EL PRIMER LIBRO, LA PRIMERA VICTORIA: ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA LECTURA EXTENSIVA

Victoria Rodrigo

RESUMEN: La investigación en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras mantiene que una actitud positiva hacia la lectura se traduce en motivación por leer. Este trabajo informa de dos estudios sobre los juicios valorativos de 135 estudiantes que debieron hacer lectura en su modalidad *extensiva* –leer por placer y por contenido. Los resultados muestran que la actitud hacia la lectura, primero, se puede modificar y, en segundo lugar, que la lectura de novelas en los niveles iniciales es factible y promueve una actitud positiva cuando el alumno la realiza con éxito. El éxito de la lectura se asegura cuando esta habilidad se aborda en su modalidad extensiva, cuando se presentan estrategias de lectura y textos del nivel lingüístico adecuado.

1. LA LECTURA EN EL CURRÍCULO DE ELE

En la enseñanza de lenguas, se distingue cuatro modalidades de explotación pedagógica de la habilidad lectora: lectura rápida para obtener la idea general (*skimming* en inglés), lectura rápida para buscar información (*scanning*), lectura *intensiva* y lectura *extensiva* (LE). La modalidad que se practica más comúnmente en los programas de ELE es la intensiva, que implica leer textos cortos, con entendimiento detallado y con un claro fin *pedagógico* de descubrir y practicar ciertas estructuras, léxico, etc. En oposición a este acercamiento está la lectura extensiva, cuyo propósito es leer en grandes cantidades, por contenido y por placer. La LE tiene, sin duda, una dimensión holística, la que se logra con la lectura completa de novelas, cuentos, relatos, historias cortas, etc., sin fragmentar el proceso de la lectura misma ni diseccionar el texto en sus detalles lingüístico-gramaticales. El propósito de la LE es el disfrute y la comprensión general, con lo que se adquiere la lengua meta de manera incidental e inconsciente. Nótese que el fin último de

la LE en la lengua meta (L2) es el mismo que persigue un hablante nativo cuando lee una novela en su primera lengua, con el efecto que Montesa (2011, en este mismo volumen) explica magistralmente: el papel que *debe* tener la lectura de la literatura en L2 *debe* ser el placer de la lectura en sí misma, no el análisis detallado de los componentes del texto (el énfasis es mío).

La investigación tanto en primera (L1) como en segundas lenguas mantiene que la lectura, cuando se realiza en su modalidad holística –es decir, cuando se lee en grandes cantidades y se comprende– se convierte en una poderosa herramienta en la adquisición de una lengua[1]. Dentro de los beneficios lingüísticos que ofrece la LE se mencionan mayores niveles de vocabulario, de comprensión y de fluidez lectora, junto con una mejora en ortografía, redacción y gramática. En cuanto a la parte afectiva, se menciona el desarrollo de una actitud positiva hacia la lectura, motivación para leer y hábito de lectura (para una revisión detallada de los beneficios de la lectura en LE véase Day y Bamford, 1998; Krashen, 2004). Por último, la lectura también reviste beneficios en lo cognitivo por la acumulación de nuevos conocimientos, lo que Grabe (1986) denomina "*Critical Mass of Knowledge*" y proveer sentido de competencia y autoestima en las personas que han leído extensivamente durante su vida (Rane-Szostak, 1997). Sin embargo, la lectura es la gran ausente en los programas de L2. Mandell (2002) provee un claro ejemplo de una inconveniente falencia en la clase de ELE. En su estudio con 423 estudiantes de español en los primeros cuatro semestres de L2, se les pidió a estos que contestaran un cuestionario sobre las actividades que encontraban más beneficiosas en el aula de español (ej. gramática, audición, conversación, tareas, exámenes y explicaciones del profesor). En ningún caso aparecía la lectura siquiera como opción.

2. BENEFICIOS AFECTIVOS DE LA LECTURA EXTENSIVA

En el presente trabajo investigamos los beneficios afectivos que se desprenden de la lectura de novelas completas por contenido y placer, centrándonos con especial atención en la actitud y la motivación. La variable *actitud hacia la lectura* es un constructo teórico complejo pero se puede definir en tres niveles claves (Yamashita, 2004): *cognitivo* –creencias evaluativas o personales (Qué se piensa de la lectura. ¿Es buena para aprender una lengua?); *afectivo* –sentimientos y emociones (¿Les gusta leer? ¿Disfrutan leyendo?); y

1 La LE, también conocida como *lectura voluntaria y libre* o *lectura por placer* (Kranshen 1993), vista como aproximación pedagógica eficaz, requiere de una serie de principios para su implementación exitosa. Day y Bamford (1989) proponen diez principios, los que se pueden reducir a las siguientes cuatro categorías (Rodrigo et al. 2007): a. *Propósito de la lectura* (por placer, disfrute e información), b. *Tácticas de lectura* (leer un gran número de novelas completas centrándose en el contenido, no en la forma; auto selección de material por parte del alumno; leer a ritmo propio), c. *Material* (interesante, relevante para el lector y del nivel lingüístico adecuado, con variedad de temas y géneros; material auténtico, adaptado o simplificado, literario o no) y d. *Papel del profesor* (guía para el lector).

conativo –intenciones (¿Buscan oportunidades para leer? ¿Compran libros? ¿Van a la biblioteca?). La investigación en el campo ha establecido varios factores que inciden en la actitud hacia la lectura en L2 (McKenna, 1994; Kim, 2003; Day y Bamford, 1998). Uno de los más relevantes es la a*ctitud hacia la lectura en L1*. Se ha demostrado que la habilidad lectora y la actitud hacia la lectura se transfieren de L1 a L2 (Yamashita, 2004, 2007; Day y Bamford, 1989). Por lo tanto, los aprendices que tengan una actitud positiva hacia la lectura en L1 tendrán más posibilidad de tener una actitud positiva hacia la L2, aun cuando su nivel lector sea bajo. Por otro lado, Kim (2003), con una visión muy completa de la importancia de las variables afectivas de L1 sobre L2, observó a 420 estudiantes coreanos de inglés como lengua extranjera y registró relaciones causales muy interesantes entre la actitud hacia la lectura, exposición a la lectura y competencia en L1 y L2. Kim encontró que la actitud hacia la lectura en L2 se relaciona con cuánto se ha leído en L1: los que tenían una actitud positiva habían leído más. La cantidad de lectura en L1 también se relaciona con la cantidad de lectura en L2: los que leían más en coreano, también leían más en inglés. Pero, de manera crucial y tal vez en mayor grado relevante en el campo de L2, la cantidad de lectura en L2 se relaciona con la competencia lingüística lograda en L2. Así, los que leían más en inglés, también mostraban mayor dominio de la lengua inglesa. Por lo tanto, se puede señalar que una actitud positiva hacia la lectura, tanto en L1 como en L2, se traduce en más lectura, lo que a la vez lleva a un mayor dominio de la lengua meta. Como ya había indicado Krashen (1982), a mayor exposición a la lengua, mayor adquisición de la misma.

Cabe preguntarse en qué grado se debe velar por el éxito del aprendiz al emprender la lectura en el aula de L2. Si como resultado de una experiencia fallida o poco fructífera, ya sea en L1 o en L2, la actitud hacia la lectura resulta ser negativa, es muy posible que una vez que el alumno haya terminado con la tarea de lectura –o, como en el caso de las universidades estadounidenses, cuando se haya terminado con el requisito de lengua extranjera– no continúe éste leyendo en la lengua meta, con lo que no va a seguir desarrollando la L2 pues dejará de estar expuesto a un *input* significativo. Está claro que las positivas experiencias previas conllevan al aprendiz a nuevas experiencias positivas en el aula –y viceversa[2]. Una actitud positiva se genera cuando el alumno experimenta sentimientos positivos hacia la lectura, cuando la disfruta, y si se disfruta la lectura, se desencadena la motivación por seguir leyendo. Yamashita (2004, 2007) sostiene, además, que de los tres componentes de la actitud mencionados anteriormente, el afectivo –es decir, los sentimientos y las emociones que se desprenden del proceso de la lectura– es el que se relaciona más íntimamente con la motivación por la lectura[3].

2 La *actitud* positiva *hacia la cultura de L2* y el tipo de *experiencia con el profesor, la clase, los compañeros, etc.* juegan también un papel importante en el tipo de actitud que se desarrolla como resultado de la experiencia en el aula de L2.

3 Curiosamente, ver beneficios en la adquisición de una lengua –componente cognitivo o creencias evaluativas sobre el valor que se le da a la lectura– no registró incidencia importante en la motivación por la lectura.

Si los estudios sobre el uso de la LE han mostrado resultados positivos en lo cognitivo, afectivo y lingüístico, cabe preguntarse por qué la implementación de la lectura extensiva, como método de instrucción en los programas de español, no es práctica común. Una posible respuesta es la dificultad y desafío que implica implementar programas de LE respetando sus principios y criterios, complejidad que surge por cuestiones administrativas, económicas y logísticas[4] (ver Day y Bamford para una detallada explicación).

Conscientes, entonces, de la dificultad que entrañaba implementar un programa de LE y, de manera crucial, de los beneficios que conlleva al promover una actitud positiva hacia la lectura, se experimentó con la LE en el presente estudio, no ya como método de instrucción sino como forma de leer. Si es el placer experimentado con la lectura, o al leer, lo que hace que el alumno desarrolle sentimientos positivos que lo motivarán a seguir leyendo, se habría de incorporar la LE en el currículo de los programas de español. El presente estudio ilustra cómo se intentó implementar tal premisa.

3. LOS ESTUDIOS

Como se ha dicho, el objetivo del presente trabajo es analizar el impacto de la lectura de novelas, su integración en el currículo de español y su efecto en la actitud hacia la lectura por parte del alumno. Esto se hará a través de dos estudios, con objetivos diferentes, basados en los juicios valorativos de los estudiantes.

3.1. Estudio 1: nivel intermedio de español (B1)

3.1.1. Objetivo y participantes

Ante la dificultad de implementar programas de LE, el presente estudio tuvo como objetivo determinar si era posible desarrollar actitudes positivas a través de la lectura de un par de libros con acercamiento de LE. Se intentaría determinar si la LE era una aproximación metodológica del agrado de los estudiantes –si les gustaba–, en cuanto al valor que le atribuirían –si les ayudaba en la adquisición de español–y si les había servido para considerarse ellos mismos mejores lectores –plano de la autopercepción. El estudio se realizó con un total de 41 estudiantes provenientes de cuatro clases. Los estudiantes eran de nivel intermedio (B1) y cursaban un quinto semestre de ELE en una universidad

4 Como un programa de LE implica leer en grandes cantidades y, por otro lado, leer material que sea interesante y apropiado lingüísticamente, donde el alumno escoge lo que desea leer, se requiere una biblioteca bien establecida. Esto implica contar con dinero para comprar libros y tiempo para organizar la biblioteca, catalogando los libros según el nivel lingüístico, género y tema. En lo logístico, siempre surge la pregunta de dónde se inserta un curso de LE en un programa ya configurado. Por lo general, añadir un nuevo curso supone quitar otro ya establecido.

norteamericana. De los 41 estudiantes, 22 habían leído previamente un libro en español, 18 no lo habían hecho nunca; un estudiante no respondió a esta pregunta.

3.1.2. Tratamiento y preguntas de investigación

Los participantes tuvieron que leer dos novelas[5] como parte del curso siguiendo estrategias de LE. Las variables se midieron a través de un cuestionario que se administró al inicio y al final del estudio. El análisis del cuestionario nos permitió comparar las variables de estudio (actitud hacia la lectura, valor de la lectura y percepciones sobre la habilidad lectora) antes y después del tratamiento y observar si había habido alguna modificación en las percepciones de los alumnos atribuibles al tratamiento implementado.

3.1.3. Análisis y resultados

El análisis de los datos se basa en las reacciones de los estudiantes según quedan reflejadas en sus respuestas en los cuestionarios. La tabla 1 muestra las respuestas a la primera pregunta de investigación, es decir, si les gustaba leer en su segunda lengua, español, antes y después del tratamiento. Ya que la investigación en el campo señala que el gusto por la lectura permite desarrollar una actitud positiva, ésta se interpretó como un indicador de la actitud hacia la lectura.

La inspección de los datos en la tabla 1 muestra que hay un aumento en el número de respuestas positivas (*sí*) en relación al inicio del tratamiento, pues 27 de los 41 estudiantes (66%) contestaron que sí en la segunda medición a diferencia de los 14 de 29 estudiantes (48%) que respondieron de igual manera al inicio del estudio. En cuanto a las respuestas negativas, al comienzo había un 14%, 4 estudiantes, del total de 29, que mencionó que no les gustaba leer en español.

Gusto por la lectura

	Inglés	Español 1	Español 2
	N(%)	N(%)	N(%)
Sí	29 (71)	14(48)	27(66)
A veces	10(24)	11(38)	14(34)
No	2(5)	4(14)	-
Total (N)	41	29	41

Tabla 1. Gusto por la lectura en L1 y L2 antes y después del tratamiento

5 MUÑOZ, Elías (1994): *Viajes fantásticos,* McGraw-Hill.; MUÑOZ, Elías (1996): *Ladrón de la mente,* McGraw-Hill.

Sin embargo, al final no se registró ninguna respuesta negativa a esta pregunta. Para averiguar si había habido un cambio de actitud con respecto a la L2, y analizar si la diferencia entre las cifras registradas al inicio y al final del tratamiento eran estadísticamente significativas, se realizó la prueba estadística de chi-cuadrada, obteniendo un resultado de $X^2 = 6.62$, df = 2, N = 70, $p<.05$, lo que indica que efectivamente se registró un cambio de actitud favorable a la lectura y que tal diferencia era estadísticamente significativa.

Las cifras del análisis de las percepciones sobre el valor de la lectura se encuentran en la tabla 2. Ante la pregunta de si pensaban los estudiantes que la lectura les podía ayudar a aprender español, se observa que la mayoría de los participantes, 33 de 40 (83%), ve valor en la lectura al inicio del tratamiento y solamente 3 (8%) es de la opinión contraria. Las cifras finales, después del tratamiento, son idénticas en cuanto a la respuesta afirmativa, 34 de 41 (83%), pero ahora no se registra ningún caso en que un participante haya señalado 'no' como posible respuesta. Es posible que los estudiantes ya tuvieran una concepción positiva de la lectura en la adquisición de una lengua al inicio del tratamiento, probablemente debido a su actitud positiva en su propia L1 (ver tabla 1). El leve cambio positivo que se registra en la valoración de la lectura al final del tratamiento (no hay ningún caso en la casilla del 'no') no arroja diferencias estadísticamente significativas, ($X^2 = 3.82$, df= 2, N = 81, p =.15). Es decir, la lectura de dos novelas no provee evidencia de que, en tal número y considerando la valoración positiva al inicio del tratamiento, la lectura permita modificar el valor que los alumnos le puedan atribuir en el aula de ELE.

La tabla 3 presenta las cifras sobre la percepción que tiene el alumno de su propia habilidad lectora en la L2 antes y después del tratamiento. En este caso, 25 de los 38 participantes que contestaron la pregunta (66%) indicaron que consideraban su habilidad lectora normal, 5 (13%) que era pobre y 8 (21%) que era buena. Al terminar el tratamiento, se observa que un 43% (17 de 40) de los participantes considera que su habilidad lectora es buena,

Valor de la lectura

	Español 1	Español 2
	N(%)	N(%)
Sí	33(83)	34(83)
Quizás	4(10)	7(17)
No	3(8)	-
Total (N)	40	41

Tabla 2. Percepción del valor de la lectura antes y después del tratamiento.

Habilidad lectora		
	Español 1	Español 2
	N(%)	N(%)
Pobre	5(13)	3(7)
Normal	25(66)	20(50)
Buena	8(21)	17(43)
Total (N)	38	40

Tabla 3. Percepción de la habilidad lectora antes y después del tratamiento

20 (50%) que es normal y solamente 3 (7%) que es pobre. Se les preguntó a los participantes también que cuánto pensaban que había mejorado su habilidad lectora. De los 41 participantes, 13 (32%) consideraron que había mejorado un poco, 27 (66%) que había mejorado mucho y 1 (5%) mencionó que no sabía. Nadie mencionó la opción 'igual', para indicar que no había habido cambio alguno. Aunque los datos de la tabla 3 muestran que la percepción de los participantes sobre su habilidad lectora después del tratamiento ha mejorado, la chi-cuadrada no permite indicar que la diferencia entre los resultados antes y después del tratamiento sea estadísticamente significativa, (X^2 = 4.25, df=2, N=78, p=.12). Es decir, en nuestra muestra la lectura de dos novelas no ha producido cambio en la percepción de la propia habilidad lectora por parte de los participantes en el estudio.

3.1.4. Discusión y consecuencias pedagógicas del estudio 1

La implementación de la lectura extensiva como parte suplementaria en el currículo de español puede tener un impacto positivo en la actitud de los alumnos hacia la lectura, con todas las consecuencias positivas que esto implica. El análisis de los datos cuantitativos del estudio 1 corrobora un cambio positivo de actitud. La prueba estadística chi-cuadrada arroja diferencias estadísticamente significativas para la variable actitud, por lo que se puede afirmar que, en nuestra muestra, la lectura por contenido de tan solo un par de libros efectivamente puede tener un impacto positivo en la actitud del estudiante hacia la lectura. Esto es importante porque, como la investigación en el campo indica, una actitud positiva hacia la lectura conlleva a la motivación y ésta a un hábito de lectura que indirectamente asiste de manera óptima en el desarrollo de competencia en una L2.

Los resultados del estudio 1 aquí reseñado son esperanzadores y muestran que dos libros, tratados adecuadamente, tuvieron un efecto positivo en la actitud de los participantes hacia la lectura. Estos resultados, en cierta forma, corroboran los encontrados por Cho y Krashen (2001) quienes destacan el beneficio que puede tener una sola experiencia positiva de lectura autoseleccionada para crear hábito de lectura, pero contradicen los resultados de Kim y Krashen (1997), quienes concluyen que una sola experiencia

positiva no es suficiente para estimular el hábito de lectura. No cabe duda que más investigación sobre este particular tema es muy necesaria y que, cuando se dé, será muy bienvenida.

3.2. Estudio 2: nivel inicial de español (A1)

El estudio 2 investiga la implementación de la LE en niveles iniciales (A1). En estos niveles, el tipo de lectura que se suele utilizar es del tipo *skimming*, *scanning* e intensiva. La lectura extensiva ni siquiera se contempla, tal vez ante la presuposición de que los textos muy extensos deban evitarse en los niveles de escaso dominio lingüístico. Cabe preguntarse, entonces, si la LE es posible en el aula de ELE en los niveles iniciales.

Todo profesor de lengua extranjera ha sido testigo del miedo y de la frustración que los estudiantes sienten cuando se enfrentan por primera vez a la lectura de una novela. Este miedo se incrementa cuando el alumno está en sus primeras etapas de adquisición y cuando se ha acostumbrado a utilizar estrategias de lectura intensiva. Nuestro planteamiento, sin embargo, era que la lectura en su modalidad extensiva se podía abordar en los niveles iniciales si el profesor proveía estrategias eficaces y un texto adecuado. En gran parte, tales estrategias evitan el acostumbrado, y tal vez infundado, uso y abuso de diccionarios y traducción en la clase de L2. Las estrategias de LE dan, muy por el contrario, prioridad al uso del contexto como primerísima herramienta para dar con el significado de las palabras desconocidas y, también de manera esencial, a tolerar la vaguedad lingüística, natural e intrínseca, en el proceso de adquisición.

3.2.1. Objetivo y participantes

En el segundo estudio se pretendía, por un lado, averiguar si los alumnos de nivel elemental serían capaces de leer su primera novela con éxito utilizando estrategias de lectura extensiva. Por otro lado, se buscaba analizar las opiniones de los estudiantes al realizar la actividad. Este estudio incluyó a 94 estudiantes de español que cursaban el primer semestre de universidad, repartidos en cuatro clases (secciones de un mismo nivel).

3.2.2. Tratamiento y preguntas de investigación

En la segunda mitad del semestre, el profesor asignó una novela graduada[6] y dio instrucciones de cómo debían leerla. Se les instruyó que leyeran por contenido, sin parar la lectura para buscar palabras en el diccionario, tolerando la vaguedad de entendimien-

6 Jarvis-Sladly, Kay (1982): *La guitarra misteriosa,* EMC Publishing, Saint Paul, Minnesota.

to y utilizando el contexto y su conocimiento del mundo para adivinar el significado de palabras desconocidas (el Apéndice 1 contiene las estrategias de LE que se les dio). Tras la presentación de la novela asignada, los alumnos tuvieron dos semanas para leerla. Una vez leída, el profesor pasó una encuesta anónima en la que se les preguntaba sobre su reacción y su experiencia con la lectura y si habían podido leer siguiendo las instrucciones dadas en clase. Hasta ese momento los alumnos estaban acostumbrados a hacer lectura exclusivamente intensiva, tarea completamente diferente a lo que se debe aplicar cuando se lee extensivamente. Era también la primera novela en español. Las preguntas de investigación indagaban sobre la opinión de los estudiantes de nivel inicial de su primera experiencia al leer una novela, si podían realizar con éxito la lectura de una novela siguiendo estrategias de lectura extensiva y si era posible 'enseñarles' a leer de forma eficaz con una simple explicación.

3.2.3. Resultados

La tabla 4 muestra los resultados del estudio 2. De los 94 estudiantes que contestaron el cuestionario, 87 estudiantes (92,5%) indican reacciones y comentarios positivos hacia la actividad –la lectura de la novela– y manifiestan que disfrutaron hacerla. De estos 87 estudiantes, 60 (69%) pudieron seguir las instrucciones de lectura sin ningún problema y 27 (31%) mencionaron no haberse sentido cómodos ante la imposibilidad de poder usar el diccionario en alguna ocasión o de tener que traducir. Solo el 7,5% restante hizo comentarios negativos tanto sobre la actividad como sobre la forma de realizarla. La tabla 4 ilustra las razones que cita cada grupo:

EXPERIENCIA POSITIVA (87/92,5%)		EXPERIENCIA NEGATIVA (7/7,5%)
Siguieron estrategias con éxito (60/69%)	*No siempre siguieron estrategias con éxito (27/31%)*	*No siguieron estrategias con éxito*
▪ Disfrutaron la lectura, se divirtieron leyendo ▪ Fácil de entender ▪ Sobrepasaron las expectativas (más fácil de lo que creían) ▪ Sentido de logro	▪ Algún uso de diccionario ▪ Alguna traducción ▪ Frustración parcial por no entender	▪ Frustrados: no entendían, demasiado difícil ▪ Desconocimiento de muchas palabras ▪ Necesidad de usar el diccionario constantemente ▪ Necesidad de traducir

Tabla 4. Experiencia de estudiantes de nivel elemental en la lectura de su primera novela en español. Razones

Los 60 estudiantes que mostraron reacciones positivas a la lectura de su primer libro y que pudieron seguir sin problema las estrategias recomendadas por el profesor mencionan que atenerse a las instrucciones de lectura según se las facilitó el profesor les sirvió enormemente, pues no tuvieron que depender del diccionario. Así, la lectura no se interrumpió, evitaron traducir al inglés, usaron el contexto para descubrir el significado de palabras desconocidas y pudieron lidiar con la ambigüedad de significados. Como consecuencia, la lectura de su primer libro en español les resultó una tarea agradable y fácil: disfrutaron la lectura y la entendieron. Estos estudiantes experimentaron un sentido de logro al poder llevar a cabo la actividad y comprender la novela.

De los 87 estudiantes que respondieron positivamente a la actividad, 27 (31%) expresaron algún tipo de preocupación porque no pudieron seguir en su totalidad las directrices dadas para la lectura, aunque sí disfrutaron la actividad, les gustó leer. Sus razones hacen referencia al hecho de que se frustraban si no entendían, por lo cual sentían la necesidad de traducir o de usar el diccionario, y lo hacían parcialmente. Esto indica que estos estudiantes no podían sobreponerse a la ambigüedad de significado. Solamente 7 estudiantes señalaron no haber disfrutado la actividad y no haber podido seguir las instrucciones de lectura. Indicaron como razón que, por ejemplo, para entender, tenían que traducir y que, como no conocían muchas de las palabras, usaban el diccionario con frecuencia. Uno señaló que no le gustó la actividad porque no le gustaba leer.

3.2.4. Discusión y consecuencias pedagógicas del estudio 2

Observamos que el grupo que reaccionó positivamente a la actividad es el que, en líneas generales, pudo seguir las estrategias de lectura. Esto hizo que el proceso de lectura no se convirtiera en algo tedioso ni aburrido y que pudieran disfrutar la experiencia de leer en una lengua extranjera. Sin duda, la lectura con éxito se tradujo en este grupo en una actitud positiva hacia la lectura.

Por el contrario, aquellos que mostraron una reacción negativa hacia la actividad fueron los que no pudieron entenderla debido a que no tenían el nivel lingüístico adecuado (desconocían demasiado vocabulario) y, tal vez de manera más determinante, porque siguieron estrategias de lectura intensiva, en la cual el uso del diccionario es normal cada vez que se encuentra una palabra desconocida. En esta modalidad, no hay cabida para la ambigüedad de significado. Como resultado, la actividad se tornó frustrante, tediosa e incomprensible.

El estudio 2 nos permite afirmar que cuando se le presenta al alumno estrategias de lectura que lo ayudan a leer de forma eficaz y se le provee un material que esté a su nivel lingüístico, el alumno disfrutará la lectura y la experiencia de enfrentarse a un texto en una lengua que está aprendiendo, incluso en los niveles iniciales. La buena experiencia de comprender una novela en L2 indudablemente puede promover una actitud positiva

hacia la lectura, y ésta a su vez lleva al desarrollo del hábito de lectura más significativa que le permite al alumno multiplicar su probabilidad de convertirse en un aprendiz independiente y automotivado que muy posiblemente emprenderá la lectura en grandes cantidades por sí mismo. Queda claro con este estudio que se puede implementar la lectura de novelas en los niveles iniciales con éxito y que se puede enseñar estrategias eficaces de lectura con simples explicaciones e instrucciones. Cabría mencionar que la investigación en el campo señala que para que el alumno pueda seguir las estrategias de lectura aconsejadas en el modelo de lectura extensiva y tener éxito, el nivel lingüístico de la novela no debe estar más allá del nivel del lingüístico del estudiante[7]. En nuestro estudio, el 93% de los participantes lograron leer y disfrutar su primera novela porque el nivel lingüístico de la lectura era el adecuado para ellos. Esto es una prueba clara de que cuando implementamos la LE como parte suplementaria de un curso donde el profesor selecciona los textos que leerán los alumnos, hay que tener en cuenta el nivel lingüístico de la audiencia y seleccionar textos apropiados.

Se ha planteado que el interés por el tema es esencial para desarrollar la motivación hacia la lectura (Williams, 1986). Aunque concordamos plenamente con esta premisa, también hemos de reconocer que el interés por el tema es más determinante en la etapa de '*pulir*' la lengua, no en la de '*aprenderla*', es decir, cuando el proceso de lectura ya no supone un desafío significativo para concluir la actividad lectora con éxito. En nuestro estudio, la reacción de los participantes indica que la variable '*sentido de logro y confianza en la propia destreza lectora'* juega un papel más relevante que la variable '*interés*' por el tema. La novela que se asignó en nuestro estudio ciertamente no podría clasificarse como interesante debido a su simpleza temática y la alta probabilidad de que el lector pudiera predecir los sucesos. Sin embargo, al 97% de los estudiantes que no expresaron dificultad al leerla la disfrutaron y les gustó. No pasó así con los que la encontraron difícil de leer. Es, por lo tanto, el sentido de logro y satisfacción por una habilidad lectora eficaz ('bookstrap' en términos de Day y Bamford) lo que promueve una actitud positiva hacia la lectura cuando el alumno aún está adquiriendo la lengua. Este es un hallazgo sumamente importante que habría que corroborar en futuros estudios.

4. CONCLUSIÓN

El primer libro en el programa de ELE puede y debe ser la primera victoria, lo que puede darse desde la primera etapa de aprendizaje. El estudio 1 pone de manifiesto que un par de novelas, leídas en el contexto de la lectura extensiva, son suficientes para

7 Óptimamente se prefiere que contenga *i menos 1,* es decir, que sea un material fácil para el lector, con pocas palabras desconocidas (Day y Bumford 1998). Esto es lo que se aconseja cuando el lector se enfrenta por primera vez a la lectura de una novela en la lengua meta, de esta forma el lector crea confianza en su habilidad lectora y puede disfrutar la lectura.

crear una actitud positiva hacia la lectura. El estudio 2 muestra que la implementación de LE en los niveles iniciales es factible si se presentan estrategias de lectura adecuadas y con textos del nivel lingüístico apropiado. Cuando el alumno lee y entiende, disfruta la lectura y experimenta un sentido de logro que se traduce en una actitud positiva. La implementación de la LE como componente adicional al programa de español es fácil de llevarse a cabo y puede traer beneficios importantes. La revisión de la literatura junto con los hallazgos de nuestra investigación, presentan las siguientes consideraciones para la implementación de la LE en los programas de español:

1. Averiguar la actitud hacia la lectura en L1. Si el alumno disfruta leyendo en su primera lengua, va a ser mucho más fácil que empiece a leer en L2. En este caso, hay que sugerirles títulos que sean apropiados al nivel e interés del estudiante. Si el alumno tiene una actitud negativa hacia la lectura en L1 o L2, hay que intentar lograr un cambio de actitud presentándole estrategias que faciliten el proceso de lectura y que le den sentido de logro y autoconfianza.
2. Seleccionar material que esté al nivel lingüístico de los alumnos para evitar la frustración de no entender o la urgencia de traducir y depender del diccionario. Si por su dominio de L2 al alumno la lectura ya no le supone un desafío mayor, es aconsejable proveerle, además, temas de interés que lo lleven a leer.
3. Recordar al alumno que la lectura es uno de los métodos de instrucción más eficaces para aprender una L2. La lectura, podemos afirmar, produce aprendices autónomos, para toda la vida.

APÉNDICE 1. ESTRATEGIAS PARA LA LECTURA EXTENSIVA

- Lee de la misma forma que lees en tu L1
- Lee para obtener la idea general de la historia.
- Continúa leyendo aún si al principio te encuentras un poco perdido.
- Lee rápidamente y en silencio.
- No pares el proceso de lectura. Evita usar el diccionario mientras leas. Subraya las palabras que no entiendas y sigue leyendo. Si al finalizar la lectura sigues sin entender las palabras desconocidas, puedes buscarlas en el diccionario si lo deseas.
- Utiliza el contexto y tu conocimiento del mundo para descubrir el significado de palabras desconocidas.
- Permite la vaguedad de entendimiento. No pretendas entender cada palabra.

- Antes de continuar al siguiente capítulo, asegúrate que entiendes lo que ya has leído. Si no es así, léelo de nuevo.
- Desarrolla un hábito de lectura. Lee diariamente.

BIBLIOGRAFÍA

Cho, K.-S. y S. Krashen (2001): "Sustained Silent Reading Experiences among Korean Teachers of English as a Foreign Language: The Effect of a Single Exposure to Interesting, Comprehensible Reading", *Reading Improvement 38*/4, 170-175.

Day, R. y J. Bamford (1998*): Extensive reading in the second language classroom,* Cambridge University Press.

Grabe, W. (1986): "The transition from theory to practice in teaching reading", en W. Grabe, F. Dubin y D. Eskey (eds.), *Teaching second language reading for academic purposes,* Addison-Wesley Publishing Company, 25-48.

Kim, H. (2003): "The effect of attitude toward reading and exposure to reading on English competence*". Language Research 29*/2, 441-471.

Kim, H. y S. Krashen (1997): "Why don't language acquirers take advantage of the power of reading? ", *TESOL Journal* 6/3, 26-29.

Krashen, S. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon Press Inc.

— (1993): "The case of free voluntary reading*", Canadian Modern Language Review* 50/1, 72-82.

— (2004): *The power of reading*. *Insights for the research,* Heinemann/Libraries Unlimited.

Mandell, P. (2002): "On the background and motivation of students in a beginning Spanish program", *Foreign Language Annals* 35/5, 530-542.

Mckenna, M. (1994): "Toward a model of reading attitude acquisition", en E. Cramer y M. Castle (eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education*, Newark, DE: International Reading Association, 18-40.

Rane- Szostak, D. (1997): " Successful strategies for extensive reading*",* en G. JACOBS, D. COLIN y W. RENANDYA (eds.), *Extensive Reading and Loneliness in Later Life*. Singapore, 181-186.

Rodrigo, V. *et al.* (2007): "Implementing an extensive reading program and library for adult literacy learners*", Reading in a Foreign Language* 19/2.

Williams, R. (1986): "Top ten principles for teaching reading", *ELT Journal* 40/1, 42-45.

Yamashita, J. (2004): "Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading", *Reading in a Foreign Language* 16/1.

— (2007): "The relationship of reading attitudes between L1 and L2: An investigation of adult EFL learners in Japan", *TESOL Quarterly* 41/1, 81-105.