprocal Teaching?" Educational leadership 64-68 http://www.buddies.org/articles/Reciprcl.pdf

Cassany, Daniel (2005). *Enseñar lengua*. 10. ed. Barcelona: Graó.

Cook, Guy (2010). *Translation in language teaching: an argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press7. ed. Milton Park, Abingdon, Oxon, [England]: Routledge.

Cooper, J. David (1986). *Improving Reading Comprehension*. Boston: Houghton Mifflin.

Cooper, J. David (1993). *Literacy: helping children construct meaning*. Boston: Houghton Mifflin

Day, Richard R. & Bamford, Julian (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge University Press.

Day, Richard R. & Luppescu, Stuart (1993). "Reading, Dictionaries and Vocabulary Learning" *Language Learning*, Volume 43, Issue 2, June.

http://www.dn.se/nyheter/sverige/sa-lite-bryr-sig-svenska-elever-om-pisa-testet/ 2014-06-18

Elbow, Peter (1973). *Writing without teachers*. London: Oxford University Press.

Elley, WB. Mangubhai, F . "The impact of reading on second language learning". *Reading Research Quarterly 1983;19(1):53-67.*

Farr, Roger & Carey, Robert F. (1986). *Reading: what can be measured?*. Newark, Del.: International Reading Association.

Goodman, Kenneth S (1996). *On reading*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Hafiz, F.M. & Tudor, Ian. "Extensive Reading and the development of language skills". ELT Journal: English Language Teachers Journal; Jan 1989, Vol.43 Issue 1, pp4-13. 1989.

Hattie, John. & Anderman, Eric M. (ed.) (2012). *International guide to student achievement*. New York, NY: Routledge.

Hedge, Tricia (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Janopoulos, Michael. "The Relationship of Pleasure Reading and Second Language Writing" *TESOL Quarterly*, Volume 20, Issue 4, pages 763-768, December 1986.

Krantz, Gösta (1991). *Learning vocabulary in a foreign language: a study of reading strategies*. [Ny utg.] Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Krashen, Stephen D. (1993). *The power of reading: insights from the research*. Englewood, Co.: Libraries Unlimited.

Krings, Hans. "Texte Reparieren: Empirische Untersuchungen zum Prozess der Nachredaktion von Maschinenübersetzungen. Habilitation" tesis doctoral. 1994.

Lundahl, Bo (1998) *Läsa på främmande språk: om autentiska texter, kreativ läsning och läsförmågans betydelse för språkinlärningen*. Lund: Studentlitteratur.

Lysynchuk, Pressley & Vye, Nancy, J."Reciprocal Teaching Improves Standardized Reading-Comprehension Performance in Poor Comprehenders" "The Elementary School Journal" 1990.

Mueller, P. A., & Oppenheimer, D. M. (2014). (in press). "The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note-taking". *Psychological Science.*

http://www.nichd.nih.gov/research/supported/Pages/nrp.aspx 2013-09-14

Nuttall & Alderson , Christine & Alderson, J. Charles (2009). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Education.

http://www.oecd.org/pisa/ 2013-10-11

http://www.ocde.org/pisa/pisaenespanol/ 2013-10-11

Palinscar, Annemarie Sullivan & Brown, Ann L. *Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities*. Cognition and Instruction, 1984, I (2): 117-175.

Pitts, M., H. White & S. Krashen. (1989). *Acquiring second language vocabulary through reading: a replication of the Clockwork Orange study using second language acquirers.* Reading in a Foreign Language.

www.rae.es 2013-09-05

Rice, Joseph Meyer. (1897) "The futility of the spelling grind". *The Forum*. June.

Robinson, Francis P. (1961). *Effective study*. New York: Harper & Row.

Rosenblatt, Louise M. (1995). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association of America.

Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.

Saragi, T, Nation I.S.P & Meister, G.F (1978). *Vocabulary Learning and Reading*. System 6, 70-78

http://www.skolverket.se

Smith, Frank (2004). *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

TESOL quarterly [Elektronisk resurs]. (2001-). Alexandria, Va.: TESOL.

Thweatt, Joseph Wayne & Troyka, Lynn Quitman (2012). *Structured Reading*. Longman.

10 Anexo

10.1 Composición de los grupos del estudio

No hay ninguna conclusión evidente que se puede sacar en cuanto a los programas que estudian los informantes y los resultados de los proyectos. La información sobre los programas de los informantes se presenta aquí para que no se eche en falta ninguna información que podría interesar al lector. Todos los informantes son estudiantes de programas de teoría.

OTOÑO 2013 – grupos estudiados del Español 3 (MCER A 2.2)

En el Español 3 durante el otoño 2013 los estudiantes de todos los métodos de lectura obligatoria leyeron la novela graduada del nivel B1: *Querida hija* de Horacio Lizana.

Diagrama 3. El diagrama ilustra el número de estudiantes que estudian Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en el grupo de *lectura recíproca* en el Español 3 en el otoño 2013. 17 estudiantes estudian ciencias naturales y cinco estudiantes estudian ciencias sociales.

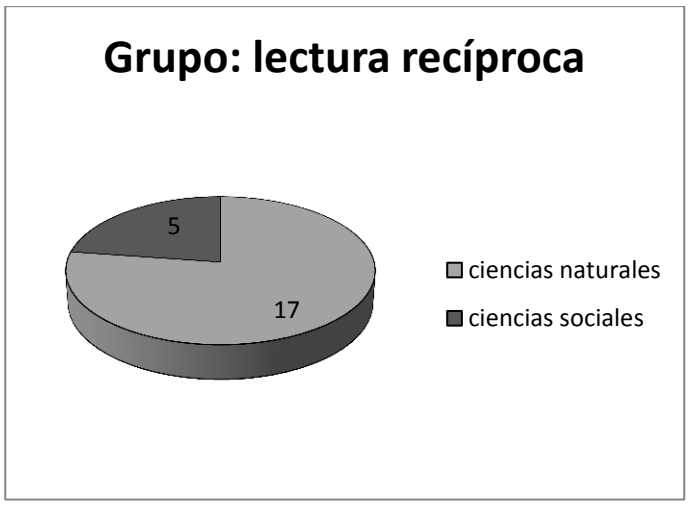


Diagrama 4. El diagrama ilustra el número de estudiantes que estudian Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en el grupo de *palabras clave* en el Español 3 en el otoño de 2013. Once estudiantes estudian ciencias naturales, diez estudian ciencias sociales, cuatro estudian humanidades o letras y tres estudian ciencias naturales o técnica.

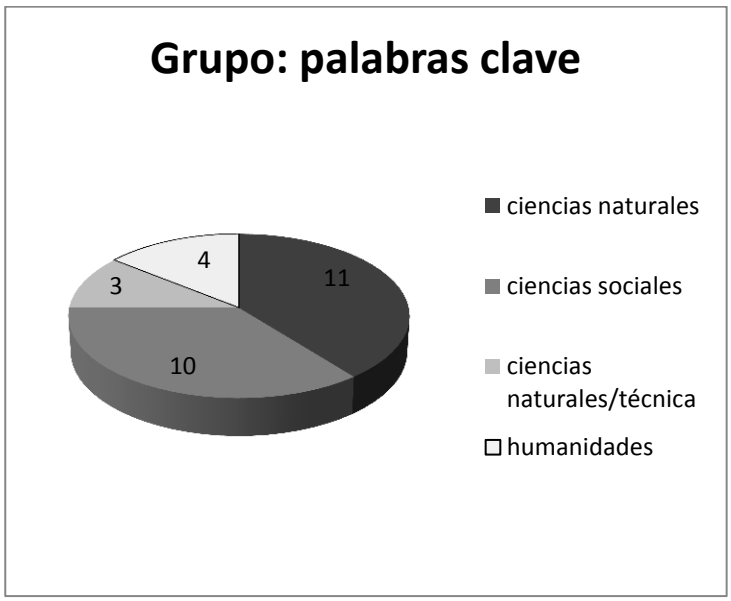


Diagrama 5. El diagrama ilustra el número de estudiantes que estudian Ciencias Sociales y Humanidades en el grupo *sin instrucciones* en Español 3 en el otoño de 2013. 13 estudian ciencias sociales y cuatro estudian humanidades/letras.

OTOÑO 2013 – grupos estudiados del Español 3 (MCER B 1.1)

En el Español 4 durante el otoño de 2013, los estudiantes de todos los métodos de lectura obligatoria leyeron la novela graduada del nivel B1+ *Encuentros* de Horacio Lizana.

Diagrama 6. El diagrama ilustra el número de estudiantes que estudian Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en el grupo del método de la *lectura recíproca* en Español 4 en el otoño de 2013.

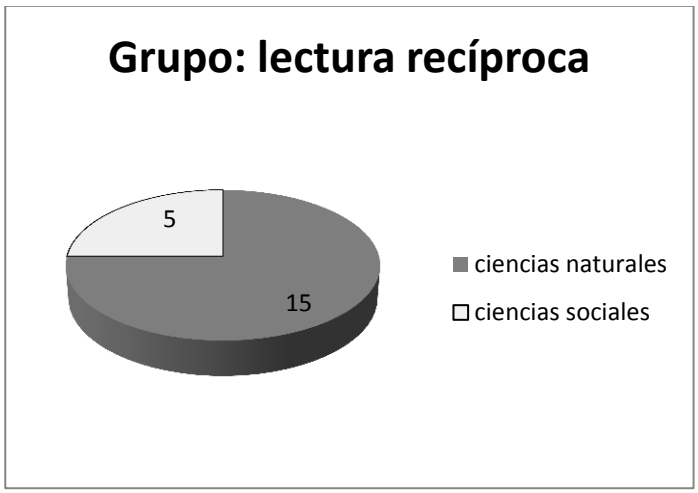


Diagrama 7. El diagrama ilustra el número de estudiantes que estudian Ciencias Sociales y Economía en el grupo de *palabras clave* en Español 4 en el otoño de 2013.

Diagrama 8. El diagrama ilustra el número de estudiantes que estudian Ciencias Sociales y Humanidades/Letras en el grupo *sin instrucciones* en Español 4 en el otoño de 2013.

PRIMAVERA 2014 – grupos estudiados del Español 3 (MCER A 2.2)

En Español 3, durante la primavera 2014, los estudiantes de todos los métodos de lectura obligatoria leyeron la novela graduada del nivel A2+ *La llamada de La Habana* de Lourdes Miquel y Neus Sans. En el grupo del método de *lectura recíproca* en el instituto A hubo en total 22 estudiantes: 17 estudiantes que estudiaron ciencias naturales y cinco estudiantes que estudiaron ciencias sociales. En el grupo de la lectura de las *palabras clave* hubo en total 30 estudiantes: once estudiantes que estudiaron ciencias naturales, diez que estudiaron ciencias sociales, seis que estudiaron ciencias naturales en combinación con técnica y tres que estudiaron técnica. En el grupo de la *lectura sin instrucciones* hubo en total 22 estudiantes: 17 estudiaron ciencias sociales y cinco, economía.

Diagrama 9. El diagrama ilustra el número de estudiantes que estudian qué programa en el grupo del método de *lectura recíproca* en Español 3 en la primavera de 2014.

Diagrama 10. Diagrama 10 ilustra el número de estudiantes que estudian qué programa en el grupo del método de *lectura con palabras clave* en Español 3 en la primavera de 2014.

PRIMAVERA 2014 – grupos estudiados del Español 4 (MCER B 1.1)

En Español 4 durante la primavera de 2014 los estudiantes de todos los métodos de lectura obligatoria leyeron la novela no graduada: *Deseo de ser punk* de Belén Gopegui.

Diagrama 11. El diagrama ilustra el número de estudiantes que estudian el programa de Ciencias Sociales o Economía en el grupo de *lectura sin instrucciones* en Español 3 en la primavera de 2014.

Diagrama 12. El diagrama ilustra el número de estudiantes que estudian el programa de Ciencias Naturales o Ciencias Sociales en el grupo del método de *lectura recíproca* en Español 4 en la primavera 2014

Diagrama 13. El diagrama ilustra el número de estudiantes que estudian el programa de International Bacchalaureate en el grupo de *palabras clave* en Español 4 en la primavera 2014.

Diagrama 14. El diagrama 14 ilustra el número de estudiantes que estudian el programa de Ciencias Sociales o Economía en el grupo *sin instrucciones* en Español 4 en la primavera de 2014.

10.2 Diario de lectura

Nombre: _____

Título: _____

Autor: _____

fecha	leído hasta la página
31 de agosto de 2013	_____
30 de septiembre de 2013	_____
31 de octubre de 2013	_____
30 de noviembre de 2013	_____
31 de diciembre de 2013	_____
31 de enero de 2014	_____
28 de febrero de 2014	_____
31 de marzo de 2014	_____
30 de abril de 2014	_____
31 de mayo de 2014	_____
30 de junio de 2014	_____
31 de julio de 2014	_____
31 de agosto de 2014	_____
30 de septiembre de 2014	_____
31 de octubre de 2014	_____
30 de noviembre de 2014	_____
31 de diciembre de 2014	_____

ÉTUDES ROMANES DE LUND
SÉRIE FONDÉE PAR ALF LOMBARD

ÉD. ALF LOMBARD

1. MALMBERG, BERTIL, *Le roman du Comte de Poitiers, poème français du XIIIe siècle,* publié avec introduction, notes et glossaire. 1940.
2. THORDSTEIN, ARVID, *Le bestiaire d'amour rimé, poème inédit du XIIIe siècle,* publié avec introduction, notes et glossaire. 1940.
3. NILSSON-EHLE, HANS, *Les adverbes en* -ment *compléments d'un verbe en français moderne. Étude de classement syntaxique et sémantique.* 1941.
4. SCHLYTER, BÖRJE, *La vie de Thomas Becket par Beneit. Poème anglo-normand du XIIe siècle,* publié d'après tous les manuscrits. 1941.
5. RONSJÖ, EINAR, *La vie de saint Nicolas par Wace. Poème religieux du XIIe siècle,* publié d'après tous les manuscrits. 1942.
6. THORNÉ HAMMAR, EVA, *Le développement de sens du suffixe latin* -bilis *en français.* 1942.
7. MALMBERG, BERTIL, *Le système consonantique du français moderne. Études de phonétique et de phonologie.* 1944.
8. BRANDT, GUSTAF, *La concurrence entre* soi *et* lui, eux, elle(s). *Étude de syntaxe historique française.* 1944.
9. NILSSON-EHLE, HANS, *Les propositions complétives juxtaposées en italien moderne.* 1947.
10. MALMBERG, BERTIL, *Études sur la phonétique de l'espagnol parlé en Argentine.* 1950.
11. ANDERSSON, SVEN, *Études sur la syntaxe et la sémantique du mot français* tout. 1954.
12. BOSTRÖM, INGEMAR, *Les noms abstraits accompagnés d'un infinitif et combinés avec* avoir. *Étude historique sur la syntaxe des articles et des prépositions dans ce genre de constructions françaises.* 1957.
13. NEUMANN, SVEN-GÖSTA, *Recherches sur le français des XVe et XVIe siècles et sur sa codification par les théoriciens de l'époque.* 1959.
14. ANDERSSON, SVEN, *Nouvelles études sur la syntaxe et la sémantique du mot français* tout. 1961.
15. BORNÄS, GÖRAN, *Trois contes français du XIIIe siècle, tirés du recueil des Vies des Pères.* 1968.
16. JACOBSSON, HARRY, *L'expression imagée dans* Les Thibault *de Roger Martin du Gard.* 1968.
17. NILSSON, ELSA, *Les termes relatifs et les propositions relatives en roumain moderne. Étude de syntaxe descriptive.* 1969.
18. *Mélanges de philologie offerts à Alf Lombard.* 1969.

19. BRODIN, GRETA, *Termini dimostrativi toscani. Studio storico di morfologia, sintassi e semantica.* 1970.

ÉD. ÖSTEN SÖDERGÅRD

20. GUNNARSON, KJELL-ÅKE, *Le complément de lieu dans le syntagme nominal.* 1972.
21. WESTRIN, MAIBRIT, *Étude sur la concurrence de* davantage *avec* plus *dans la période allant de 1200 à la Révolution. Comparaison avec l'usage actuel.* 1973.
22. SCHLYTER, KERSTIN, *Les énumérations des personnages dans la Chanson de Roland. Étude comparative.* 1974.
23. ROBACH, INGER-BRITT, *Étude socio-linguistique de la segmentation syntaxique du français parlé.* 1974.
24. BRODIN, BRITA, *Criaturas ficticias y su mundo, en « Rayuela » de Cortázar.* 1975.
25. UNDHAGEN, LYDIA, Morale *et les autres lexèmes formés sur le radical* moral *étudiés dans des dictionnaires et dans des textes littéraires français de la seconde moitié du XVIIIe siècle. Étude de sémantique structurale.* 1975.
26. SANDQVIST, SVEN, *Études syntaxiques sur la Chronique des Ducs de Normandie par Benoit.* 1976.
27. SWAHN, SIGBRIT, *Proust dans la recherche littéraire. Problèmes, méthodes, approches nouvelles.* 1979.
28. LARSSON, EVA, *La dislocation en français. Étude de syntaxe générative.* 1979.
29. SWEDENBORG, EKY, *Jean Barois de Roger Martin du Gard. Étude des manuscrits et des techniques narratives.* 1979.
30. GRAUMANN, GUNNAR, *« La guerre de Troie » aura lieu. La préparation de la pièce de Giraudoux.* 1979.
31. KELLNER, SVEN, *« Le Docteur Pascal » de Zola: Rétrospective des Rougon- Macquart, Livre de Documents, Roman à Thèse.* 1980.
32. LLAVADOR, YVONNE, *La poésie algérienne de langue française et la guerre d'Algérie.* 1980.
33. BIRGANDER, PIA, *Boris Vian romancier. Étude des techniques narratives.* 1981.
34. GRELSSON, SIGVARD, *Les adverbes en* -ment. *Étude psycho-mécanique et psycho-systématique.* 1981.
35. JOSEFSON, EVA-KARIN, *La vision citadine et sociale dans l'œuvre d'Emile Verhaeren.* 1982.
36. WIJK, MARGARETH, *Guillaume Apollinaire et l'esprit nouveau.* 1982.
37. HEED, SVEN-ÅKE, *Le coco du dada.* Victor ou les Enfants au pouvoir *de Roger Vitrac : texte et représentation.* 1983.
38. ORFALI, INGRID, *Fiction érogène à partir de Klossowski.* 1983.

39. SANDQVIST, SVEN, *Notes textuelles sur le* Roman de Tristan *de Béroul.* 1984.

ÉD. LARS LINDVALL

40. BORNÄS, GÖRAN, *Ordre alphabétique et classement méthodique du lexique. Étude de quelques dictionnaires d'apprentissage français.* 1986.
41. LARSSON, BJÖRN, *La réception des Mandarins. Le roman de Simone de Beauvoir face à la critique littéraire en France.* 1988.
42. SANDQVIST, SVEN, *Le Dyalogue saint Gregore. Les Dialogues de saint Grégoire le Grand traduits en vers français à rimes léonines par un Normand anonyme du XIVe siècle.* Édition avec introduction, notes et glossaire. 2 vol. 1989.
43. SANDQVIST, OLLE, *La Vie saint Gregore. Poème normand du XIVe siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1989.
44. ANGELFORS, CHRISTINA, *La Double Conscience. La prise de conscience féminine chez Colette, Simone de Beauvoir et Marie Cardinal.* 1989.
45. *Actes du Xe Congrès des Romanistes Scandinaves, Lund, 10-14 août 1987*, édités par LARS LINDVALL, 1990.

ÉD. SUZANNE SCHLYTER

46. SWAHN, SIGBRIT, *Balzac et le merveilleux. Étude du roman balzacien 1822-1832.* 1991.
47. ELGENIUS, BERNT, *Studio sull'uso delle congiunzioni concessive nell'italiano del Novecento.* 1991.
48. SANDQVIST, SVEN, *La Vie de saint Évroul. Poème normand du XIVe siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1992.
49. HERMERÉN, INGRID, *El uso de la forma en RA con valor no-subjunctivo en el español moderno.* 1992.
50. LARSSON, BJÖRN, *La place et le sens des adjectifs épithètes de valorisation positive.* 1994.
51. EKBLAD, SVEN, *Studi sui sottofondi strutturali nel* Nome della rosa *di Umberto Eco. Parte I.* La Divina Commedia *di Dante.* 1994.
52. ZETTERBERG, ANDERS, *Les propriétés des choses selon le* Rosarius *(B.N. f. fr. 12483).* Édition revue et complétée par SVEN SANDQVIST. 1994.
53. EGERLAND, VERNER, *The Syntax of Past Participles. A Generative Study on Nonfinite Constructions in Ancient and Modern Italian.* 1996.
54. BENGTSSON, ANDERS, *La Vie de sainte Bathilde. Quatre versions en prose des XIIIe et XVe siècles, publiées avec introduction, notes et glossaire.* 1996.
55. SANDQVIST, SVEN, *Le Bestiaire et le Lapidaire du* Rosarius *(B.N. f. fr. 12483).* 1996.

56. JÖNSSON, NILS-OLOF, *La Vie de saint Germer et la Vie de saint Josse de Pierre de Beauvais. Deux poèmes du XIIIe siècle, publiés avec introduction, notes et glossaire.* 1997.
57. LARSSON, BJÖRN, *Le bon sens commun. Remarques sur le rôle de la (re)cognition intersubjective dans l'épistémologie et l'ontologie du sens.* 1997.
58. WIBERG, EVA, *Il riferimento temporale nel dialogo. Un confronto tra giovani bilingui italo-svedesi e giovani monolingui romani.* 1997.
59. SANDBERG, VESTA, *Temps et Traduction. Étude contrastive des temps de l'indicatif du français et du suédois.* 1997.
60. DITVALL, CORALIA, *Études sur la syntaxe et la sémantique de "tot" en roumain ancien et moderne.* 1997.
61. BARDEL, CAMILLA, *La negazione nell'italiano degli svedesi. Sequenze acquisizionali e influssi translinguistici.* 2000.
62. CARIBONI KILLANDER, CARLA, *De la théorie de la description à la description chez Julien Gracq.* 2000.
63. FORNÉ, ANNA, *La piratería textual. Un estudio hipertextual de Son vacas, somos puercos y El médico de los piratas de Carmen Boullosa.* 2001.
64. LENNARTSSON, VIVI-ANNE, *L'Effet-sincérité. L'Autobiographie littéraire vue à travers la critique journalistique. L'Exemple de* La Force des choses *de Simone de Beauvoir.* 2001.
65. MÖRTE ALLING, ANNIKA, *Le désir selon l'Autre. Étude du* Rouge et le Noir *et de la* Chartreuse de Parme *à la lumière du « désir triangulaire » de René Girard.* 2003.
66. JARLSBO, JEANA, *Ecriture et altérité dans trois romans de J. M. G. Le Clézio :* Désert, Onitsha *et* La quarantaine. 2003.
67. GRANFELDT, JONAS, *L'Acquisition des catégories fonctionnelles. Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes.* 2003.
68. WESTIN, EVA, *Le récit conversationnel en situation exolingue de français - Formes, types et fonctions.* 2003.
69. BÖRJESSON, ANNE, *La syntaxe de seul et seulement.* 2004.
70. WILHELMI, JUAN – ENKVIST, INGER, *Literatura y Compromiso.* Serie de estudios hispánicos. 2004.

ÉD. INGER ENKVIST, BJÖRN LARSSON, SUZANNE SCHLYTER

71. BERNARDINI, PETRA, *L'italiano come prima e seconda (madre)lingua.* Indagine longitudinale sullo sviluppo del DP. 2004.
72. ÁLVAREZ SALAMANCA, MARÍA DEL PILAR, *De Sobremesa, 1887–1896. José Asunción Silva: El poeta novelista.* 2004.
73. CONWAY, ÅSA, *Le paragraphe oral en français L1, en suédois L1 et en français L2. Étude syntaxique, prosodique et discursive.* 2005.
74. JABET, MARITA, *L'omission de l'article et du pronom sujet dans le français abidjanais.*

2005.

75. BOZIER, CHRISTINE, *La sollicitation dans l'interaction exolingue en français.* 2005.
76. WIKMAN, CHRISTINE, *L'immagine pubblicitaria dell'olio d'oliva, della pasta e del caffè. Uno studio comparativo sulla ricezione.* 2005.
77. ENKVIST, INGER – IZQUIERDO, JOSÉ MARÍA (ed), *Aprender a pensar. Simposio internacional en la Universidad de Lund 2005.* 2006.
78. GUNNARSSON, CECILIA, *Fluidité, complexité et morphosyntaxe dans la production écrite en FLE.* 2006.
79. DAICIU, VIOLETA, *Enjeux idéologiques dans* Le Conte du Graal *de Chrétien de Troyes.* 2007.
80. JOHANSSON, INGELA, *El personaje femenino de la novela indigenista.* 2008.
81. BACQUIN, MARI, Theseus de Cologne, *édition partielle d'une chanson de geste du XIVe siècle.* 2008.
82. LUTAS, LIVIU, *Biblique des derniers gestes de Patrick Chamoiseau: Fantastique et histoire.* 2008.
83. LEON-VEGAS, CAROLINA, *Ausencia, prohibición y carencia. Estudio de los personajes masculinos y el deseo frustrado en tres obras de García Lorca.* 2008.
84. ÅGREN, MALIN, *À la recherche de la morphologie silencieuse: sur le développement du pluriel en français L2 écrit.* 2008.
85. BERNARDINI, PETRA, EGERLAND, VERNER & GRANFELDT, JONAS, *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65ème anniversaire.*
86. JONSSON, PETTER, *Tres lecturas de las novelas de Mario Vargas Llosa. Interpretación psicoanalítica de la producción novelesca de un autor.* 2009.
87. THOMAS, ANITA, *Les débutants parlent-ils à l'infinitif ? Influence de l'input sur la production des verbes par des apprenants adultes du français.* 2009.
88. WIJK, MARGARETH, *Lecture ou confiture. Parcours panoramique de l'éducation des femmes dans la littérature française.* 2010.
89. HOLMLANDER, DISA, *Estrategias de atenuación en español L1 y L2. Estudio contrastivo en hablantes españoles y suecos.* 2011.

ÉD. VERNER EGERLAND, INGER ENKVIST, JONAS GRANFELDT, BJÖRN LARSSON, EVA WIBERG

90. PERSSON, RASMUS, *Ressources linguistiques pour la gestion de l'intersubjectivité dans la parole en interaction. Analyses conversationnelles et phonétiques.* 2014. (Thèse de doctorat/ Doktorsavhandling)
91. GUGLIELMI, RICCARDO, *Loco ubi dicitur…La toponomastica di Vallebona e dintorni. Un territorio di confine tra Liguria e Provenza.* 2014. (Tesi di dottorato/ Doktorsavhandling)

92. SPLENDIDO, FRIDA, *Le développement d'aspects phonético-phonologiques du français chez des enfants bilingues simultanés et successifs. Le VOT et la liaison dans une étude de cas multiples*. 2014. (Thèse de doctorat/ Doktorsavhandling)
93. HÅKANSSON, Sandra, *La lectura extensiva en la enseñanza de español como lengua extranjera*. 2014. (Tesis de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling)