LA LECTURABILIDAD DE LOS TEXTOS NARRATIVOS

HSUEH LO LU* & HUI-CHUAN LU**
Providence University & National Cheng Kung University

RESUMEN

En el presente trabajo, nos proponemos investigar el tema de la lecturabilidad de los textos narrativos con el fin de ofrecer algunas referencias para evaluar la dificultad de los materiales que se utilizarán en el curso de lectura española como lengua extranjera en el nivel universitario de Taiwán. Nuestro trabajo cuesta dos partes: la primera parte es para analizar el comportamiento y el interés en lectura de los 36 alumnos de Providence University (PU) y de National Cheng Kung University (NCKU) y la segunda es para estudiar la influencia de la dificultad de las palabras, la longitud oracional y la estructura oracional en la comprensión de los textos narrativos. Los resultados demuestran que en primer lugar, los textos narrativos son preferidos por la mayoría de los alumnos. En segundo lugar, la falta de compresión de oraciones se puede atribuir a su longitud y también a la dificultad de las palabras. En comparación, la influencia de las estructuras oracionales en la compresión no es tan obvia, aunque no se puede ignorar. Además, la jerarquía de la dificultad de los párrafos se relaciona más con la longitud que con las palabras difíciles. Por último, la interacción entre la dificultad de las palabras, la longitud oracional y las estructuras oracionales juega un papel clave en la comprensión y es preciso destacar su importancia tanto en el aprendizaje como en la didáctica de lectura española.

* slo@pu.edu.tw
** hclu@mail.ncku.edu.tw

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

1. INTRODUCCIÓN

La lectura es un curso muy importante en la didáctica de lenguas extranjeras y buscar materiales adecuados es una tarea primordial. Aebersold & Field (1997) indican que tradicionalmente se usan muchos textos narrativos para el curso de lectura debido a que la lengua se enseña a través del contenido del texto. Carter & Long (1991) también señalan que se enseña la lectura utilizando los textos narrativos auténticos y no simplificados como una manera de mejorar la competencia lingüística de los alumnos. Entonces la dificultad de las palabras y la gramática lanzan un desafío en el aprendizaje y en la didáctica. Además, ellos recomiendan que hay que establecer criterios para evaluar los materiales, porque esto afecta tanto el aprendizaje como la didáctica en función de su dificultad. Basándonos en las teorías previas, querríamos investigar aquí el tema de la lecturabilidad de los textos narrativos por la influencia de la dificultad de las palabras, la longitud oracional y la estructura oracional en la comprensión. Esperamos que el resultado de nuestro trabajo no sólo tenga su valor en profundizar los estudios teóricos, sino también pueda ofrecer referencias para evaluar los materiales del curso de lectura española en la enseñanza del nivel universitario de Taiwan.

2. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LA LECTURABILIDAD DE LOS TEXTOS EN GENERAL

Hay dos maneras de evaluar la dificultad de los materiales: la primera es con un criterio sujetivo, como Langer *et al* (1974) hicieron con una lista de cinco escalones para apuntar la impresión de los profesores cuando ellos evalúan los materiales. La segunda, con un criterio objetivo calculando la dificultad de las palabras, la longitud oracional y las estructuras oracionales según fórmulas diseñadas.

Sobre la dificultad de las palabras, Tuero (2000) indica que las palabras difíciles afectan más que el conocimiento previo en la compresión de lectura a los alumnos taiwaneses. Spaulding (1956) hace una Lista de Densidad de las palabras consultando un libro titulado *A Graded Spanish Word Book* (University of Toronto Press, 1941). Luego divide todas las palabras del texto entre las que no están aparecidas en la lista para escalonar así la dificultad de los materiales. Bormuth (1967) evalúa la lecturabilidad de los materiales utilizando las notas sacadas del examen *cloze*. Anderson & Freebody (1971)

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

también clasifican la dificultad de los materiales con *cloze* en tres tipos: a) los que pueden leer por los lectores sí mismos. b) los que pueden comprender pero con la ayuda del profesor. c) los que son difíciles de comprender. Pero admite que es imposible preevaluar la dificultad de los materiales con ese tipo. En cuanto a la longitud oracional, la fórmula matemática para calcularla se hace dividiendo el número total de las palabras del texto entre el número total de las oraciones (Spaulding (1956), Blau (1982)). Schulz (1980) sugiere otros dos fórmulas como *Flesh and Dale-Chall formulas* (1948) y *Fry Readability Graph* (1977). Sin embargo, Taylor (1953) señala que las formulas propuestas anteriormente se limitan sólo a evaluar la longitud oracional y marcar su dificultad desde el punto de vista del aspecto lingüístico sin considerar otros elementos que podrán afectar también la comprensión, tales como el previo conocimiento, y el interés que tienen los lectores por el tema, y el contenido del texto, etc.

Cuando se evalúan las estructuras oracionales, Blau (1982) dice que las estructuras oracionales no afectan a la comprensión tanto como la dificultad de las palabras. Además, cree que si el texto está compuesto de oraciones simples, resulta muy difícil de comprender. Sin embargo, el texto que contiene estructuras de oraciones compuestas será a veces fácil de comprender, porque ellas revelan alguna relación lógica que sirve de guía para que los alumnos puedan adivinar su significado. Lu & Lu (2001) demuestran que en los textos expositivos, la longitud de las oraciones afecta a la comprensión más que las estructuras oracionales.

Basándonos en los estudios previos sobre la lecturabilidad de los textos en general, querríamos estudiar aquí la influencia de las siguientes variables y sus relaciones: la dificultad de las palabras, la longitud oracional y las estructuras oracionales.

3. ESTUDIO SOBRE LA LECTURABILIDAD DE LOS TEXTOS NARRATIVOS

3.1. Comportamiento de los alumnos en lectura

Hay dos grupos de alumnos que participan en nuestra investigación: uno con 17 alumnos (3 alumnos y 14 alumnas) del tercer curso del departamento de lenguas extranjeras de NCKU y el otro con 19 alumnos (2 alumnos y 17 alumnas) del departamento del español de PU. Los de NCKU y de PU han

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

estudiado el español 160 horas y 896 horas respectivamente. Para conseguir los datos sobre el comportamiento, realizamos un cuestionario, que contiene dos partes (Véase Apéndice 1): las características personales de los alumnos y las preguntas. Las preguntas tratan de averiguar las estrategias que usan, su actitud de lectura y también su preferencia sobre los tipos y los temas de textos. Los resultados están presentes en el Cuadro 1.

Cuadro 1
El comportamiento en lectura

Preguntas		NCKU		PU	
		Sí	No	Sí	No
I. Estrategias	adivinar las palabras	14 (82.3%)	3 (17.7%)	18 (94.7%)	1 (5.3%)
	utilizar el diccionario	15 (88.2%)	2 (11.8%)	19 (100%)	0 (0%)
	analizar tipos de oraciones	9 (52.9%)	8 (47.1%)	10 (52.6%)	9 (47.4%)
	buscar oraciones principales	17 (100%)	0 (0%)	16 (82.2%)	3 (15.8%)
	analizar los elementos de oraciones	16 (94.1%)	1 (5.9%)	17 (89.5%)	2 (10.5%)
II. Actitud	preferir leer en chino	16 (94.1%)	1 (5.9%)	18 (94.7%)	1 (5.3%)
	preferir leer en español	9 (52.9%)	8 (47.1%)	4 (21.1%)	15 (78.9%)
		Orden 1	Orden 2	Orden 1	Orden 2
III. Preferencias	tema de la lectura china	literario 7 (41.2%)	folklórico 3 (17.6%)	folklórico 15 (78.9%)	literario 14 (73.7%)
	tema de la lectura española	folklórico 9 (52.9%)	literario 6 (35.3%)	folklórico 17 (89.5%)	literario 13 (68.4%)
	tipo de la lectura china	narrativo 10 (58.8%)	caricatura 4 (23.5%)	narrativo 19 (100%)	caricatura 15 (78.9%)
	tipo de la lectura española	narrativo 6 (35.3%)	caricatura PU	narrativo 19 (100%)	caricatura 16 (84.2%)

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

Los resultados demuestran que en el uso de las estrategias, la mayoría de los alumnos de ambas universidades adivinan el significado de las palabras desconocidas (82.3% y 94.7%[1]) y utilizan el diccionario para sacar el significado (88.2% y 100%). En cuanto a la comprensión de las oraciones, la mitad de ellos (52.9% y 52.6%) analizan las estructuras oracionales tales como la oración sustantiva, adjetiva y adverbial. En comparación, hay 100% y 82.2% de los alumnos que buscan la oración principal y analizan el sujeto, el verbo y el complemento directo de la oración. En la actitud de lectura, el 94.1% de los alumnos de NCKU prefieren leer en chino y sólo a la mitad (52.9%) le gusta leer en español. Sin embargo, hay 94.7% de los alumnos de PU prefieren leer en chino, pero los que les gusta leer en español son menos (21.1%) que los de NCKU. En el comportamiento de lectura, los de NCKU muestran que hay diferencias en las preferencias de tema. Un 41.2% de los alumnos ponen el tema literario de los textos chinos en el primer lugar, sin embargo, en cuanto al tema de los textos españoles, un 52.9% de los alumnos ponen el folklórico en el primer lugar. En contraste, no existe diferencia en el tema entre los alumnos de PU, la mayoría de ellos prefieren al tema folklórico de los textos chinos (78.9%) y españoles (89.5%), el tema literario de los textos chinos (73.7%) y españoles (68.4%) es menos preferido. Además, el tipo narrativo de los textos chinos es el preferido entre los alumnos de ambas universidades (58.8% y 100%), mientras tanto, cuando leen en español, el 35.3% de los alumnos de NCKU que a les gusta tanto el tipo narrativo como el de la caricatura. Pero 100% de los alumnos de PU prefieren leer el tipo narrativo más que los otros tipos. Si ignoramos el porcentaje y sólo ponemos atención en el orden, vemos que casi no hay diferencias en las preferencias entre los alumnos de ambas universidades en tanto al tema o tipo de textos. Les gusta más el tipo narrativo y el tema folklórico. En el futuro cuando seleccionemos textos narrativos y de la dificultad lingüística adecuada, no es difícil motivar a los alumnos. En la siguiente parte, utilizamos el tipo narrativo como material para estudiar la influencia de las tres variables.

1 El primer porcentaje es de los alumnos de NCKU y el segundo porcentaje es de los de PU.

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

3.2. Dificultad de las palabras en los textos narrativos

3.2.1. Frecuencia de las palabras

A través del Corpus CREA de la Real Academia Española[2], uno de los más representativos de los corpus españoles, que actualmente tiene doscientos millones de palabras y una variedad de tipos de textos tales como periódicos, revistas, libros desde 1975 hasta 1999, evaluamos la frecuencia de las palabras que aparecen en los textos narrativos con las 1554 palabras[3] de la Lista de Densidad de Spaulding. Suponemos que el rasgo general del corpus equilibrado no necesariamente representa lo específico, por lo tanto, nos limitamos a textos de tipo narrativo para evaluar la frecuencia de aparición de estas palabras. Lo que pasa es que si sabemos con anticipación cuáles son las palabras que aparecen con más frecuencia en los textos narrativos, entonces éstas pueden ser las que deben aprender primero nuestros alumnos.

Primero, según nuestro análisis, entre las 1554 palabras hay 3 (0.2%) artículos[4], 6 (0.4%) conjunciones, 10 (0.6%) preposiciones, 18(1.2%) pronombres, 39 (2.5%) adverbios, 105(6.8%) adjetivos, 475(30.6%) verbos y 601(38.7%) sustantivos. El resto de las palabras tiene dos o más de dos funciones gramaticales, entre ellos hay 117 (11.4%) palabras que pueden ser sustantivo o adjetivo al mismo tiempo. El resultado demuestra en el Cuadro 2.

Los resultados coinciden con lo que suponíamos antes «el corpus equilibrado no es una manera adecuada para evaluar el tipo específico de textos», porque si tomamos por ejemplo las palabras «vacío, vergüenza y tomar», su frecuencia de aparición en los textos narrativos es baja, pero en el corpus completo su frecuencia es alta (aparecen 6149, 3379 y 16415 veces respectivamente), por eso se establece nuestra hipótesis de que «hay diferencia en la frecuencia de aparición de las palabras por tipos distintos de textos».

---

2 www.rae.es

3 Buscamos las palabras por su formalidad, por ejemplo, «un» y «uno» se consideran como dos palabras distintas. En cuanto a los verbos, se buscan por el infinitivo sin incluir verbos conjugados por el tiempo ni por la forma singular o plural. Pensamos que si se buscan por las formas conjugadas, la frecuencia de las palabras será más alta.

4 Según las nueve categorías de las palabras españolas, encontramos que las categorías cerradas como el artículo, la proposición y el pronombre, etc., no se incluyen en la Lista de Densidad de Spaulding.

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

Cuadro 2
La distribución de la frecuencia de las palabras

Orden de palabras	Veces de aparición	Frecuencia de las palabras							
		N	Adj	V	Adv	Art	Pron	Conj	Prep
1 (1-100)	2-123	5	3	86			1		
2 (101-200)	125-234	7	3	81					
3 (201-300)	238-358	22	11	62					
4 (301-400)	358-497	24	11	48	1				
5 (401-500)	498-637	34	13	39					
6 (501-600)	638-837	40	8	30					
7 (601-700)	838-1076	44	10	26		1			
8 (701-800)	1078-1334	59	11	14					
9 (801-900)	1334-1687	61	6	19					
10 (901-1000)	1687-2054	56	4	13	2		1		
11 (1001-1100)	2069-2709	53	7	18	2		1		
12 (1101-1200)	2710-3731	57	5	14	1			1	
13 (1201-1300)	3736-5607	60	3	7	6				1
14 (1301-1400)	5620-9611	46	3	8	9		3		
15 (1401-1500)	9625-29544	29	7	7	14		5	1	2
16 (1501-1549[5])	30214-1405897	4		1	4	3	6	4	7

5 En la Lista de Densidad de Spaulding, hay 4 palabras «no, o, respecta, soler» que no se pueden encontrar por causas distintas. «No» y «o» aparecen demasiado, «respecta» por su forma escrita, se puede encontrar «respeta». «Soler» no aparece en el infinitivo por su carácter del verbo y su significado.

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

Según los resultados, palabras como «afligir, impulse, vacío, vario y vergüenza» son de baja frecuencia de la aparición en los textos narrativos, sin embargo, «del, lo, por, una, con, un, se, en, el, a, la, que» son de alta frecuencia de aparición. La alta y baja frecuencia de aparición de las palabras nos hace pensar: ¿Cuáles de estas palabras deben aprender primero los alumnos? ¿deben aprender las palabras de alta frecuencia que aparecen en los textos narrativos antes que las de baja frecuencia, pero sus funciones gramaticales son más complicadas que las otras?

A continuación, investigamos las relaciones en estas palabras de la Lista de Densidad de Spaulding y las clasificamos según su categoría. Cogemos las primeras 100 palabras de más baja frecuencia de aparición, y encontramos que hay 86 verbos infinitivos, 5 palabras sustantivos, 3 adjetivos y un pronombre. El resto de ellas son de función de dos categorías al mismo tiempo. Mientras tanto, entre las primeras 100 palabras de más alta frecuencia de aparición, hay 15 sustantivos, 12 adverbios, 10 pronombres, 9 proposiciones, 5 conjunciones, 4 adjetivos y 4 verbos.

Según el estadístico, notamos que los verbos infinitivos tiene una frecuencia de aparición baja y los sustantivos están bien distribuidos. Verbos como «ser, ver, hacer» y sustantivos como «vez, nada. noche, mujer, madre» son palabras de alta frecuencia de aparición. A nuestro parecer, éstas son fáciles de aprender y comprender. Pero es necesario saber lo que opinan los alumnos. Si ellos piensan también que no son difíciles, entonces podemos enseñarles sustantivos y verbos de alta frecuencia de aparición como los que deben dominar. Sin embargo, las palabras de alta frecuencia de aparición son normalmente funcionales, de categoría cerrada, de una cantidad fija y tienen varios significados, por eso es verdad que pueden ser más difíciles de aprender y los profesores deben tomarlo en cuenta.

3.2.2. Evaluación de los alumnos

Para evaluar la dificultad de las palabras desde los puntos de vista de los alumnos, les hacemos marcar las palabras que reconocen entre las 1554 palabras de la Lista de Densidad de Spaulding (Véase Apéndice 2). Luego calculamos el número total de las palabras que reconocen los alumnos de ambas universidades. Los resultados están en el Cuadro 3.

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

Cuadro 3
La distribución la dificultad de las palabras evaluada por los alumnos

Palabras	0 persona reconoce	1 persona reconoce	2 personas reconocen	3 personas reconocen	50% personas reconocen
NCKU	412 (26.5%)	226 (14.5%)	148 (9.5%)	77 (5%)	37 (2.4%)
PU	130 (8.4%)	126 (8.1%)	110 (7.1%)	79 (5.1%)	46 (3%)
Ambas universidades	106 (6.8%)	86 (5.5%)	82 (5.3%)	76 (4.9%)	
Palabras	3 personas no reconocen	2 personas no reconocen	1 persona no reconoce	Todos reconocen	
NCKU	49 (3.2%)	61 (3.9%)	60 (3.9%)	59 (3.8%)	
PU	63 (4.1%)	102 (6.6%)	179 (11.5%)	179 (11.5%)	
Ambas universidades	41 (2.6%)	45 (2.9%)	56 (3.6%)	31 (2.0%)	

Según el Cuadro 3, observamos que las palabras que no reconocen los de NCKU son tres veces más que las que no reconocen los de PU. Las palabras que reconocen los de NCKU sólo ocupan un tercio de todas las palabras en comparación con las que reconocen los de PU. Las palabras que reconocen la mitad de los alumnos de ambas universidades tienen casi el mismo porcentaje.

Según los resultados, «aunque, gran» son palabras que no reconocen los de NCKU, son palabras que reconocen todos los de PU. La palabra «gloria» la reconocen todos de NCKU, pero la conocen pocos de PU. Deducimos que tal vez el nivel inglés de los de NCKU es mejor que los de PU, por eso los de NCKU pueden adivinar el significado de dicha palabra por el inglés. Además, encontramos que hay 87 palabras que las reconocen casi todos los alumnos de ambas universidades, tales como «de, con, ella, muy, nada, casa, tu, mí, donde, aquí, mucho, padre, cómo, decir, hijo, ahí, mayor, amigo, esté,

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

país, año, conmigo, coger, blanco, color, libro, número, español, ése, rico, etc». Y hay 106 palabras que no reconocen todos como «afligir, vergüenza, helar, aborrecer, turbar, estimar,» etc.

Al comparar estos resultados con la frecuencia de aparición de las palabras, encontramos que las palabras que reconocen los alumnos de ambas universidades están distribuidas desde la más alta frecuencia como «de» (1405897) hasta la más baja como «rico» (1074), y que sólo dos palabras «ideal» y «adiós» están en las frecuencias menos que 1000 veces. Así podemos suponer que las palabras que reconocen están relacionadas con las de más alta frecuencia que aparecen en los textos narrativos. Además, como las palabras que reconocen los alumnos de ambas universidades ocupan sólo 2% en la Lista de Densidad de Spaulding, entonces, creemos que esto va a afectar a su comprensión.

4. JERARQUÍA DE DIFICULTAD PARA DIFERENTES TIPOS ORACIONALES

A base del resultado sobre las palabras de la Lista de Densidad de Spaulding reconocidas por los alumnos, y del resultado deducido del cuestionario sobre su comportamiento en lectura, seleccionamos los datos adecuados para examinar las tres variables planteadas. Consultamos las 87 palabras que la mayoría de los alumnos reconocen en el corpus con el tema de ficción, con el medio de un libro, y escogemos la obra *El naranjo* de Carlos Fuentes (1993, publicado en México) entre otras obras como *Pasados por agua* (1981, de Juan de la Cabada), *Magdalena peruana y otros cuentos* (1986, de Alfredo Bryce Echenique), *Jesús el bisabuelo y otros relatos* (1995, de Enrique Espinosa), *Fuego de marzo* (1995, de Eduardo Mendicutti), *Memorias de un erotómano y otros cuentos* (1991, de José Luis Najenson), *El lugar del hijo* (1976, de Leopoldo María Panero), *Los dedos de la mano* (1977, de Marta Lynch) etc. Nos basamos en la misma obra para extraer oraciones y párrafos apropiados con el fin de mantener un mismo estilo escrito y evitar la variación causada por diferentes autores.

4.1. Dificultad oracional

En general, las oraciones simples son más cortas que las complejas, sin embargo, aquéllas también pueden ser largas si contienen más elementos

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

modificados. Viceversa, si la cláusula coordinada, la principal o la cláusula subordinada de una oración compleja es corta, la oración también puede ser corta. Lu & Lu (2001) han estudiado la relación entre la longitud oracional y el tipo de cláusula. El resultado muestra que, en los textos expositivos, los textos difíciles de comprender contienen más palabras que los fáciles. A pesar de que el texto más difícil de comprender tiene menos oraciones complejas que el más fácil, aquél contiene una oración que casi es el doble de larga que las demás oraciones complejas. Es obvio que la longitud oracional juega un papel más dominante que la tipología oracional. En el presente trabajo, estudiaremos la interacción entre diferentes variables en los textos narrativos.

Para examinar las posibles variables de la lecturabilidad, nos basamos en la frecuencia de aparición de las palabras en los textos narrativos y las palabras reconocidas por los alumnos. El resultado deducido de la parte anterior nos provee una base para estudiar el papel de las palabras en la comprensión. Al seleccionar las oraciones, primero, consultamos la colección de los sustantivos de alta frecuencia tales como «padre, país, español, casa, etc» más el verbo «decir», la conjunción adjetival y adverbial «que, si, aunque» en la obra *El naranjo* de Carlos Fuentes. Para poder observar la interacción de diferentes variables, tratamos de combinar distintas longitudes y categorías oracionales. Por ejemplo, la oración simple sólo contiene un verbo, y su longitud oracional se determina principalmente por la cantidad de los elementos modificados. Asimismo, las cláusulas sustantivas abarcan la cláusula con funciones gramaticales de sujeto y objeto, las cláusulas adjetivas incluyen la específica y no-específica, mientras que las cláusulas adverbiales se distinguen por la posición oracional que ocupan.

La selección de oraciones se ha hecho de la siguiente forma: entre los datos recogidos, escogemos 7 oraciones simples, 7 oraciones compuestas con cláusulas sustantivas, 7 con cláusulas adjetivas y 7 con cláusulas adverbiales. Primero, en la misma categoría gramatical de oraciones, agrupamos 4 oraciones que tienen la mayor diferencia de longitud para estudiar la influencia de oraciones de distinto tamaño. En total, hay 16 oraciones para las 4 clases de oraciones: oración simple, oración con cláusula sustantiva, adjetiva y adverbial (A-D). Otro criterio para seleccionar las oraciones es escoger 1 oración de las 4 diferentes categorías gramaticales dependiendo de la longitud similar a fin de analizar y contrastar la influencia de diferentes estructuras oracionales en la comprensión. Según las diferentes longitudes, formamos 5 grupos de oraciones (E-I) donde existen 4 oraciones para cada grupo. En total, hay 9 gru-

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

pos (A-I) que contienen 36 oraciones (Véase Apéndice 3). La única diferencia es que ponemos la forma infinitivo de los verbos para ayudar la compresión a los de NCKU.

En la sección de ordenar la jerarquía de dificultad, pedimos que los alumnos escalonen la dificultad relativa desde la más fácil a la más difícil para las 4 oraciones de los 9 grupos de oraciones. Ellos tienen que subrayar las palabras desconocidas, pueden consultar el diccionario, y expresar las razones relacionadas con la dificultad de comprensión. El Cuadro 4 demuestra el resultado sobre la jerarquía de dificultad ordenado por los alumnos. El análisis oracional incluye la evaluación de los alumnos y profesores sobre la dificultad en los aspectos tales como las palabras difíciles, la cantidad de letras y palabras y la estructura oracional.

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

Cuadro 4
Jerarquía[6] de dificultad oracional y análisis de las características oracionales

Nº. de grupo	Jerarquía de dificultad[7]	Cantidad de palabras difíciles[8]				Cantidad de letras	Cantidad de palabras	Clase oracional
		Evaluación de estudiantes[9]		Evaluación de profesores				
		NCKU	PU	NCKU	PU			
A	1	0				36	8	O simple
	4	3	1	3	0	103	25	O simple
B	1	1	0	1	0	35	7	O con cláusula N
	2	1		1		45	11	O con cláusula N
	3	2	1	1		67	15	O con cláusula N
	4	2	1	1		84	23	O con cláusula N, O con cláusula Adj, O coordinada
C	1	1		0		35	10	O con cláusula Adj
	4	3	2	1		86	18	O con cláusula Adj
D	1	1		0		32	8	O con cláusula Adv
	2	1		0		62	12	O con cláusula Adv
	3	3	2	0		91	18	O con cláusula Adv, O con cláusula N
	4	4	3	1		92	21	O con cláusula Adv

6 El resultado de la jerarquía se basa en la evaluación constante de los estudiantes de NCKU, PU y la totalidad.

7 La jerarquía se escalona desde lo más fácil a lo más difícil.

8 Las palabras de las oraciones incluyen las que aparecen y las que no en la Lista de Densidad de Spaulding. En general, la mayoría de palabras no se encuentran en la lista donde tampoco se incluye el nombre propio. El estudio no sólo se basa en la evaluación hecha por los alumnos, sino también la de profesores según su experiencia de enseñanza.

9 Según el resultado de la auto-evaluación de los alumnos sobre la Lista de Densidad de Spaulding, fijamos el 50% como el criterio determinante de dificultad: las palabras que las reconocen más de 50% de los alumnos se consideran como palabras fáciles mientras que menos de 50% como las difíciles.

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

E	2	1	0	0	35	7	O con cláusula N
	3	1		1	35	10	O con cláusula Adj
F	1	0		0	36	8	O simple
	2	0		0	53	13	O con cláusula N
	4	0		0	44	9	O con cláusula Adv
	3	1	0	1	65	13	O con cláusula Adj
H	1	0		2	54	14	O simple
	2	2	1	1	67	15	O con cláusula N
	3	4	3	1	72	15	O con cláusula Adj
	4	5	1	1	79	15	O con cláusula Adv, O con cláusula Adj
I	1	1		2	80	15	Oración simple
	2	3	1	0	61	14	2 O con cláusula N
	3	2	1	0	59	14	O con cláusula N, O con cláusula Adj, O coordinada

En el Cuadro 4, observamos que la influencia de las palabras difíciles, la longitud y la estructura oracional afectan interactivamente la comprensión de las oraciones. Por ejemplo, en la oración simple de A4 «Moriré en España el 13 de agosto de 1589, a los sesenta años de edad, otro aniversario de la toma de Tenochititlan por mi padre.» hay más palabras difíciles (6 para NCKU y 1 para PU) que la oración A1 «Yo hice el papel de mi padre, naturalmente.» (0 palabra difícil para ambas universidades). Además, la oración A4 que tiene 103 letras es más larga que la oración A1 que sólo tiene 36 letras. Por lo tanto, concluimos que éstos son los dos factores que pueden afectar a la comprensión. Asimismo, comparamos la oración D2 «¿Por qué creen que era italiano cuando él mismo escribió: Extranjero soy?» y la oración D3 «Cuando los periodistas le hagan preguntas sobre el verdadero dueño de Paraíso Inc., usted no más diga: Nadie.» En el primer lugar, en aquélla existe una palabra difícil para ambas universidades, mientras que ésta tiene 3 y 2 palabras difíciles para NCKU y PU respectivamente. En cuanto a la cantidad de palabras y letras, la oración D3 tiene 6 palabras y 29 letras, que son más que la oración D2. Además, D2 es una oración con cláusula adverbial, sin embargo, la oración compuesta D3 contiene una cláusula principal, una sustantiva y una adverbial. Con estas tres razones, no es difícil explicar la jerarquía de dificultad ordenada por los alumnos.

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

Para aclarar la influencia entre las palabras difíciles, la longitud y la estructura oracional, continuamos el siguiente análisis para deducir las posibles causas. En primero lugar, nos damos cuenta de que, en la misma categoría de cláusula adverbial, la cantidad de las letras, es decir, la longitud oracional puede ser el factor que afecta más a la comprensión si las palabras evaluadas por los alumnos y los profesores son iguales. Tomando las oraciones D1 «Cuando abro los ojos, ya no estoy solo.» y D2 «¿Por qué creen que era italiano cuando él mismo escribió: Extranjero soy?» como ejemplos para comparar: por un lado, las dos oraciones contienen la misma categoría de cláusula adverbial, y tienen una palabra difícil para los alumnos de ambas universidades. Por otro lado, D2 tiene 62 letras mientras que D1 sólo tiene 32. De esto, podemos deducir que la diferencia de longitud oracional hace la comprensión difícil. En segundo lugar, cuando la longitud oracional o la cantidad de palabras son parecidas, la dificultad de palabras afecta a la comprensión. Por ejemplo, si comparamos la oración D3 «Cuando los periodistas le hagan preguntas sobre el verdadero dueño de Paraíso Inc, usted no más diga: Nadie.» y la oración D4 «Primero fue la Edad de Oro, cuando el hombre se gobernaba con la razón incorrupta y en busca constante del bien.», observamos que estas dos oraciones tienen 91 y 92 letras respectivamente, sus longitudes oracionales son muy similares. Además, la oración D3 es una oración con una cláusula sustantiva y una adverbial, mientras que D4 es una oración compuesta con sólo una cláusula adverbial, entonces, consideramos que la estructura de D3 es más complicada que la de D4. Sin embargo, las palabras difíciles de D4 (5 para NCKU y 4) para PU son más que D3 (3 para NCKU y 2 para PU). El resultado de la jerarquía de dificultad demuestra que la influencia de palabras difíciles es más dominante que la estructura oracional. En tercer lugar, si controlamos la dificultad de las palabras, la categoría de cláusula puede ser un factor que afecta a la comprensión. El resultado demuestra que la oración con cláusula sustantiva puede ser más fácil de comprender aunque es más larga que una oración con cláusula adverbial. Por ejemplo, si comparamos la oración F2 «La diferencia es que mi padre sabía leer y escribir y Pizarro no.» y la oración F4 «¿Por qué, si era italiano, sólo escribía en español?», notamos que F2 es una oración con cláusula sustantiva y contiene 53 letras, mientras que en F4 que es una oración con cláusula adverbial hay 44 letras. No obstante, se cree que F4 es más difícil de comprender que F2. Otro caso similar para justificar nuestro argumento es que al comparar I2 «Sabemos que no debemos temerle a los caballos que trajo mi padre a México.» y I3 «Le dije que sí,

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

y que representaban al rey Carlos, de quien Cortés huía», nos damos cuenta del resultado parecido pero tienen los siguientes contrastes. I2 tiene 61 letras y I3 tiene 59 letras. Las palabras difíciles de I2 son más que I3 para los alumnos de NCKU mientras que las palabras difíciles son iguales para los de PU. Además, es obvio que la estructura de una oración con dos cláusulas sustantivas (I2) será mucho más fácil que una oración con una cláusula sustantiva, una adjetiva y una oración coordinada (I3). La dificultad de comprensión puede ser relacionada con lo de que la estructura de cláusula sustantiva sea más fácil que la adjetiva, o que I3 tiene una oración coordinada más que I2.

En cuanto a los diferentes comportamientos entre los alumnos de ambas universidades, observamos que en la estructura de oración simple, los de NCKU creen que la oración A4 «Moriré en España el 13 de agosto de 1589, a los sesenta años de edad, otro aniversario de la toma de Tenochititlan por mi padre.» es más difícil que la oración A3 «Con sólo once barcos y quinientos hombres, mi padre había conquistado el imperio de Moctezuma». Sin embargo, los de PU lo opinan al revés. En realidad, A4 es más larga que A3 (tienen 103 y 80 letras respectivamente). Suponemos que la cantidad de las palabras difíciles es la diferencia porque los de PU conocen más palabras difíciles en A3 que en A4 (2 y 1 respectivamente), los de NCKU tienen más palabras difíciles en A4 que en A3 (6 y 4 respectivamente). Por lo tanto, concluimos que la dificultad de las palabras afecta más a la comprensión que la longitud oracional. Mas, para los de NCKU, si la dificultad de las palabras y la longitud oracional juegan papeles parecidos en dos oraciones, la cláusula sustantiva es más fácil de comprender que la adjetiva. Por ejemplo, en E2 «Blanca Nieves dice que Doris tiene razón.» y en E3 «¿Yo, capaz de hacer lo que mi padre no hizo?», hay una palabra difícil y 35 letras, sin embargo, aquélla es una oración con cláusula sustantiva mientras que ésta contiene una cláusula adjetiva. Esto puede explicar que la estructura oracional no es un elemento clave en la comprensión comparado con la dificultad de las palabras y la longitud oracional. No obstante, cuando otros factores se controlan, es más obvia la importancia de la estructura oracional. Para los de NCKU, el contraste de I2 «Sabemos que no debemos temerle a los caballos que trajo mi padre a México.» y I3 «Le dije que sí, y que representaban al rey Carlos, de quien Cortés huía.» también puede interpretarse bajo la misma explicación. La longitud de I2 y I3 es parecida mientras que I2 contiene más palabras difíciles que I3. Como I2 contiene dos cláusulas sustantivas y I3 contiene una cláusula sustantiva, una adjetiva y una oración coordinada, aquélla debe considerarse

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

más fácil que I3. La diferencia de dificultad para comprender entre I2 y I3 se puede atribuir a la complejidad estructural.

En la sección de respuestas abiertas sobre las posibles causas que afectan a la comprensión, notamos que la mayoría se relacionan con la dificultad de las palabras, que es algo invencible para los alumnos, sobre todo para los de NCKU. Ellos creen que las oraciones largas pueden contener más palabras difíciles y dificultan la comprensión. Por consiguiente, el hecho de que las oraciones largas sean más difíciles de comprender también está relacionado con las palabras difíciles. Además, excepto algunos alumnos, la mayoría deciden el grado de dificultad para escalonar la jerarquía sin poner atención en la diferencia de las estructuras oracionales. Por último, los de NCKU creen que la dificultad de comprensión se relaciona estrechamente con su poca cantidad de palabras a pesar de admitir que también existen otros factores para explicar la dificultad oracional.

4.2. Dificultad de párrafo

El método para seleccionar los párrafos del texto es parecido al de las oraciones. Primero, consultamos la colección de las palabras fáciles evaluadas por los alumnos en la obra de *El naranjo* de Carlos Fuentes para recoger textos adecuados basadas en la consideración de la dificultad de palabras, la longitud oracional y la estructura oracional para hacer posible el análisis de interacción entre diferentes variables. La segunda parte del Apéndice 3 es sobre el orden de dificultad de párrafos. Los alumnos tienen que escalonar la dificultad desde lo más fácil a lo más difícil después de leer los cuatro párrafos. Los resultados aparecen en el Cuadro 5.

En el Cuadro 5, la jerarquía de dificultad (de lo más fácil a lo más difícil) para la comprensión es Párrafo 1, 2, 3 y 4. En primer lugar, comparamos la cantidad de palabras difíciles de cada párrafo. Los de NCKU tienen 20 palabras difíciles (8 evaluadas por los alumnos y 12 por los profesores) en el párrafo 1, mientras que los de PU tienen 10 (2 por los alumnos y 8 por profesores). Los de NCKU tienen 18 palabras difíciles (14 por los alumnos y 4 por profesores) en el segundo párrafo, mientras que los de PU tienen 7 (4 por los alumnos y 3 por los profesores). En el tercer párrafo, los de NCKU tienen 29 palabras difíciles (14 por los alumnos y 15 por los profesores), y hay 17 palabras difíciles (4 por los alumnos y 13 por los profesores) para los de PU. El párrafo 4 contiene 34 palabras difíciles (10 por los alumnos y 24 por los pro-

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

Cuadro 5
Jerarquía de dificultad de párrafo[10] y análisis de sus características

Orden de párrafos (de fácil a difícil)	Cantidad de letras	Cantidad de palabras	Palabras difíciles				Estructura oracional
			Evaluación de alumnos		Evaluación de profesores		
			NCKU	PU	NCKU	PU	
Párrafo 1[11]	376	74	8	2	12	8	1 O compleja (1 O coordinada +1 O compuesta (1 Cl principal+1 Cl Adv)) 1 O compuesta(1 Cl principal+1 Cl N+2 Cl Adj)
Párrafo 2	401	98	14	4	4	3	8 O simple 1O compuesta (1Cl principal+1Cl N)
Párrafo 3	409	93	14	4	15	13	1 O coordinada 7 O simple 2 O compuesta (1Cl principal+1Cl N, 1O principal+1O Adj)
Párrafo 4	444	82	10	5	24	21	5 O simple 1O coordinada 1O compuesta (1Cl principal+1Cl Rel Adv+1Cl Adj)

10 Fijamos el 50% como el criterio para evaluar la dificultad, un porcentaje inferior a éste se considera difícil y superior lo consideramos fácil.

11 La jerarquía de dificultad para párrafos se escalona de lo fácil a lo difícil según la evaluación de los alumnos.

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

fesores) para los de NCKU mientras que existen 26 (5 por los estudiantes y 21 por los profesores) para los de PU. La cantidad de palabras difíciles se escalona de la menor a la mayor como sigue: párrafo 2, 1, 3 y 4. Al comparar este resultado con la jerarquía de dificultad en la comprensión, aunque la cantidad de palabras difíciles puede explicar parcialmente el resultado, no puede aplicarse para interpretar los casos de los párrafos 1 y 2. El segundo párrafo tiene menos palabras difíciles que el primero, sin embargo, éste se considera más difícil de comprender que aquél. Se requiere más observación para estudiar la influencia de las diferentes variables.

En segundo lugar, comparamos la longitud de párrafos según las letras y las palabras que contienen. El párrafo 1 tiene 74 palabras y 376 letras, es el párrafo más corto. El segundo párrafo contiene 98 palabras y 401 letras mientras que hay 93 palabras y 409 letras en el tercer párrafo. Aunque el párrafo 4 sólo tiene 82 palabras más que el primer párrafo, y menos que el tercero y el cuarto, sus letras son 444. Eso le coloca en un nivel de dificultad más alto. La cantidad de letras parece jugar un papel más esencial que la cantidad de palabras al interpretar su relación con la comprensión de párrafos. Concluimos que la mayor cantidad de letras representa la longitud y también la dificultad para comprender.

En tercer lugar, vamos a analizar la estructura oracional de estos párrafos. El primer párrafo no sólo contiene 1 oración compleja que abarca 1 oración coordinada y 1 cláusula adverbial, sino también contiene 1 oración compuesta formada por 1 cláusula principal, 1 sustantiva y 2 adjetivas. Además, hay 8 oraciones simples y una oración compuesta (1 cláusula principal y una cláusula sustantiva) en el segundo párrafo mientras que en el tercer párrafo hay 1 oración coordinada, 7 oraciones simples y dos oraciones compuestas (una con una cláusula principal y una cláusula sustantiva, y otra con una cláusula principal y una adjetiva). En el cuarto párrafo, existen 5 oraciones simples, 1 oración coordinada y 1 oración compuesta con una cláusula principal, una adverbial y una adjetiva.

Si comparamos la cantidad de oraciones completas, nos damos cuenta de que el cuarto párrafo tiene 7 oraciones completas más que el primer párrafo, y menos que el segundo y el tercero. Además, si clasificamos las oraciones dependiendo de los verbos conjugados, el primer párrafo tiene una oración simple (de estilo coordinado) y 6 cláusulas (2 cláusulas principales, 1 sustantiva, 2 adjetivas y 1 adverbial). El segundo párrafo contiene 8 oraciones simples y 2 cláusulas. El tercer párrafo tiene 9 oraciones simples (2 ora-

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

ciones coordinadas y 7 oraciones puro simples) y 4 cláusulas. El cuarto párrafo tiene 7 oraciones simples (2 oraciones coordinadas y 5 oraciones puro simples) y 3 cláusulas (1 cláusula principal, 1 adjetiva y 2 adverbial). Merece la pena mencionar que al analizar los elementos de las oraciones, notamos que en el primer párrafo, hay un verbo principal y 4 gerundios introduciendo los elementos modificados. Además, en el cuarto párrafo, aparte de un verbo principal, hay una colección de sustantivos y adjetivos. Como las oraciones están desconectadas de una manera no-natural, el discurso no se puede comprender fácilmente. A partir de los diferentes criterios mencionados anteriormente, concluimos que la estructura oracional del tercer párrafo es la más complicada. El menos complicado es el primer párrafo mientras que el segundo y el cuarto ocupan las posiciones del primero y el tercero. Proponemos que la multi-aparición de varios modificadores en el primer párrafo y la desconexión del cuarto también afecta mucho a la comprensión.

Al sintetizar el resultado discutido sobre los factores, llegamos a la conclusión de que la longitud oracional tiene relación más íntima con la comprensión de párrafos (el más largo y más difícil de comprender). Las palabras difíciles afectan a la diferencia del orden, sin embargo, la estructura oracional tiene menos influencia. No obstante, no se puede ignorar la interacción entre la longitud oracional, la dificultad de las palabras y la variación de las estructuras oracionales.

Hablando de las razones expresadas para ilustrar el orden de dificultad de los párrafos, los alumnos de ambas universidades están de acuerdo en que la comprensión se relaciona más con las palabras difíciles y la longitud oracional. Sólo muy pocos creen que la dificultad de comprender tiene que ver con la falta de nexo discursivo y los conocimientos previos.

5. CONCLUSIÓN

Después de estudiar la influencia de la dificultad de las palabras, la longitud oracional y la estructura oracional en la comprensión de los textos narrativos, llegamos a las siguientes conclusiones.

Respecto al comportamiento de los alumnos en lectura, los resultados demuestran que la mayoría de los alumnos de ambas universidades adivina el significado de las palabras desconocidas o consulta el diccionario cuando lee. La mayoría de ellos analiza los elementos gramaticales de las oraciones. Pero les falta la habilidad de reconocer las estructuras oracionales. Muchos alum-

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

nos prefieren leer en chino que en español. En cuento al tipo y el tema del texto, les gusta más el narrativo y el folclórico. Este resultado puede orientarnos en el futuro cuando seleccionemos materiales para el curso de lectura española.

Según los resultados del estudio sobre la influencia de la dificultad de las palabras, la longitud oracional y las estructuras oracionales, encontramos que la mala comprensión de oraciones se puede atribuir a la causa de su longitud y también a las palabras difíciles, sobre todo para los alumnos de NCKU. En comparación, la influencia de las estructuras oracionales en la comprensión no es tan obvia, aunque no se puede ignorar. Además, la jerarquía de la dificultad de párrafos se relaciona más con la longitud que con las palabras difíciles. Por último, la interacción entre la dificultad de las palabras, la longitud oracional y las estructuras oracionales juega un papel clave en la comprensión y es preciso destacar su importancia tanto en el aprendizaje como en la didáctica de lectura española.

Esperamos que estos resultados puedan ayudarnos a establecer criterios para evaluar la dificultad de los materiales para la didáctica de lectura española como lengua extranjera en Taiwan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aebersold, J. a. & M. L. Field. (1997). *From Reader to Reading Teacher.* London: Cambridge University Press.

Anderson, R.C. & P. Freebody. (1971). «Vocabulary knowledge.» In *Comprehension and Teaching: Research Reviews*. Ed. J. Guthrie. Newark, Delaware: International Reading Association.

Blau, Eileen K. (1982). «The effect of syntax on readability for ESL students in Puerto Rico.» *TESOL Quarterly*. 16: 517-27.

Bormuth, J. R. (1967). «Comparable cloze and multiple-choice comprehension test scores.» *Journal of Reading*. 10: 291-99.

Carter, R. & M. N. Long. (1991). *Teaching Literature*. New York: Longman.

Dale E. & J. S. Chall. (1948). «A formula for predicting readability.» *Educational Research Bulletin*. 27: 1-28.

Flesh, R. (1948). «A new readability yardstick.» *Journal of Applied Psychology*. 32: 221-33.

Fry, Edward. (1977). «Fry's readability graph: Clarifications validity, and extension to level 17.» *Journal of Reading*. 20: 242-52.

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

Langer, I. et al (1974). *Verstandlichkeit in Schule, Verwaltung Plitik and Wissenschaft.* Munchen: Reinhardt.

Schulz, Renatea. (1980). «Literature and readability: Bridging the gap in foreign language reading.» *Literature and Readability.* 43-53.

Spaulding, Seth. (1956). «A Spanish readability formula.» *Modern Language Journal.* 40: 433-41.

Taylor, W. (1953). «Cloze procedure: A new tool for measuring readability.» *Journalism Quarterly.* 30: 415-33.

Tuero, S. (2000). «How unknown vocabulary affects information recall in foreign language reading.»¡AConference of Foreign Language Teaching, Tam Kang University, Taipei.

Lu, Hui-Chuan & Lu Lo Hsueh. (2001). «Análisis de estructura textual y oracional: un estudio de estructura nuclear y relación jerarquizada.» AATSP, San Francisco, USA.

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos

Centro Virtual Cervantes

Apéndice 1

Cuestionario

I. Indicar los datos personales.
1. Sexo: 1) masculino, 2) femenino
2. Tiempo que ha estudiado el español: 1) 1 año, 2) 2 años, 3) 3 años, 4) más de 3 años.
3. ¿Es alumno transferido de otra escuela? 1) sí, 2) no

II. Indicar las estrategias usadas para comprender un texto en español.
1. ¿Adivina el significado de una palabra desconocida sin usar el diccionario? 1) sí, 2) no
2. ¿Utiliza el diccionario para buscar el significado de palabras desconocidas? 1) sí, 2) no
3. ¿Predice el contenido de un texto por su título antes de leerlo? 1) sí, 2) no
4. ¿Traduce palabra por palabra para la comprensión? 1) sí, 2) no
5. ¿Hojea el texto para obtener una idea general sobre lo que trata? 1) sí, 2) no
6. ¿Busca palabras claves para la comprensión? 1) sí, 2) no
7. ¿Busca primero el tema principal y luego marca palabras u oraciones claves con las que está relacionado el tema? 1) sí, 2) no
8. ¿Aprovecha el conocimiento previo o cultural para familiarizarse con el contenido? 1) sí, 2) no
9. ¿Analiza diferentes tipos de estructuras textuales para la comprensión? (cuatro estructuras como la enumeración, la causa-efecto, el problema-solución y el contraste-comparación en los textos expositivos o textos narrativos) 1) sí, 2) no
10. ¿Analiza diferentes tipos de oraciones para la comprensión? (oraciones simples o compuestas como clausuras sustantivas, adjetivas y adverbiales) 1) sí, 2) no
11. ¿Busca oraciones principales en las oraciones compuestas para la comprensión? 1) sí, 2) no
12. ¿Analiza las estructuras oracionales para la comprensión? (sujeto, verbo y pronombre) 1) sí, 2) no
13. ¿Analiza el tiempo de los verbos en las oraciones para la comprensión? (presente, pasado y futuro) 1) sí, 2) no

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

14. ¿Analiza el modo de los verbos en las oraciones para la comprensión? (indicativo y subjuntivo) 1) sí, 2) no
15. ¿Analiza el pronombre en las oraciones para la comprensión? 1) sí, 2) no
16. ¿Consulta libros de gramática cuando tiene dudas? 1) sí, 2) no
17. ¿Consulta la enciclopedia cuando tiene dudas? 1) sí, 2) no
18. ¿Discute con compañeros de clase cuando tiene dudas? 1) sí, 2) no
19. ¿Pregunta a profesores cuando tiene dudas? 1) sí, 2) no
20. Indica su proceso de lectura _____.
21. Indica las dificultades que tiene cuando lee _____.

III. Indicar su actitud de lectura.
1. ¿Le gusta leer? 1) sí, 2) no
2. ¿Le gusta leer en español? 1) sí, 2) no
3. ¿Cuánto tiempo le dedica a la lectura?
1) menos de 1hora, 2) 1-2 horas, 3) 2-3horas, 4) más de 3 horas
4. ¿Cuánto tiempo le dedica a la lectura en español?
1) menos de 1hora, 2) 1-2 horas, 3) 2-3horas, 4) más de 3 horas
5. ¿ Sobre qué tema le gusta leer más?
1) historia, 2) geografía, 3) fiesta y folklore, 4) lengua, 5) política, 6) economía, 7) comercio, 8) derecho, 9) tecnología, 10) literatura
6. ¿Qué tema le gusta más cuando lee en español?
1) historia, 2) geografía, 3) fiesta y folklore, 4) lengua, 5) política, 6) economía, 7) comercio, 8) derecho, 9) tecnología, 10) literatura
7. ¿Qué tipo de estructuras textuales le gusta más?
1) periodístico, 2) narrativo, 3) expositivo, 4) caricatura, 5) chiste, 6) otros

_____

8. ¿Qué tipo de estructuras textuales le gusta más cuando lee en español?
1) periodístico, 2) narrativo, 3) expositivo, 4) caricatura, 5) chiste, 6) otros

_____

9. ¿Por qué lee?
1) obligación de asignaturas, 2) formación personal, 3) asegurar mejor trabajo en el futuro, 4) interés personal
10. ¿Porqué lee en español?
1) obligación de asignaturas, 2) formación personal, 3) asegurar mejor trabajo en el futuro, 4) interés personal

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

Apéndice 2
La evaluación de los alumnos sobre la dificultad de las palabras

Nombre _____

Marcar las palabras que reconocéis

1.a	2.abajo	3.abandonar	4.aborrecer	5.abrazar
6.abrir	7.absoluto	8.abuelo	9.acá	10.acabar
11.acaso	12.acción	13.aceite	14.acento	15.aceptar
16.acerca	17.acercar	18.acertar	19.acompañar	20.aconsejar
21.acordar	22.acostumbrar	23.actitud	24.acto	25.actual
26.acudir	27.acuerdo	28.adelantar	29.adelante	30.además
31.adiós	32.admirable	33.admiración	34.admirar	35.admitir
36.adonde	37.adorar	38.adquirir	39.advertir	40.afán
41.afecto	42.afirmar	43.afligir	44.agitar	45.agradable
46.agradar	47.agradecer	48.agregar	49.agua	50.aguardar
51.ahí	52.ahogar	53.ahora	54.aire	55.ajeno
56.al	57.ala	58.alcalde	59.alcanzar	60.alegrar
61.alegre	62.alegría	63.alejar	64.algo	65.alguien
66.algún	67.alguno	68.aliento	69.alma	70.alrededor
71.alterar	72.alto	73.altura	74.alumbrar	75.alzar
76.allá	77.allí	78.amable	79.amante	80.amar
81.amargo	82.amargura	83.ambos	84.amenazar	85.americano
86.amigo	87.amistad	88.amo	89.amor	90.amoroso
91.anciano	92.ancho	93.andar	94.ángel	95.angustia
96.animal	97.animar	98.ánimo	99.anterior	100.antes
101.antiguo	102.anunciar	103.añadir	104.año	105.apagar

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

106.aparecer	107.apartar	108.aparte	109.apenas	110.aplicar
111.apoyar	112.aprender	113.apretar	114.aprovechar	115.aquel
116.aquél	117.aquí	118.árbol	119.arder	120.ardiente
121.arma	122.armar	123.arrancar	124.arrastrar	125.arreglar
126.arriba	127.arrojar	128.arte	129.artículo	130.artista
131.asegurar	132.así	133.asiento	134.asistir	135.asomar
136.asombrar	137.aspecto	138.aspirar	139.asunto	140.atar
141.atención	142.atender	143.atento	144.atrás	145.atravesar
146.atreverse	147.aumentar	148.aun	149.aún	150.aunque
151.ausencia	152.autor	153.autoridad	154.auxilio	155.avanzar
156.ave	157.aventura	158.avisar	159.ay	160.ayer
161.ayudar	162.azúcar	163.azul	164.bailar	165.bajar
166.bajo	167.balcón	168.bañar	169.barba	170.base
171.bastante	172.bastar	173.batalla	174.batir	175.beber

Hasta el número 1554 (en total hay 9 páginas).

Centro Virtual Cervantes

Apéndice 3
Jerarquía de dificultad oracional y de párrafo
(*El naranjo* de Carlos Fuentes sacado de www.rae.es)

I. Jerarquía de dificultad oracional

Instrucciones: Subrayar las palabras desconocidas, consultar su significado en el diccionario, ordenar la jerarquía de dificultad desde la más fácil hasta la más difícil e ilustrar la razón del orden.

A. **Orden :** _____ **(Razón:**)

1. Yo hice el papel de mi padre, naturalmente.
2. Ya no representaba, como mi padre, peligro político.
3. Con sólo once barcos y quinientos hombres, mi padre había conquistado el imperio de Moctezuma.
4. Moriré en España el 13 de agosto de 1589, a los sesenta años de edad, otro aniversario de la toma de Tenochtitlan por mi padre.

B. **Orden :** _____ **(Razón:**)

1. Blanca Nieves dice que Doris tiene razón.
2. Sé que mi padre quiso liberar la tierra y los vasallos.
3. Te dice que tu nombre, primero simple herencia, va a ser tuyo por derecho propio.
4. Ha ido a esa tumba y le ha dicho a su madre La Malinche que gracias a ella mi padre conquistó esta tierra.

C. **Orden :** _____ **(Razón:**)

1. ¿Yo, capaz de hacer lo que mi padre no hizo?
2. No cumplí la voluntad testamentaria de mi padre, que fue darle libertad a esta tierra.
3. Una mujer indígena como él, Marina, fue quien en realidad lo venció desde su tierra.
4. ¿Qué gusano tenía este hombre nuestro padre que no podía quedarse tranquilo con la fortuna y la gloria?

D. **Orden :** _____ **(Razón:**)

1. Cuando abro los ojos, ya no estoy solo.
2. ¿Por qué creen que era italiano cuando él mismo escribió: Extranjero soy?
3. Cuando los periodistas le hagan preguntas sobre el verdadero dueño de Paraíso, usted no más diga: Nadie.
4. Primero fue la Edad de Oro, cuando el hombre se gobernaba con la razón incorrupta y en busca constante del bien.

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

E. **Orden :** _____ **(Razón:**)
1. Violé el testamento de mi padre.
2. Blanca Nieves dice que Doris tiene razón.
3. ¿Yo, capaz de hacer lo que mi padre no hizo?
4. Cuando abro los ojos, repentinamente, ya no estoy solo.

F. **Orden :** _____ **(Razón:**)
1. Yo hice el papel de mi padre, naturalmente.
2. La diferencia es que mi padre sabía leer y escribir y Pizarro no.
3. Se topó con el pirata francés Jean Fleury, que nosotros llamamos Juan Florín.
4. ¿Por qué, si era italiano, sólo escribía en español?

G. **Orden :** _____ **(Razón:**)
1. Ya no representaba, como mi padre, peligro político.
2. Sé que mi padre quiso liberar la tierra y los vasallos.
3. ¿Mi madre Malinche, sin la cual mi padre no habría conquistado nada?
4. ¿Por qué creen que era italiano cuando él mismo escribió: Extranjero soy?

H. **Orden :** _____ **(Razón:**)
1. Todos los honores y haberes debidos a mi padre, se los dieron a él.
2. Te dice que tu nombre, primero simple herencia, va a ser tuyo por derecho propio.
3. No cumplí la voluntad testamentaria de mi padre, que fue darle libertad a esta tierra.
4. Ahora recuerdo esa línea cuando pienso en una joven indígena que ni siquiera hablaba español.

I. **Orden :** _____ **(Razón:**)
1. Con sólo once barcos y quinientos hombres, mi padre había conquistado (haber conquistado) el imperio de Moctezuma.
2. Sabemos que no debemos temerle a los caballos que trajo mi padre a México.
3. Le dije que sí, y que representaban al rey Carlos, de quien Cortés huía.
4. Cuando los periodistas le hagan preguntas sobre el verdadero dueño de Paraíso Inc, usted no más diga: Nadie.

II. Jerarquía de dificultad de párrafo

Instrucciones: Subrayar las palabras desconocidas, consultar su significado en el diccionario, ordenar la jerarquía de dificultad desde el párrafo más fácil hasta el más difícil e ilustrar la razón del orden.

1. Cierro los ojos para sentir todo esto y cuando los abro, repentinamente, ya no estoy solo. Mi esposa está bailando conmigo, creada por mi mirada,

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes

mirando mi atuendo, mis zapatillas Guicci, criticándome por no usar calcetines, y diciéndole que en Italia nadie usa calcetines con mocasines en verano, ella que si parezco pobre, ¿cómo?, mis pantalones beige, mi camisa color de rosa que parece un anuncio del hotel donde estoy alojado y ella diciéndome...

2. A partir de Roma, el mundo forma un todo orgánico; los asuntos de Italia y África se han conectado a los de Grecia y Asia. Todos estos hechos se enderezan hacia un mismo fin: el mundo unido por Roma. Tal es la razón misma de la historia. Ustedes son los testigos de mi buena suerte. En cincuenta y tres años, Roma ha sometido a la casi totalidad del mundo habitado. Es la primera vez que esto ocurre en la historia. Tal es el tema único de mi historia. La fortuna le dio a Roma el dominio del mundo.

3. Me sirven Freixenet y me dan a leer la Revista Hola. No entiendo el tenor de las noticias. No me importan. Voy de regreso a España. Voy de vuelta al hogar. En cada puño, llevo las pruebas de mi origen. En una mano, aprisiono las semillas del naranjo. Quiero que ese fruto sobreviva a la implacable explotación de la isla. En la otra, llevo la llave helada de mi casa ancestral en Toledo. A ella regresaré a morir: casa de piedra y techumbre vencida, puerta de maderos crujientes que no ha sido abierta...

4. Extiende los brazos, me envuelve en ellos y me dice al oído, sin aliento, nerviosa, somos seis mil millones de seres en el planeta, las grandes ciudades del oriente y del occidente están a punto de desaparecer, la asfixia, la basura, la plaga las sepultan, te han engañado, tu paraíso es el último desaguadero de nuestras ciudades sin luz, estrechas, hacinadas, mendicantes, sin techo, por donde deambulan asaltantes, locos, multitudes que hablan solas, ratas escurridas, perros en manadas salvajes, migrañas, fiebres, mareos...

Orden : _____ (Razón :)

ACTAS XXXVII (AEPE). Hsueh LO LU, Hui-Chuan LU. La lecturabilidad de los textos narrativos
Centro Virtual Cervantes