

LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

Editado por
Yolanda Ruiz de Zarobe
y Leyre Ruiz de Zarobe

LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

Editoras: Yolanda Ruiz de Zarobe y Leyre Ruiz de Zarobe

Primera edición en Ediciones Octaedro: mayo de 2019

© de los textos: los propios autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

[http: www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

e-mail: octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17667-59-7

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

*Comprensión lectora en una segunda
lengua: de la teoría e investigación
a la práctica docente*

ESTHER USÓ-JUAN
Universitat Jaume I

Palabras clave: comprensión lectora en una segunda lengua, instrucción, estrategias de comprensión, conocimiento previo.

Keywords: second language reading comprehension, instruction, reading strategies, background knowledge.

Resumen

El objetivo de este capítulo es proponer una serie de recomendaciones que deben guiar la comprensión lectora en una segunda lengua en contextos formales de instrucción. Estas sugerencias derivan tanto de aportaciones teóricas como de investigación y se centran en el desarrollo de 5 áreas principales: i) la automatización en el proceso decodificador, ii) el aprendizaje de vocabulario, iii) el conocimiento previo, iv) las estrategias de lectura y v) la lectura extensiva. Se trata, en definitiva, de recomendaciones que confieren al lector un papel activo en el proceso lector y le ayudan a construir el significado del texto mediante la activación de sus esquemas de conocimiento y el uso de estrategias de comprensión antes, durante y después de la lectura de textos.

Abstract

It is the aim of this chapter to advance recommendations that could guide second language reading comprehension in formal instructional settings. These suggestions derive from theoretical and empirical findings and focus on the development of five main areas: i) automaticity in the decoding process, ii) vocabulary learning, iii) background knowledge; iv) reading strategies and v) extensive reading. These are, to sum up, recommendations that confer the reader an active role in the reading comprehension process and help him to construct text meaning by activating his background knowledge and using reading strategies before, while and after the reading of texts.

1. Introducción

LA LECTURA HA sido objeto de análisis en disciplinas como la lingüística, psicología, psicolingüística o sociolingüística dado el importante papel que ésta tiene en la formación integral del ser humano. Con los aportes de estas disciplinas, la lectura ha dejado de ser una mera decodificación de los signos alfabéticos y ha pasado a entenderse como un proceso interactivo -entre el lector, el texto y el contexto- en el cual el lector, ubicado en un determinado contexto, establece un diálogo cognitivo entre la información aportada por el texto y las expectativas que tiene ante dicho texto. Desde este punto de vista, es el lector el que posibilita la reconstrucción del significado del texto a partir de sus conocimientos previos. Ahora bien, leer de manera comprensiva no es tarea fácil, pues requiere de una preparación adecuada por parte del lector. Así pues, el objetivo de este capítulo¹ es proponer algunas recomendaciones para desarrollar y mejorar la comprensión lectora en contextos de instrucción de segundas lenguas. En primer lugar, se presenta el marco teórico que ilustra los cambios más significativos sufridos en el concepto de comprensión lectora. En segundo lugar, se presenta el marco empírico que resume los aportes más importantes de la investigación en comprensión lectora en segundas lenguas. Finalmente, basados en resultados de investigación, detallados en el marco teórico y empírico, se presentan aquellos principios pedagógicos que deben guiar la enseñanza de la comprensión lectora.

2. La comprensión lectora: marco teórico

USÓ-JUAN Y MARTÍNEZ-FLOR (2006a; 2006b) clasifican en tres grandes grupos las teorías de adquisición de lenguas: ambientalistas, innatistas e interaccionistas. Tal y como explican las autoras, estas teorías han ejercido una profunda influencia en el modo de conceptualizar la comprensión lectora y son, en definitiva, los marcos explicativos que sirven para ilustrar su evolución histórica desde la primera mitad del siglo XX hasta la actualidad.

2.1. Aproximación ambientalista y comprensión lectora

Hasta la primera mitad del siglo XX, el campo de aprendizaje de lenguas estaba dominado por ideas ambientalistas, es decir, se creía que la lengua era un mero conjunto de hábitos verbales que se aprende por imitación y repetición. Esta conceptualización tenía sus raíces en dos escuelas paralelas de pensamiento dentro de la lingüística y de la psicología. En el campo de la lingüística, la escuela estructural europea (Saussure 1915, Jakobson 1962) y americana (Blomfield 1933) tuvo mucha influencia en los años 1940 y 1950. Aunque frecuentemente se diferencia el estructuralismo europeo del americano, ambos parten de los siguientes conceptos básicos: i) cada lengua es un sistema independiente y diferente de los sistemas que constituyen las otras lenguas, ii) el lenguaje es un sistema constituido por un conjunto de signos lingüísticos cuyo origen es arbitrario. El signo lingüístico se convierte, así pues, en unidad lingüística por excelencia, constituida por dos partes igualmente importantes: el significante y el significado. Los signos, elementos aislados, se caracterizan por su relación con los demás signos de manera que el potencial significativo de un signo estriba en su capacidad de contraste con los demás signos del sistema, iii) el lenguaje es primordialmente oral y auditivo y como resultado la fonología cobra especial interés. Esta aproximación al concepto de lenguaje nació a partir de intentos de analizar las lenguas Indias, muchas de las cuales no tenían un sistema escrito de lenguaje y por lo tanto su forma oral era el único material disponible para su análisis. Desde este punto de vista, el aprendizaje de lenguas consistía en la identificación de todos los elementos de la lengua y el aprendizaje de sus reglas de combinación, es decir, del fonema al morfema, pasando por la palabra hasta llegar a la frase.

En el campo de la psicología, la escuela conductista fue también muy influyente durante el mismo período de tiempo, es decir, durante los años 1940 y 1950. El conductismo (Skinner 1957) interpretaba la conducta como una cadena de estímulos observables y respuestas observables que se entendía como el efecto de algún condicionamiento externo. Así pues, esta teoría enfatizaba el papel del contexto y no le concedía importancia a los procesos mentales, que se ignoraban para fines de investigación científica. Desde esta perspectiva, se creía que el aprendizaje de la lengua, como cualquier otra actividad humana, tenía lugar mediante la repetición de una reacción estímulo-respuesta-refuerzo. Los niños recibían input lingüístico de las personas adultas en un determinado contexto y refuerzo

positivo por sus repeticiones bien formadas (gramaticalmente). Como resultado, y motivados por el contexto, continuaban practicando hasta la formación de hábitos.

En este contexto ambientalista de aprendizaje de lenguas, la comprensión lectora estaba supeditada a la expresión oral y ésta se entendía como un proceso pasivo y perceptual reducido a la simple decodificación del texto escrito. Se postulaba que si los alumnos podían decodificar de manera rápida y precisa los signos gráficos, la comprensión tendría lugar de manera automática. Sin embargo, los educadores comprobaron que incluso lectores con una decodificación automática tenían problemas de comprensión. Así pues, se puso de manifiesto que para un buen desarrollo lector la decodificación es necesaria pero no suficiente. Y aunque un déficit en habilidades decodificadoras puede ser motivo de dificultades en el proceso de comprensión, está claro que dicho proceso también requiere de habilidades de comprensión. Este trabajo fue el foco de atención y análisis en años posteriores.

2.2. Aproximación innatista y comprensión lectora

En los años 1960, el campo de aprendizaje de lenguas empezó a estar dominado por ideas innatistas que, contrarias a las ideas ambientalistas, se apoyaban en la teoría de que el ser humano nace biológicamente programado para el aprendizaje de la lengua y que dicho aprendizaje consiste en un proceso interno de selección y construcción creativa de la lengua. Estas ideas tenían sus raíces en los grandes cambios experimentados en los campos de la lingüística y la psicología durante estos años. El campo de la lingüística observó un cambio de paradigma de la lingüística estructural, cuyo objetivo era meramente presentar descripciones de carácter taxonómico de la estructura superficial de los elementos de la lengua, a la lingüística generativa, que pretendía describir tanto la estructura superficial como la estructura más abstracta o profunda que subyacía a las frases, enfatizando, así pues, la naturaleza creativa del ser humano. Este cambio de paradigma se inició con la publicación de la obra *Estructuras Sintácticas* de Chomsky (1957), donde el autor explica la gramática transformacional-generativa. Dos años más tarde, Chomsky (1959) revisó el libro de Skinner (1957) *Comportamiento Verbal* y realizó una crítica demolidora al conductivismo, argumentando que una teoría que sólo considera las respuestas observables de una interacción lingüística no puede

explicar el comportamiento verbal. Chomsky probó esta argumentación mediante dos tipos de evidencia. En primer lugar, los niños podían crear y entender frases nuevas que no habían aprendido con anterioridad. El autor argumentó que esta creatividad implica que los niños internalizaban un sistema de reglas (llamado competencia) más que cadenas de palabras. En segundo lugar, todos los niños aprendían con éxito su lengua materna a temprana edad a pesar de la complejidad y ambigüedad de las reglas lingüísticas. Es más, la aprendían sin ser corregidos en aspectos de la lengua de manera sistemática. Así pues, Chomsky argumentó que los niños nacen con una capacidad innata para generar el lenguaje. Esta línea teórica se caracteriza por el innatismo, en tanto y en cuanto postula que el ser humano nace con un mecanismo específico para la adquisición del lenguaje y una *Gramática Universal* común a todos los seres humanos.

Durante este mismo período de tiempo, el campo de la psicología también sufrió importantes cambios como resultado del nacimiento de la disciplina de la psicolingüística, que en sus inicios intentó probar la teoría innatista de adquisición de la lengua de Chomsky. En contraste directo con la visión antimentalista y mecánica del aprendizaje postulada por el enfoque conductista, esta nueva aproximación era mentalista y dinámica, es decir, el aprendizaje de una lengua era visto como un proceso innato y activo, en el que el aprendiz utiliza las estrategias mentales para comprender la lengua objeto de estudio. Estudios en este campo (Klima y Bellugi 1966; Slobin 1970; Brown 1973) mostraron de manera contundente la participación activa de los niños en el proceso de aprendizaje, ya que éstos inferían reglas para probar el funcionamiento del lenguaje, confirmando así, la asunción de Chomsky de que los niños nacen con una capacidad innata para generar el lenguaje.

Así pues, en esta aproximación innatista al aprendizaje de lenguas, los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora empezaron a ganar importancia y a mediados de los años 1960, docentes e investigadores empezaron a analizar la aproximación innatista en el aprendizaje de la comprensión lectora. Esta investigación fue llevada a cabo principalmente por Goodman (1965; 1967) y Smith (1971). El estudio de Goodman (1965) fue el primero en explicar el importante papel de los errores o *miscues* cometidos por los estudiantes en la lectura oral, que se vieron como ventanas abiertas a los procesos cognitivos implicados en la lectura. En su investigación concluyó que los errores en la lectura oral reflejaban un proceso psicolingüístico de construcción de significados a través de

la predicción, muestreo, confirmación y corrección. Destacó además la importancia del contexto lingüístico, al descubrir que éste ayuda en la correcta identificación de las palabras.

Más tarde, en un trabajo seminal Goodman (1967) afirmó que la lectura era un *juego de adivinación psicológica* basado en la capacidad del lector para extraer información de su conocimiento del lenguaje y del mundo y hacer inferencias sobre el texto. Para Goodman (1967), el lector tenía una motivación natural a dar sentido a los textos, estableciendo así claros paralelismos entre aprender una lengua y aprender a leer. Este concepto de lectura fue reforzado por Smith (1971), quien postuló que los niños aprenden a leer con la práctica, es decir, cuando se encuentran en situaciones significativas donde pueden confirmar o no sus hipótesis y generar sus propios significados. Toda esta investigación representó un primer paso de una transición hacia un interés creciente en los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora. Desde entonces, la investigación empezó a centrarse en el lector como procesador de textos y a alejarse del texto en sí mismo. Este cambio, sin embargo, fue gradual, y no fue hasta finales de 1970 cuando los investigadores empezaron a analizar los procesos cognitivos responsables de la comprensión.

2.3. Aproximación interaccionista y comprensión lectora

En los años 1970, el campo de aprendizaje de lenguas estaba dominado por ideas interaccionistas, que tenían en cuenta tanto factores ambientalistas como innatos para explicar el proceso de aprendizaje de lenguas. A diferencia de la postura innatista, esta aproximación mantenía que el *input modificado* y adaptado a las posibilidades de los aprendices era primordial en el aprendizaje de lenguas. Así pues, confería un papel esencial a las muestras que el niño recibe de su contacto con el adulto, muestras que se consideraban adaptadas a sus necesidades. Para los interaccionistas, el aprendizaje de lenguas era considerado como algo dinámico, social y comunicativo por naturaleza. Este nuevo enfoque tenía sus cimientos en los avances adicionales ocasionados en el campo de la lingüística y de la psicología.

En el campo de la lingüística, la lingüística textual comienza a centrar su investigación en el estudio del texto (o la lengua más allá de la frase). Es de señalar que esta lingüística del texto no hace referencia a una disciplina única sino que se utiliza para identificar aquellos estudios que tienen

como objeto principal de investigación el texto (gramática del texto, la lingüística el texto, análisis del discurso, etc.). Esta nueva orientación aboga por el estudio tanto de la estructura como de la función de la lengua para poder entenderla. Una obra de referencia obligada es la de Halliday (1970; 1973; 1974; 1975) quien adoptando una visión social del lenguaje, presenta la gramática sistémica e intenta explicar cómo las funciones del lenguaje determinan su forma. Para este autor, los textos son los casos de interacción lingüística en los que la gente participa y éstos representan *significado en potencia*, que se interpreta a partir del contexto de situación y del contexto cultural. Así pues, el análisis descontextualizado de las formas estructurales, llevado a cabo por la lingüística estructural y generativa, empezaba a perder terreno a favor de un análisis contextualizado de las mismas.

Fue también en los años 1970 cuando los intentos de la psicolingüística de analizar las implicaciones psicológicas de la teoría de Chomsky (1957) se retomaron por la psicología cognitiva. En oposición a las teorías conductistas y en línea con el trabajo llevado a cabo en el campo de la psicolingüística, la psicología cognitiva estaba interesada en los procesos mentales que tenían lugar en el proceso de adquisición de la lengua. Sin embargo, el modo en que estos procesos se estudiaron varió considerablemente. Por una parte, encontramos una aproximación centrada en el *procesamiento de la información* (Atkinson y Shiffrin 1968; Schank y Abelson 1977), que analiza el modo en que los seres humanos absorben información, la procesan y actúan sobre ella. Para llevar a cabo este análisis los teóricos de este campo distinguieron varios componentes en el sistema cognitivo y exploraron los modos en que dichos componentes actuaban sobre la información. Así pues, constructos como la atención, percepción y memoria se convirtieron en el centro de estudio. Por otra parte, encontramos la aproximación *constructivista* al aprendizaje, que intenta explicar cómo el ser humano es capaz de construir conceptos mediante las experiencias que lo rodean. Esta aproximación nació principalmente de la obra de Piaget (1966; 1972; 1974), quien postuló la existencia de unas estructuras mentales que los niños construían y reconstruían de acuerdo con sus interacciones sociales y lingüísticas. A partir de la investigación llevada a cabo por este autor sabemos que el aprendizaje es un conjunto de fenómenos que depende del contexto y debe ser descrito en términos de las relaciones internas entre el individuo, la cultura y la situación en la que el individuo está inmerso.

Además de estos importantes cambios que se dan en el campo de la lingüística y de la psicología, en los años 1970 vemos el nacimiento de nuevas disciplinas que incorporan importantes aspectos al estudio del texto. Mención especial requiere la contribución de la sociolingüística como disciplina, y en particular la obra de Hymes (1971), que fue de entre los primeros investigadores que mostró su desaprobación por la noción de competencia lingüística propuesta por Chomsky (1965), argumentando que ésta no contemplaba el uso de la lengua en la práctica social. Así pues, frente a la idea de competencia lingüística aparece la noción de competencia comunicativa planteada por Hymes (1971), que incluía no sólo la competencia lingüística de Chomsky (1965) sino también las reglas de uso de la lengua en contexto social.

En este contexto teórico de aprendizaje de lenguas, la investigación en comprensión lectora empezó a centrarse no sólo en la descripción del proceso de comprensión del discurso escrito sino también en la explicación de cómo se genera la comprensión de lo leído. Un grupo de investigadores (Rumelhart 1975; Stein y Glenn 1979) se centró en textos narrativos y dicha investigación dio origen a la denominada gramática de la historia (*story grammar*). Esta gramática considera que una historia bien enunciada tiene un poderoso esquema organizativo del que el lector se sirve para recordar y comprender la información más sobresaliente. Por ejemplo, la gramática para cuentos sencillos de Stein y Glenn (1979) consta de dos partes diferenciadas: un escenario y un desarrollo. A su vez, el desarrollo consta de cinco categorías: i) suceso inicial, ii) respuesta interna, iii) intento, iv) una consecuencia y v) reacción. Al mismo tiempo, otro grupo de investigadores (Kintsch 1974; Meyer 1975) se centró en textos expositivos y, al igual que los gramáticos de historias, mostraron que una adecuada organización semántica en un texto expositivo, es decir el establecimiento de unas claras relaciones de coordinación y subordinación entre la información aportada por el texto, es esencial para su recuerdo y comprensión. Esta línea de investigación realizó un gran esfuerzo por establecer una clara correspondencia entre la estructura de un texto y la comprensión del mismo. Sin embargo, al ser tan estructural, es decir la forma prevaleció sobre el contenido, tendió a ignorar los factores no visuales de la comprensión lectora y éstos fueron, en definitiva, el foco de atención de la teoría de los esquemas, una de las teorías más influyentes de los años 1980.

La teoría de los esquemas (Rumelhardt 1980; Anderson y Pearson 1984) proporciona una explicación detallada sobre las características del

procesamiento humano, mostrando cómo la información aportada por el texto se integra a los conocimientos previos del lector para lograr comprensión. Según esta teoría, estos conocimientos están empaquetados en esquemas, que poseen unas variables fijas que deben rellenarse mediante la información ambiental, la almacenada en la memoria o mediante inferencia. Por ejemplo, el esquema de COMPRAR, incluye unos personajes (comprador, vendedor), objetos (mercancía, establecimiento, dinero), acciones (vender, comprar, pagar) y metas (obtener beneficios, servir al comprador). La organización interna de este conocimiento en la memoria se organiza según prototipos y ello permite su ajuste a una gran cantidad de situaciones, consiguiendo de este modo economía cognitiva. Así pues, la comprensión lectora es el proceso a través del cual el lector trata de encontrar en su archivo mental aquellos esquemas que le permiten explicar e interpretar el texto de manera adecuada o dicho de otro modo, es el proceso de interacción entre los conocimientos previos del lector y la información aportada por el texto. Esta es, en definitiva, la actual manera de concebir el proceso de comprensión a partir de 1980, con la dimensión añadida del contexto.

La investigación llevada a cabo en el campo de la sociolingüística dio un nuevo impulso al concepto de comprensión lectora, al reconceptualizar la noción de contexto. Si bien dicho término en los años 1960 hacía referencia al contexto lingüístico, es decir, el material lingüístico que precede o sigue a un enunciado, el trabajo desarrollado en los años 1980 en esta disciplina extendió este concepto no sólo al entorno físico inmediato en el que se encuentra el texto sino también al contexto sociocultural con unos valores, creencias y normas que afectan la comprensión de textos. Esta visión social del proceso lector se apoyó en los conocidos estudios de Heath (1983) y Wells (1986) que resaltaron el importante papel que las instituciones y el contexto sociocultural ejercen en el proceso lector.

La lingüística textual, la psicología cognitiva y la sociolingüística ayudaron en la reconceptualización de la comprensión lectora, entendida hoy en día como un proceso interactivo, constructivo y contextualizado con un papel esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa. De hecho, el modelo de competencia comunicativa propuesto por Usó-Juan y Martínez-Flor (2006a) enfatiza el papel comunicativo de esta destreza al visionarla como el modo de interpretar el discurso escrito, a la vez que sirve para manifestar el resto de componentes que integran el constructo de competencia comunicativa, a saber, el componente lingüístico, pragmático,

intercultural y estratégico. Con vistas a entender el papel de esta destreza dentro de un enfoque comunicativo, a continuación se presenta aquella investigación más relevante en comprensión lectora en segundas lenguas que ha ayudado a establecer los principios que deben orientar su enseñanza en contextos de instrucción.

3. La comprensión lectora: marco empírico

LA INVESTIGACIÓN QUE se ha llevado a cabo en comprensión lectora en una segunda lengua a partir de los años 1990 se ha centrado en analizar cinco áreas principales (Usó-Juan 2007): i) la automatización en reconocimiento de palabras; ii) la relación entre vocabulario y comprensión lectora; iii) el efecto del conocimiento previo en la comprensión lectora; iv) las estrategias utilizadas en comprensión lectora y v) el efecto de la lectura extensiva en comprensión lectora.

3.1. Automatización en el reconocimiento de palabras y comprensión lectora

La primera área de investigación, *la automatización en el reconocimiento de palabras*, se considera una habilidad clave en el proceso de comprensión lectora. Es decir, para poder adquirir una habilidad de lectura fluida, la mayoría de palabras se tienen que procesar de manera rápida y con un esfuerzo cognitivo mínimo. Los hablantes nativos adquieren esta habilidad de manera natural a través de la experiencia lectora en su propia lengua materna. Sin embargo, tal y como apunta Koda (2005), el aprendizaje de esta habilidad para los hablantes no nativos es muy compleja como resultado de diversas causas: i) una escasa experiencia lectora; ii) distancia ortográfica entre la lengua objeto de estudio y la lengua nativa y/o iii) la interacción entre el conocimiento ortográfico entre la lengua objeto de estudio y la lengua nativa. El estudio de Segalowitz y Segalowitz (1993) con aprendices de inglés como lengua extranjera demostró que la automatización en el reconocimiento de palabras era un factor que distinguía estudiantes de mayor o menor grado de fluidez lectora, los aprendices con mayor grado de fluidez siendo más rápidos y estables en sus respuestas. En un estudio posterior con estudiantes de francés como lengua extranjera,

Segalowitz, Segalowitz y Wood (1998) no sólo corroboraron los resultados del estudio anterior, sino que también demostraron que un entrenamiento de dos meses en el reconocimiento automático de palabras mejora dicha habilidad en aprendices con escasa fluidez lectora. Así pues, esta investigación sugiere que los lectores deben recibir entrenamiento en este tipo de destreza.

3.2. Vocabulario y comprensión lectora

Otra área importante es *la importancia del vocabulario en comprensión lectora*. Los estudios de Laufer (1992) y Quian (2002), por ejemplo, mostraron una gran correlación entre el conocimiento del vocabulario y comprensión lectora. Por supuesto, dicha correlación no indica que el conocimiento del vocabulario es la causa de la comprensión, pero sugiere que estas dos variables tienen una estrecha vinculación. Otros estudios han intentado determinar el porcentaje de vocabulario del texto que los aprendices necesitan para leer de manera fluida. En este sentido, la investigación de Laufer (1989) demostró que los lectores necesitan saber el 95% del vocabulario de un texto para comprenderlo y poder asignar sentido a las palabras desconocidas por el contexto. Esto significa que una palabra cada veinte es desconocida. Sin embargo, Hirsh y Nation (1992) postularon que para conseguir una lectura ágil y placentera se requiere poseer un vocabulario que cubra el 98%-99% del texto. Desafortunadamente, esta situación no se da en contextos de aprendizaje en segundas lenguas, donde los aprendices con frecuencia tienen que leer textos que incluyen una gran cantidad de palabras desconocidas para ellos. Por ello, la necesidad de ampliar el conocimiento léxico de los aprendices es algo incuestionable.

3.3. Conocimiento previo y comprensión lectora

El efecto del conocimiento previo en la comprensión lectora también ha sido analizado en una gran cantidad de estudios. La mayoría de estos estudios se ordenan en dos grandes grupos, aquellos que se refieren al conocimiento previo del mundo, es decir, conocimiento cultural y de contenido, y aquellos que se refieren al conocimiento previo de la estructura retórico-discursiva del texto. Por lo que se refiere al primer grupo de estudios, los ampliamente citados estudios de Steffensen, Joag-Dev y Anderson (1979), Johnson (1981) y Reynolds, Taylor, Steffensen, Shirey y Anderson (1982)

claramente demostraron el efecto positivo del conocimiento previo cultural de los lectores en la comprensión del texto. Además, el estudio llevado a cabo por Chikalanga (1993) demostró que dicho conocimiento previo no sólo mejora la comprensión lectora sino que también facilita la habilidad de realizar inferencias del texto. Hallazgos similares fueron corroborados por aquellos estudios que analizaron el efecto del conocimiento previo de la materia en la comprensión de un texto académico (Clapham 1996; Chen y Donin 1997). En un estudio más reciente, Usó-Juan (2006) intentó estimar la contribución del conocimiento previo de la disciplina en la comprensión de un texto académico y demostró de manera consistente que dicha variable representa de entre un 21% al 31% de la varianza del proceso lector.

Por lo que se refiere al segundo grupo de estudios, una gran cantidad de investigación ha confirmado el efecto positivo de tener conocimiento previo de la estructura retórico-discursiva del texto a leer (Carrell 1984a; 1984b; 1992; Lahuerta 2002). Es más, la instrucción explícita de dicha estructura facilita la comprensión tanto de textos expositivos (Carrell 1985) como narrativos (Kitajima 1997). Así pues, es condición indispensable la activación del conocimiento previo en el proceso de lectura.

3.4. Estrategias de lectura y comprensión lectora

Para conferir sentido a un texto, además de tener fluidez lectora, disponer de un vocabulario amplio y poseer conocimiento previo, los lectores necesitan *la habilidad de utilizar y combinar el uso de una gran cantidad de estrategias de lectura*. El término estrategias se refiere a aquellos procesos, acciones, técnicas o comportamientos que los aprendices de manera consciente o inconsciente, adoptan para mejorar la comprensión o reparar problemas de interpretación. La investigación en esta área ha demostrado diferencias en el uso de estrategias por aprendices con mayor o menor grado de fluidez lectora. El estudio de Block (1986), por ejemplo, comparó el uso de estrategias por aprendices adultos nativos y no nativos de la lengua inglesa y encontró que cuatro características distinguían a los aprendices con mayor fluidez lectora de los de menor fluidez lectora, en concreto, su habilidad y predisposición a: i) integrar información; ii) reconocer la estructura retórico-discursiva del texto; iii) utilizar conocimiento general, experiencias personales y asociaciones y iv) responder de manera extensiva en lugar de responder de manera personal.

El estudio de Chamot y El-Dinary (1999) con estudiantes jóvenes no nativos de la lengua inglesa, también encontró un mayor uso de las estrategias de conocimiento previo (i.e., inferencias, predicciones y elaboraciones) en estudiantes con mayor fluidez lectora. Los resultados de estos estudios son muy importantes ya que demuestran que indistintamente de la edad de los aprendices, aquellos de mayor fluidez lectora tienden a utilizar más las estrategias que hacen uso de su conocimiento previo bien sea del contenido o estructura retórica del texto. Además, los trabajos de Kern (1989), Salataci y Akyel (2002) y Dreyer y Nel (2003) demuestran el efecto positivo de la enseñanza explícita de las estrategias de comprensión lectora. Como consecuencia, la enseñanza de estrategias de comprensión es de vital importancia para forjar una buena comprensión lectora.

3.5. Lectura extensiva y comprensión lectora

Finalmente, *el efecto de la lectura extensiva en la comprensión lectora* es otra línea de investigación que también ha sido objeto de atención en un gran número de estudios. La lectura extensiva implica la lectura de una gran cantidad de textos, en un período extenso de tiempo, para captar el significado global del texto. Como norma, los estudios en este campo han demostrado que dicha práctica no solamente mejora la habilidad lectora (Hafiz y Tudor 1989; Tudor y Hafiz 1989; Robb y Susser 1989; Elley 1991; Lai 1993; Cho y Krashen 1994; Manson y Krashen 1997; Leung 2002; Maxim 2002), sino que también confiere una mejora en otras destrezas de la lengua tales como, la comprensión oral (Elley y Mangubhai 1981), la expresión oral (Cho y Krashen 1994) y la expresión escrita (Janopoulos 1986; Hafiz y Tudor 1989; Mason y Krashen 1997), así como una mejora en vocabulario (Pitts, White y Krashen 1989; Hafiz y Tudor 1989; Cho y Krashen 1994; Leung 2002). Por consiguiente, la lectura extensiva debería formar parte integral de los programas de enseñanza de segundas lenguas en general y programas de comprensión lectora en particular.

4. La comprensión lectora: marco didáctico

LAS LÍNEAS DE investigación anteriormente descritas en comprensión lectora han ayudado a establecer los principios que deben orientar su instrucción dentro del enfoque comunicativo. Estos principios hacen referencia al desarrollo de cinco áreas prioritarias (Usó-Juan 2007): i) la automatización en el reconocimiento de palabras; ii) el vocabulario; iii) el conocimiento previo; iv) las estrategias de lectura y iv) la lectura extensiva. La explicación de estos principios así como una muestra de actividades para su implementación, se exponen a continuación.

4.1. Desarrollo de la automatización en el reconocimiento de palabras

El primer principio establece la necesidad de desarrollar en el lector la automatización en el reconocimiento de palabras para adquirir una habilidad de lectura eficiente y fluida. En la medida que este proceso se automatiza, los recursos cognitivos de la memoria operativa del lector estarán disponibles para la interpretación del texto, objetivo último de la lectura (Eskey 2005). Algunas de las actividades de fluidez lectora propuestas por autoridades como Anderson (1999) se relatan a continuación. En la primera actividad el profesor concede a los estudiantes 60 segundos para leer tanto material como puedan. Finalizado el tiempo, se les vuelve a conceder 60 segundos más y se les pide que vuelvan a leer el texto desde el principio. Esta actividad se tiene que repetir tres o cuatro veces y su objetivo es que los aprendices lean el material con el que ya están familiarizados más rápido y se centren en el nuevo. La segunda actividad, conocida como lectura repetida, consiste en leer un texto corto tantas veces como sea necesario para alcanzar unos determinados niveles de velocidad lectora y comprensión (i.e., 150 palabras/minuto a 80% de comprensión, por ejemplo). La tercera actividad consiste en establecer un criterio (de clase o individual) de velocidad lectora mínima y animar a los aprendices a que se adhieran a ese criterio. Finalmente, práctica en el reconocimiento de palabras bajo presión de tiempo o la lectura en voz alta por el profesor mientras los aprendices siguen la lectura en silencio, son otras formas de ayudar a los aprendices a adquirir fluidez lectora. Con todo, estas actividades tienen que cumplir cuatro condiciones necesarias (Nation 2010: 136):

- i. los lectores tienen que centrarse en el mensaje comunicativo del texto;
- ii. los materiales a leer por los alumnos tienen que estar dentro del nivel de competencia lingüística de éstos en términos de vocabulario y gramática;
- iii. las actividades tienen que forzar a los alumnos a leer a mayor velocidad de la normal y
- iv. la práctica en velocidad lectora tiene que ser abundante.

4.2. Desarrollo de vocabulario

El segundo principio propone incrementar el vocabulario del aprendiz para conseguir una óptima habilidad lectora. Para ello, hay que hacer referencia a la distinción tradicional entre aprendizaje incidental e instrucción directa del vocabulario. La primera aproximación al aprendizaje de vocabulario mantiene que una gran cantidad de vocabulario se adquiere de manera accidental mediante la lectura extensiva (Zimmerman 1997). Sin embargo, tal y como comentan Hunt and Beglar (2002; 2005), dicho aprendizaje es gradual y requiere de múltiples exposiciones a una palabra en contextos significativos. Con la intención de potenciar el aprendizaje del vocabulario de manera incidental, Laufer y Hulstijn (2001) recomiendan actividades léxicas que dirijan la atención hacia el vocabulario como por ejemplo el uso de diccionarios o glosarios.

El segundo acercamiento al aprendizaje de vocabulario a través de la lectura aboga por el diseño de actividades de instrucción directa, que complementen el aprendizaje incidental. Nation (2005) recomienda tres técnicas principales en dicho aprendizaje. La primera técnica incluye el uso del contexto para adivinar las palabras desconocidas. Con tal fin, Nation y Coady (1988) proponen instruir al lector en cinco fases de fácil aplicación: i) averiguar qué parte de la oración es la palabra desconocida; ii) mirar el contexto inmediato de la palabra desconocida, es decir la oración; iii) mirar el contexto más amplio, es decir el párrafo; iv) usar el conocimiento adquirido en i-iii para adivinar el significado de la palabra desconocida y v) comprobar si la opción propuesta es correcta. La segunda técnica consiste en la aplicación del conocimiento morfológico (i.e. el estudio de las raíces, sufijos y prefijos de las palabras) para adivinar las palabras desconocidas. Para ello, Nation (2001) sugiere instruir al alumno

en i) reconocer las partes de la palabra; ii) aprender el significado de los prefijos y sufijos; iii) aprender los cambios que se ocasionan cuando un afixo se añade a una palabra y iv) aprender las posibles combinaciones entre la raíz y los afixos. La tercera y última técnica recomienda el uso de diccionarios, que al igual que las anteriores técnicas también requiere de un entrenamiento adecuado para su correcto manejo.

4.3. Desarrollo del conocimiento previo

El tercer principio establece la activación y desarrollo del conocimiento previo del lector del contenido y estructura retórico-discursiva del texto. Referente a la activación del conocimiento previo del contenido, Anderson (1999) sugiere, previo a la lectura del texto, fomentar la discusión sobre la lectura mediante el uso de: i) *lluvia de ideas*, que permite a los lectores expresar espontáneamente lo que saben del tema y compartirlo con el resto de lectores; ii) *guías anticipatorias*, que incluyen frases provocativas que cuestionan el conocimiento previo del alumno sobre el tema del texto y/o iii) *mapas semánticos*, que se generan a partir de una palabra o concepto clave extraído del texto. Respecto a la activación del conocimiento previo de estructura retórico-discursiva del texto, Grabe y Stoller (2001) proponen actividades de análisis del texto como por ejemplo, la identificación de: i) frases sobre las que recae el sentido del texto y su relación con otras frases en el texto; ii) pistas que facilitan el reconocimiento de la estructura organizativa del texto, tales como, Comparación-Contraste, Problema-Solución, etc. o iii) referentes de los pronombres que aparecen en el texto. Además, la utilización de gráficos, que organizan la información del texto, es muy útil para activar la conciencia de los aprendices sobre la estructura lógica de los mismos.

4.4. Desarrollo de lectores estratégicos

El cuarto principio enfatiza la formación de lectores estratégicos capaces de saber dirigir con éxito sus tareas de lectura, es decir, de lectores que conocen un gran repertorio de estrategias, las utilizan de manera combinada y evalúan su efectividad en alcanzar un determinado objetivo (Block 1986; Ediger 2006). Con este objetivo, Usó-Juan (2007), basándose en las ideas propuestas autoridades en el campo (Anderson 1999; Grabe y Stoller 2001, 2002; Janzen 2002; Ediger 2006), propone un modelo de ins-

trucción que consta de tres fases: i) instrucción explícita; ii) práctica y iii) retroalimentación. En la primera fase (i.e., instrucción explícita), el profesor proporciona instrucción explícita a los aprendices sobre la utilización de estrategias. Esta instrucción se centra en la identificación de las estrategias claves en lectura y la explicación de cuándo y por qué se utilizan así como la interrelación entre ellas. Esta explicación se puede proporcionar a los aprendices mediante una organización gráfica como la presentada en la Tabla 1 en donde se ejemplifica la instrucción de tres estrategias de comprensión escrita. Como complemento a esta instrucción, el uso del protocolo de pensamiento en voz alta por el profesor también es de gran utilidad para los aprendices (Anderson 1999; Janzen 2002). Mediante esta técnica, el profesor explica verbalmente el uso de estrategias en la lectura de un texto, sirviendo de modelo de actuación. En dicha explicación, el profesor muestra qué estrategias utiliza, cuándo y por qué las aplica. El modelado es esencial para mostrar a los aprendices cómo el objetivo de lectura condiciona la selección y uso de estrategias.

Ejemplos de Estrategias de Comprensión Escrita		
QUÉ	CUÁNDO	POR QUÉ
Evaluar	Mientras leo Después de leer	Para juzgar la opinión del autor Para comprobar/tener más interés
Formular preguntas	Mientras leo Antes de leer	Para evaluar Para comprobar/tener más interés
Comprobar las respuestas a las preguntas formuladas	Mientras leo	Para prestar atención a lo que leo

Tabla 1. Ejemplo de cómo explicar el uso de las estrategias de comprensión (Janzen, 2002).

Partiendo de las explicaciones y de las observaciones de ejemplos, en la segunda fase (i.e., práctica), los aprendices aplican el conocimiento adquirido sobre estrategias de comprensión en la lectura de diferentes textos. Así pues, los aprendices practican las estrategias lectoras hasta

dominarlas completando una tabla similar a la anteriormente ejemplificada (ver Tabla 1) y utilizando el protocolo de pensamiento en voz alta. Esta práctica se guía inicialmente por el profesor, sin embargo, poco a poco, el profesor va disminuyendo su número de intervenciones asegurando así la autonomía y confianza del aprendiz en el uso adecuado de estrategias. Finalmente, en la tercera fase (i.e. retroalimentación), el profesor proporciona retroalimentación formativa con el objetivo de ayudar a entender a los aprendices cómo el uso de estrategias está condicionado por el objetivo de la lectura.

4.5. Desarrollo de la lectura extensiva

Finalmente, el quinto y último principio hace referencia al desarrollo de la lectura extensiva, es decir, la lectura de una gran cantidad de textos para captar el significado global del contenido. A pesar de los numerosos beneficios que la lectura extensiva conlleva, su práctica es poco frecuente en contextos de aprendizaje de segundas lenguas. Según Renandya y Jacobs (2002), de entre sus principales causas destaca el importante cambio de rol del profesor que pasa de ser instructor (en lectura intensiva) a ser un guía (en lectura extensiva), resultando este último rol incómodo para muchos. Además, razones prácticas como falta de recursos o de tiempo para implementar las actividades de lectura extensiva, pueden ser también algunas de las causas de su poco empleo.

Con la intención de fomentar la lectura extensiva, autores como Bamford y Day (2004: 2-3) sugieren que diez son las condiciones que rigen su correcta puesta en práctica:

- i. los materiales a leer se encuentran dentro del nivel de competencia lingüística de los aprendices.
- ii. los materiales a leer incluyen variedad de temas con el objetivo de animar a la lectura por diferentes razones y en diferentes modos.
- iii. los aprendices eligen lo que desean leer y tiene libertad para dejar de leer si el material a leer no les interesa.
- iv. los aprendices leen lo más posible.
- v. la velocidad lectora es generalmente más rápida de lo normal, puesto que el material a leer es fácilmente comprensible.
- vi. el propósito de la lectura está relacionado con el placer, la información y la comprensión general.

- vii. la lectura se lleva a cabo en silencio y de manera individual, al ritmo que el aprendiz marca.
- viii. la lectura es su propia recompensa y hay pocos o ningún ejercicio después de la lectura.
- ix. el profesor orienta y guía al aprendiz.
- x. el profesor actúa como modelo a imitar, mostrando las características de un buen lector.

Las condiciones anteriormente descritas pueden ayudar al profesor a explicar a los aprendices qué es la lectura extensiva, por qué se hace y cómo se hace. Además, es importante para el profesor llevar un control de las lecturas de los estudiantes, conocer cuánto comprendieron de los textos así como sus reflexiones y opiniones sobre el material leído. Para alcanzar este objetivo, es importante que los aprendices completen una guía de trabajo del material leído que incluya: i) información básica del libro (i.e. título, autor, editorial, número de páginas, etc.); ii) hechos ocurridos en el texto (i.e. breve argumento) y iii) opinión personal sobre el libro (i.e. si les ha gustado el material leído y lo recomendarían a otros estudiantes).

4.6. Los principios de la comprensión lectora y su secuenciación en la instrucción

Los principios detallados en los anteriores apartados quedarían recogidos en una secuenciación de actividades agrupadas en las fases de prelectura, lectura y postlectura. La fase de prelectura es la etapa que debe generar interés y curiosidad por el texto a leer. Consecuentemente, el profesor debe animar a los estudiantes a: i) determinar el objetivo de la lectura; ii) activar el conocimiento previo sobre el tema del texto así como su estructura retórica discursiva; iii) predecir el contenido del texto a partir de elementos como el título, subtítulos, imágenes, etc; iv) plantear interrogantes con respecto al contenido de la lectura o v) trabajar vocabulario específico o clave del texto.

La fase de lectura es la etapa que corresponde a la lectura del texto, es decir, a la etapa en que los estudiantes deben conseguir una interpretación razonada de lo leído. Para conseguir este fin, es importante que el profesor instruya a los estudiantes a: i) distinguir las ideas principales de las secundarias; ii) monitorizar su comprensión; iii) ajustar el uso de estrategias a

los objetivos de la lectura; iv) formular hipótesis y evaluarlas; v) formular preguntas y responderlas; vi) identificar la intención del escritor o vii) reconocer las características discursivas del texto.

Por último, la fase de postlectura es la etapa dónde se da cuenta del proceso de interpretación del texto mediante el desarrollo de destrezas como: i) comprobar que el objetivo de lectura se ha visto cumplido; ii) resumir la información por medio de organizadores gráficos; iii) escribir informes sobre el texto; iv) evaluar la información aportada por el texto o iv) fomentar la valoración crítica del texto, entre otros.

Esta lectura intensiva, realizada en clase con la supervisión del profesor, se complementaría con una lectura extensiva, realizada en casa por el propio alumno, con la intención de potenciar su autonomía y responsabilizarlo de su propio aprendizaje.

5. A modo de conclusión

EN ESTE CAPÍTULO hemos tratado de presentar de manera organizada y coherente los principios que deben orientar la instrucción de la comprensión lectora dentro del enfoque comunicativo. Se trata, en definitiva, de principios que fomentan el paso de una *lectura pasiva*, centrada en la mera decodificación del texto y sin integración entre los contenidos de éste y los conocimientos previos del lector, a una *lectura activa*, en la que el lector construye el significado del texto mediante una instrucción que enriquece los esquemas de conocimiento del lector y fomenta las estrategias de comprensión antes, durante y después de la lectura de textos. Así pues, esperamos que estas consideraciones sirvan de reflexión para establecer un mejor aprovechamiento de la enseñanza de segundas lenguas en general y de la comprensión lectora en particular.

6. Referencias bibliográficas

- Anderson, N. J. 1999. *Exploring Second Language Reading*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Anderson, R. C. y Pearson, P. D. 1984. "A Schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension". *Handbook of Reading Research*. Ed. P. D. Pearson. White Plains, NY: Longman. 255-292.
- Atkinson, R. C. y Shiffrin, R. M. 1968. "Human memory: A proposed system and its control processes". *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory* (Volumen 2). Eds. K. W. Spence y J. T. Spence. New York: Academic Press. 89-195.
- Bamford, J. y Day, R. (eds.) 2004. *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Block, E. 1986. "The comprehension strategies of second language readers" *TESOL Quarterly* 20 (3): 463-494.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Holt.
- Brown, R. 1973. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carrell, P. L. 1984a. "Evidence of a formal schema in second language comprehension" *Language Learning* 34 (2): 87-112.
- Carrell, P. L. 1984b. "The effects of rhetorical organization on ESL readers" *TESOL Quarterly* 18 (3): 441-470.
- Carrell, P. L. 1985. "Facilitating ESL reading by teaching text structure" *TESOL Quarterly* 19 (4): 727-752.
- Carrell, P. L. 1992. "Awareness of text structure: Effects on recall" *Language Learning* 42 (4): 1-20.
- Chamot, A. U. y El-Dinary P. B. 1999. "Children's learning strategies in language immersion classrooms" *The Modern Language Journal* 83 (3): 319-338.
- Chen, Q. y Donin, J. 1997. "Discourse processing of first and second language biology texts: Effects of language proficiency and domain-specific knowledge" *The Modern Language Journal* 81 (2): 209-227.
- Chikalanga, I. W. 1993. "Exploring inferencing ability of ESL readers" *Reading in a Foreign Language* 10 (1): 931-952.
- Cho, K-S. y Krashen, S. D. 1994. "Acquisition of vocabulary from the sweet valley kids series: Adult ESL acquisition" *Journal of Reading* 37: 662-667.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

- Chomsky, N. 1959. "A review of B.F. Skinner's verbal behaviour" *Language* 35 (1): 26-58.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT
- Clapham, C. 1996. *The Development of IELTS. A study of the Effect of Background Knowledge on Reading Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreyer, C. y Nel Ch. 2003. "Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment" *System* 31 (3): 349-365.
- Ediger, A. M. 2006. "Developing strategic L2 readers by reading for strategic purposes". *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Skills*. Eds. E. Usó-Juan y A. Martínez-Flor. Berlín: Mouton de Gruyter. 302-328.
- Elley, W. B. 1991. "Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs" *Language Learning* 41 (3): 375-411.
- Elley, W. B. y Mangubhai, F. 1981. *The Impact of a Book Flood in Fiji Primary Schools*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Eskey, D. E. 2005. "Reading in a second language". *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Ed. E. Hinkel. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 563- 579.
- Goodman, K. S. 1965. "A Linguistic study of cues and miscues in reading" *Elementary English* 42 (6): 639-643.
- Goodman, K. S. 1967. "Reading: A psycholinguistic guessing game" *Journal of the Reading Specialist* 6 (1): 126-135.
- Grabe, W. y Stoller, F. L. 2001. "Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher" *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Ed. M. Celce-Murcia. Boston, MA: Heinle & Heinle. 187-203.
- Grabe, W. y Stoller, F. L. 2002. *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Education.
- Hafiz, F. M. y Tudor, I. 1989. "Extensive reading and the development of language skills" *ELT Journal* 43 (1): 4-13.
- Halliday, M. A. K. 1970. "Language structure and language function" *New Horizons in Linguistics*. Ed. J. Lyons. Harmondsworth: Penguin. 140-165.
- Halliday, M. A. K. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. 1974. *Language and Social Man*. London: Longman.

- Halliday, M. A. K. 1975. *Learning how to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Arnold.
- Heath, S. B. 1983. *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirsh, D. y Nation, P. 1992. "What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure?" *Reading in a Foreign Language* 8 (2): 689-696.
- Hunt, A. y Beglar, D. 2002. "Current research and practice in teaching vocabulary" *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Eds. J. C. Richards y W. A. Cambridge: Cambridge University Press. 257-266.
- Hunt, A. y Beglar, D. 2005. "A framework for developing EFL reading vocabulary" *Reading in a Foreign Language* 17 (1): 23-59.
- Hymes, D. H. 1971. *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jakobson, R. 1962. *Selected Writings*. La Haya: Mouton.
- Janopoulos, M. 1986. "The relationship of pleasure reading and second language writing proficiency" *TESOL Quarterly* 20 (4). 763-768.
- Janzen, J. 2002. "Teaching strategic reading" *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Eds. J. C. Richards y W. A. Renandya. Cambridge: Cambridge University Press. 287-294.
- Johnson, P. 1981. "Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text" *TESOL Quarterly* 15 (2): 169-181.
- Kern, R. 1989. "Second language reading strategy instruction: Its effect on comprehension and word inference ability" *The Modern language Journal* 73 (2): 135-149.
- Kintsch, W. 1974. *The Representation of Meaning in Memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kitajima, R. 1997. Referential strategy training for second language reading comprehension of Japanese texts. *Foreign Language Annals*, 30 (1): 84-97.
- Klima, E. E. y Bellugi, U. 1966. "Syntactic regularities in the speech of children" *Psycholinguistic Papers*. Eds. J. Lyons y R. Wales. Edinburgh: Edinburgh University Press. 183-208.
- Koda K. 2005. *Insights into Second language Reading. A Cross-Linguistics Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LaHuerta, C. 2002. "Empirical examination of EFL readers' use of rhetorical information" *English for Specific Purposes* 21 (1): 81-98.

- Lai, F.-K. 1993. "The effect of a summer reading course on reading and writing skills" *System* 21 (1): 87-100.
- Laufer, B. 1989. "What percentage of text lexis is essential for comprehension?" *Special Language: From Humans Thinks to Thinking Machines*. Eds C. Lauren y M. Nordman. Clevedon: Multilingual Matters. 316-323.
- Laufer, B. 1992. "How much lexis is necessary for reading comprehension?" *Vocabulary and Applied Linguistics*. Eds. H. Béjoint and P. Arnaud. London: MacMillan. 126-132.
- Laufer, B. y Hulstijn, J. 2001. "Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task induced involvement" *Applied Linguistics* 22 (1): 1-26.
- Leung, C. Y. 2002. "Extensive reading and language learning: A diary study of a beginning learner of Japanese" *Reading in a Foreign Language* 14 (1): 66-81.
- Mason, B. y Krashen, S. 1997. "Extensive reading in English as a foreign language" *System* 25 (1): 91-102.
- Maxim, H. H. 2002. "A study into the feasibility and effects of reading extended authentic discourse in the beginning German language classroom" *The Modern Language Journal* 86 (1): 20-35.
- Meyer, B. J. F. 1975. *The Organization of Prose and its Effects on Memory*. Amsterdam: North Holland Publishing.
- Nation, P. y Coady, J. 1988. "Vocabulary in reading" *Vocabulary in Language Teaching*. Eds. R. Carter y M. McCarthy. London: Longman.
- Nation, P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. 2005. "Teaching and learning vocabulary" *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Ed. E. Hinkel. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 581- 595.
- Nation, P. 2010. "Reading faster" *International Journal of English Studies* 9 (2): 131-144.
- Piaget, J. 1966. *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. 1972. *The Principles of Genetic Epistemology*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. 1974. *To Understand is to Invent*. New York: Viking Press.
- Pitts, M., White, H. y Krashen, S. D. 1989. "Acquiring second language vocabulary through reading: A replication of the clockwork orange

- study using second language acquirers” *Reading in a Foreign Language* 5 (2): 271–275.
- Quian, D. D. 2002. “Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective” *Language Learning* 52 (3): 513–536.
- Renandya, W. A. y Jacobs, G. M. 2002. *Extensive reading: Why aren't we all doing it? Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Eds. J. C. Richards y W. A. Renandya. Cambridge: Cambridge University Press. 295–302.
- Reynolds, R. E., Taylor, M. A., Steffensen, M. S., Shirey, L. L. y Anderson, R. C. 1982. “Cultural schemata and reading comprehension” *Reading Research Quarterly* 17 (3): 353–366.
- Robb, T. N. y Susser, B. 1989. “Extensive reading vs. skills building in an EFL context” *Reading in a Foreign Language* 5 (2): 239–251.
- Rumelhart, D. E. 1975. “Notes on a schema for stories” *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Psychology*. Eds. D.G. Borrow y A.M. Collins. New York: Academic Press. 211–236.
- Rumelhart, D. E. 1980. “Schemata: The building blocks of cognition” *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Eds. R. J. Spiro, B. C. Bruce y W. F. Brewer. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 33–59.
- Salataci, R. y Akyel, A. 2002. “Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading” *Reading in a foreign language* 14 (1): 1–16.
- Saussure, F. 1915. *Curso de Lingüística General*. Madrid: Alianza.
- Schank, R. C. y Abelson, R. P. 1977. *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Segalowitz, N. S. y Segalowitz, S. J. 1993. “Skilled performance, practice, and the differentiation of speed-up from automatization effects: Evidence from second language word recognition” *Applied Psycholinguistics* 14 (3): 369–385.
- Segalowitz, S. J., Segalowitz, N. S. y Wood, A. G. 1998. “Assessing the development of automaticity in second language word recognition” *Applied Psycholinguistics* 19 (1): 53–67.
- Skinner, B. F. 1957. *Verbal Behaviour*. New York: Appleton.
- Slobin, D. I. 1970. “Universals of grammatical development in children” *Advances in Psycholinguistics*. Eds. G. B. Flores D’arcais y W. J. M. Levelt. Amsterdam: North-Holland Publishing. 174–186.
- Smith, F. 1971. *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Steffensen, M. S., Joag-dev, C. y Anderson, R. C. 1979. "A cross-cultural perspective on reading comprehension" *Reading Research Quarterly* 15 (1): 10-29.
- Stein, N. L. y Glenn, C. G. 1979. "An Analysis of story comprehension in elementary school children". *New Directions in Discourse Processing* (Volume II). Ed. R. Freedle. Norwood, NJ: Ablex. 53-120.
- Tudor, I. y Hafiz, F. 1989. "Extensive reading as a means of input to L2 learning". *Journal of Research in Reading* 12 (2): 164-178.
- Usó-Juan, E. 2006. "The compensatory nature of discipline-related knowledge and English language proficiency in reading English for academic purposes" *The Modern Language Journal* 90 (2): 210-227.
- Usó-Juan, E. 2007. "Research-oriented perspectives on teaching reading" *Pedagogical Reflections on Teaching Languages in Instructed Settings*. Eds. E. Usó-Juan y N. Ruiz-Madrid. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. 238-254.
- Usó-Juan, E. y Martínez-Flor, A. 2006a. "Approaches to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills" *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Skills*. Eds. E. Usó-Juan y A. Martínez-Flor. Berlín: Mouton de Gruyter. 3-25.
- Usó-Juan, E. y Martínez-Flor, A. 2006b. "Towards acquiring communicative competence through reading" *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Skills*. Eds. E. Usó-Juan y A. Martínez-Flor. Berlín: Mouton de Gruyter. 261-277.
- Wells, G. 1986. *The Meaning Makers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Zimmerman, C. B. 1997. "Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference? An empirical evidence" *TESOL Quarterly* 31 (1): 121-140.

Notas

1. Este estudio es parte de un proyecto de investigación financiado por (a) el Ministerio Español de Ciencia e Innovación (FFI2008-05241/FILO) y (b) la Fundación Universitat Jaume I y Caixa Castelló-Bancaixa (08I447.01/1).