



U i T

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og læreutdanning

La literatura y el proceso lector en L2/LE

Mónica Hernández Díaz

SPA-3992 Masteroppgave i spansk litteratur Mai 2019



RESUMEN

En este trabajo revisamos algunas de las últimas aportaciones teóricas que se han publicado en torno al uso de la literatura y al proceso lector en la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua.

En este sentido, en la primera parte del estudio nos centramos particularmente en las investigaciones en torno a la motivación, concretamente en cómo motivar al estudiante a leer literatura. En la segunda parte, presentamos los factores que interactúan en el proceso lector en el aprendizaje de una lengua extranjera y las estrategias de comprensión lectoras que se pueden utilizar en este aprendizaje. Incluimos un ejemplo práctico que intenta congregar las ideas centrales que hemos desarrollado en la parte teórica.

El objetivo principal de este estudio ha sido presentar los recursos disponibles en ambos campos de investigación para conseguir potenciar la motivación y la autoestima del estudiante de nivel A2 al enfrentarse a la lectura de un texto literario en la clase de lengua extranjera.

Palabras clave: motivación, literatura, aprendizaje, lectura, lengua extranjera.

ABSTRACT

In this paper we review some of the latest theoretical contributions that have been published around the use of literature and the reading process in the teaching of Spanish as a foreign or second language.

Therefore, in the first part of the study we focus particularly on the research around motivation, specifically how to motivate the student to read literature. In the second part, we present the factors that interact in the reading process in the acquisition of a foreign language and the reading comprehension strategies that can be used throughout the learning process.

The main objective of this study has been to present the resources available in both fields of research in order to enhance the motivation and confidence of the A2 level student when faced with reading a literary text in a foreign language class.

Keywords: motivation, literature, learning, reading, foreign language.

Agradecimientos

Me gustaría agradecer a mi tutora de tesis, Randi Davenport, su apoyo y paciencia a lo largo de todo el proceso de escritura de este proyecto. También, me gustaría agradecer a la Fundación de Universidad de la Rioja, y, especialmente, a sus profesores sobre la competencia lectora, que a través de la plataforma virtual imparten cursos a distancia a profesores que necesitan actualizarse. Pese a que ellos no han estado involucrados en esta memoria ni su desarrollo, he de agradecer todo lo que he aprendido con ellos.

Me gustaría agradecer a mi familia todo el ánimo y la confianza que me han ido transmitiendo hasta terminarlo, especialmente, a mi madre y a mi hijo que han sido mi inspiración.

Igualmente, quiero dar las gracias a todos los investigadores e instituciones que comparten su conocimiento y artículos en Internet. Ya que vivimos en una pequeña isla en medio del océano, me hubiera sido imposible realizar este estudio sin la posibilidad de acceder al conocimiento desde mi ordenador.

Tabla de contenidos

1. Introducción	1
2. Literatura	2
2.1 Qué es literatura y por qué utilizarla en la clase de español	2
2.2 Breve perspectiva del uso de la literatura en LE/ L2	11
2.3 Marco Teórico: Cómo motivar al estudiante a leer textos literarios en clase	15
3. Comprensión lectora	30
3.1 Los componentes del proceso de lectura	30
3.2 Estrategias de lectura para LE/L2	43
3.3 Cómo evaluar la comprensión lectora del alumno	49
3.4 Animación a la lectura. Taller de lectura..... Poesía. “Hagamos un trato” en <i>Poemas de otros</i> de Mario Benedetti	50
4. Conclusión	59
5. Referencias bibliográficas.....	61

1.INTRODUCCIÓN

Este estudio tiene como objetivo en primer lugar optimizar el uso de la literatura en la clase de español como lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2), y más concretamente en el sistema educativo noruego, y para ello lo hemos dividido en dos partes:

La primera parte trata sobre literatura, y su principal objetivo es no sólo mostrar el valor educativo que aporta la literatura a la clase de LE/L2, sino además las ventajas que ofrece su uso. A continuación, introducimos un breve estudio retrospectivo del uso de la literatura en las clases de español como lengua extranjera. Por último, presentamos los nuevos planteamientos que los diferentes investigadores aportan para hacer el uso de la literatura más compatible con el estudiante actual, considerando que nuestro objetivo final es el de motivar a la lectura y conectar el conocimiento literario con la realidad del estudiante. En la elaboración de este estudio, nos centramos en la fuerza comunicativa de la literatura y la posibilidad de devolver el papel principal al estudiante, como lector receptor, para que sea capaz de emprender el diálogo directo con los textos literarios.

La segunda parte trata sobre el proceso lector y sus componentes (conciencia fonológica, alfabética, vocabulario, comprensión, fluidez, componente oral y motivación). En este apartado propondremos actividades dirigidas a reforzar cada uno de estos componentes con el fin de mejorar la competencia lectora global del estudiante. Igualmente, se señalan algunas estrategias de lectura que podrían ser relevantes en LE/L2. Para cerrar este apartado, vamos a presentar un breve taller de lectura que trata de ejemplificar algunas de las premisas presentadas en la parte teórica.

Aunque no es el primer estudio de este tipo, creemos interesante aportar una nueva perspectiva que motive a utilizar la literatura en clase de LE/L2, ya que observamos que el uso de la literatura en los niveles iniciales sigue siendo escaso y carente, en ocasiones, de una perspectiva integradora de lo que es la literatura en sí misma.

2. LITERATURA

2.1. QUÉ ES LITERATURA – POR QUÉ UTILIZARLA EN LA CLASE DE ESPAÑOL

La obra literaria, voz de poetas y sabios en la Antigüedad, es “la mejor comprensión del hombre y del mundo, y una mayor sabiduría” (Todorov, 2007/2009, la estética de la Ilustración, párr.3), no obstante, sigue siendo difícil que los jóvenes se encandilen con su belleza en las clases. Así, su supervivencia y su defensa dentro del sistema educativo está cada vez más en el punto de mira de las figuras filológicas y profesores de literatura que intentan mantener la vigencia del valor de este arte de la palabra, uno de los cimientos de nuestra cultura. Nosotros nos vamos a centrar en plantear si es rentable encontrar tiempo para trabajar con literatura en la clase de español como lengua extranjera en niveles iniciales o intermedios, donde las clases suelen ser muy amplias y cuentan con un plan de estudios muy ambicioso a la vez que disponen de un tiempo muy limitado para ello. En la actualidad, existe un consenso en su utilización en los niveles superiores donde se entiende que el estudiante contará con los recursos necesarios para realizar la lectura de textos más difíciles, así como literarios. Aquí, vamos a seguir la premisa de Nesje Vestli que asevera que el uso del texto literario en la clase de idioma debería ser una opción natural que encaja perfectamente con el propósito general de la asignatura, así como en sus diferentes objetivos concretos de aprendizaje (2008, p. 6).

Definir qué es literatura es una tarea ardua que se lleva desarrollando desde hace siglos. Se le ha dado muchas acepciones, pero vamos a partir de la de La Real Academia de la Lengua que la define como el “arte de la expresión verbal” entre otros términos, y define “arte” como: “manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros”. Basta esta breve definición para que entendamos de manera rápida que hay diversos aspectos que se conectan de manera inseparable al hablar de literatura, tales como forma, sonido, significado, emisor, receptor, contexto entre otros, y que necesitan ser analizados, y explicados al alumno, para hacer posible que pueda entender e interpretar correctamente un texto literario.

La primera definición de literatura se encuentra en la *Poética* de Aristóteles, aunque en el aquel momento carecía aún de su nombre como tal, y se refería a ella con el nombre de poética

aludiendo al proceso de creación, y ha seguido como referencia de la disciplina hasta la posterioridad (Garrido Gallardo, 2004, p. 51): “el arte que imita sólo con el lenguaje, en prosa o en verso, y en este caso, con versos diferentes combinados entre sí o con un solo género de ellos” (1447,a,b). Para Aristóteles el arte era una imitación de la que distinguía tres tipos: la que representa las cosas como son, o como se dice o se cree que son o bien como deben ser (1460,b). Ya en esta antigua definición vemos que hay un amplio margen del que puede ser el significado y el contexto de este arte, pero al que caracteriza de un lenguaje específico: el de la metáfora (1460, b). Aristóteles apelaba utilizar en Poética las mismas estrategias que la Retórica seguía en la elaboración del discurso persuasivo, aunque con otra finalidad (citado por Garrido Gallardo, 2004, p. 52). Aclaramos que la Teoría de la literatura, actualmente, estudia temas que en la tradición clásica estaban divididas en Poética y Retórica. La Poética estudiaba el arte de crear con palabras y que producía un efecto estético, mientras que la Retórica era el arte de persuadir, de atraer la atención del interlocutor a través de un discurso convincente, el propio de los abogados. Con este fin, era dentro de la Retórica donde se recogía la parte de elocución, encargada del estudio de los tropos y las figuras (Garrido Gallardo, 2004, págs. 47-48). Garrido Gallardo menciona que esta relación cercana con fronteras borrosas entre Retórica y Poética es todo problemas según demuestra su devenir (2004, p. 49).

Domínguez Caparrós resume la teoría aristotélica señalando que lo que distingue el arte poético es que usa como medio el lenguaje “creando sus propias leyes de verosimilitud, basadas en un realismo racional, no fotográfico. De ahí la importancia de la fábula (el argumento), es decir la disposición y entramado de los hechos imitados” (2002, p. 27).

Los conceptos básicos establecidos por Aristóteles de mimesis, verosimilitud y catarsis seguirían vigentes en la mayoría de la crítica hasta finales del s. XVIII. Así, encontramos en *La Poética o Reglas de la poesía en general y de sus principales especies*, que es una de las poéticas más reconocidas de esta época (Garrido Gallardo, 2004, p. 69 y Domínguez Caparrós, 2009, p. 28), que De Luzán escribió en 1789 en el cap. IV:

Y a la verdad, las reglas que dejó Aristóteles para la poesía dramática, las que extendió con juiciosa crítica Horacio, y las que, después, han amplificado y refinado los autores latinos,

italianos, franceses, ingleses, alemanes y nuestros mismos españoles (...) son tales y tan conformes y ajustadas a la razón natural, a la prudencia, al buen gusto y al paladar de los mejores críticos, que sería especie de desvarío querer inventar nuevos sistemas y nuevos preceptos, distintos, en lo substancial, de aquéllos (De Luzán, 1789, C. IV en CVC en línea).

La autoridad de Aristóteles se mantiene a lo largo del tiempo hasta que la crítica romántica rechaza la relación de mimesis y las reglas convencionales establecidas. El romanticismo sustituye la norma clasicista por la libertad del genio creador, y va a difundir más los términos de metáfora, símbolo, mito como el fondo de donde nace la poesía, a la vez que acepta la novela como género literario. Un ejemplo de esta nueva visión de la literatura donde ésta deja de ser mimesis de la realidad lo encontramos en el estudio de Juan Rodríguez sobre el Romanticismo:

En el Romanticismo, en cambio, el «yo» del poeta se manifiesta como un dios transformador, recreador, inventor de la naturaleza, se manifiesta de dentro hacia afuera. Utilizando la célebre metáfora de Abrams, el poeta deja de ser *espejo* en cuyos sentidos se refleja la naturaleza, para convertirse en *lámpara* cuya subjetividad arroja nueva luz sobre cuanto le rodea (Rodríguez, 2004, La invención del Prerromanticismo, CVC, en línea).

A esta estética romántica le sigue la estética realista en el s. XIX que quiere volver a conectar la obra con la realidad frente a la imaginación desbordada del romanticismo, así, busca la representación objetiva de la realidad social (Garrido Gallardo, 2004, 47-77). Si pensamos en Leopoldo Alas, Clarín, uno de los autores más representativos de la literatura española del s. XIX, podemos destacar junto a su labor literaria, su participación activa en la política del momento a través de su colaboración periodística. Se le califica como “un intelectual *constantemente* comprometido con los problemas de su tiempo” (Lissorgues, 2013, CVC, en línea), y, refleja el pensamiento de la Institución de Libre Enseñanza, fundada en 1876, que seguía el ideal de Krause “de la perfectibilidad del ser humano por la educación y la cultura, y la de que la Historia es un movimiento en el tiempo hacia una progresiva perfección de la humanidad” (Lissorgues, 2013, CVC, en línea).

Sacamos a colación, brevemente, esta oscilación del término de literatura desde sus inicios hasta nuestro tiempo, para demostrar de qué modo la literatura ha estado intrínsecamente unida a nuestra historia y cómo siempre ha ido formando parte de su devenir, ya que es una manifestación humana universal transmitida en diferentes géneros.

El término literatura con el sentido actual se desarrolló a lo largo del s. XVIII, y fue tomado de las *Institutiones oratoriae* de Quintiliano (II,I,4), siendo su origen semántico el de *littera-ae* que en latín significa letras, escrito o cartas aunque también recogía la literatura oral. Muy completa es la sistematización del término literatura en 16 acepciones de Escarpit de 1962 (págs. 259-272), algunas ya las hemos mencionado como la de literatura como arte de la palabra por oposición a las otras artes o por oposición a los usos funcionales del lenguaje. Entre otras, están también las que hacen referencia a la literatura como conjunto de la producción literaria o historia de la producción literaria (citado por Garrido Gallardo, 2004, p.19).

Una realidad a la que se enfrenta el estudio de teoría y crítica literaria es la extrema complejidad que conlleva definir qué es literatura frente a lo que no es literario, así se ha llegado a hablar de lo que se llamó “crisis de la literariedad” (Garrido Gallardo, 1987), en la que algunos críticos reconocían la infructuosidad que estaba adquiriendo la crítica literaria en su intento de distinguir qué define que un texto sea literario. En este punto, puede ser relevante citar las palabras de Francisco Chico Rico sobre la defensa de la realidad del texto literario como tres tipos de construcciones, palabras que nosotros hemos transformado en un esquema:

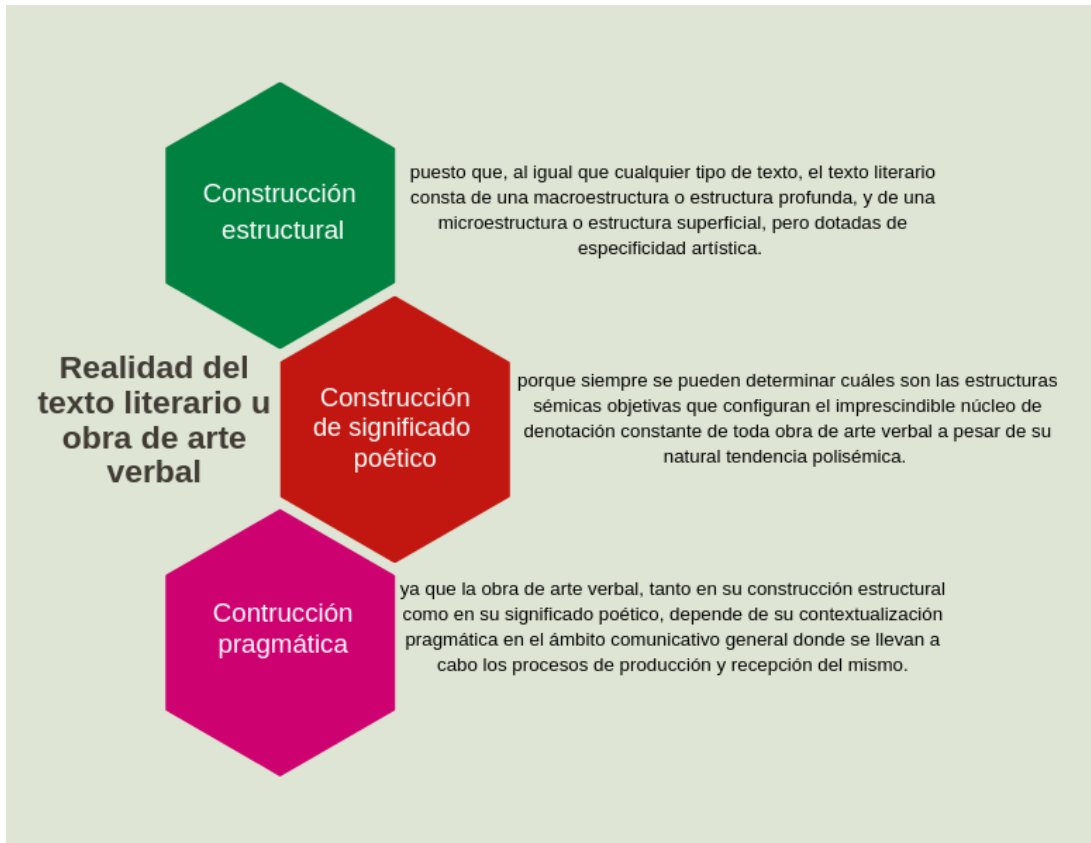


Ilustración 1: (Chico Rico, 2007, pág.166)

Es una cita bastante larga, pero muy precisa y global. Estos tres puntos de construcción que señala Francisco Chico demuestran que la literatura no es una complejidad abstracta, como se quiere hacer pensar donde cualquier interpretación es posible, sino que tiene un sistema preciso donde texto, significado y contexto son inseparables y concretos, y que como toda ciencia necesita de un entrenamiento preciso para poder ser entendida.

Y esta característica globalizadora de la literatura también la resalta Martínez Bonati y la podemos observar en su definición: “La obra literaria, más bien que un mensaje, parece ser un conglomerado o sistema de comunicaciones de diversa clase, puntuales algunas, crónicas otras” (1992, p. 168).

Estas definiciones son relevantes para nuestro estudio, porque, aunque el estudiante de español como lengua extranjera no necesita profundizar en estas cuestiones que son más propias

de estudiantes de literatura, los profesores sí necesitan este conocimiento, el saber de esta visión global para valorar la literatura en todo su esplendor y no limitar su uso sólo al aprendizaje de una determinada fórmula lingüística, sino inspirarnos a encontrar diferentes motivos para llevar el texto literario a la clase y hacer posible que el alumno tenga una experiencia real de uso en la lengua meta que le aporte además una experiencia literaria con la que pueda sentirse satisfecho.

Otra gran disyuntiva dentro del ámbito de la enseñanza de literatura es si se debería seguir o no el canon de lo que es buena literatura a la hora de elegir qué textos son apropiados para llevar a la clase de español. Existe un referente común al pensar qué literatura se engloba dentro de la Cultura, con mayúsculas, y qué ésta es la que debería enseñarse. Y, en este tema, podemos mencionar otras de las acepciones de Escarpit que es el de literatura como “arte de la expresión intelectual” o como “cultura del hombre de letras o ciencia en general”, donde se señala que ambos usos perderían terreno después del s.XVIII (Citado por Garrido, 2004, p.20). De conocimiento general es el *Canon occidental* del crítico neoyorquino Harold Bloom que pretendía listar las obras clásicas que eran de obligado conocimiento frente a las que estaban proliferando y leyéndose en la actualidad. Este canon es criticado por su carácter conservador y su apego a Shakespeare (Francisco Abad, http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espanola-de-semiotica--13/html/dcd92ce0-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_35.html#I_55), pero es una muestra de que hay intentos por marcar lo que es la mejor literatura frente a la que no. A lo que Francisco Rico declaró en 1995, año de su lanzamiento: “que cánones había habido siempre en literatura” (citado por Francisco Abad). Y creo que así ha sido y será, de hecho, como estudiante de filología, todos intentábamos anotar en las clases cuáles eran los libros que eran imprescindibles leer para llegar a adquirir el conocimiento necesario, a lo que seguíamos los consejos de nuestros profesores que ya habían formado sus propios cánones y que los transmitían en las clases, incluso, aunque no fuera su intención. Este afán que teníamos en la universidad, como estudiantes de literatura, de llegar a adquirir la añorada Cultura con mayúsculas es justamente el que debemos ignorar, en mi opinión, como profesores de español. Tenemos que intentar acercarnos y entender a la mayoría de nuestros estudiantes actuales que están absortos por el mundo del internet y la banalización del YouTube, y, a la realidad de que estos jóvenes se encuentran desprovistos de las herramientas y del interés necesarios para enfrentarse a la lectura de textos difíciles, a no ser que

les llamen la atención. Éste es el gran desafío del profesor actual, el hallar el medio de reconciliar al estudiante con la lectura, y especialmente con la lectura de literatura, de una manera en la que se pueda sentir involucrado. En este aspecto, es interesante mencionar las palabras de Inger Olsbu sobre este tema:

I suggest that the canonical approach to literature should be left behind in a modern FL classroom. Still, I don't reject the idea that canonical works and authors can have a role to play in FL teaching and learning. Being able to situate Cervantes and Don Quijote as cultural references is relevant for any user of the Spanish language (...) This view of literature as "archive" implies however, that texts – whether canonical or marginalized – are considered in the context of their cultural and historical existence (2014, págs. 7-8).

Y este fin de reducir un clásico a una referencia cultural o histórica es la tendencia que vemos proliferar en los manuales de español nivel inicial o intermedio de español en Noruega. Citaremos como ejemplo el manual de *Vamos 2* de la edición Cappelen Damm de 2013, donde sabemos el argumento y los protagonistas de *Don Quijote* a través de una conversación entre unos estudiantes de español de la universidad que se van contando de qué va la novela, en vez de utilizar un fragmento directo del texto. A lo que siguen preguntas de comprensión de la lectura, ejercicios de imperfecto o indefinido sobre *Don Quijote* y uso del imperfecto de subjuntivo en la conversación entre los estudiantes (Tema 18, págs. 235 – 245). Probablemente, esta una maravillosa unidad didáctica desde el punto de vista lingüístico y cultural, pero también, es sólo una pequeña muestra de cómo hacer posible que el *Don Quijote* se convierta en un libro poco apetecible para el estudiante de español, no por ser un clásico, sino por la manera de presentarlo, con la que el alumno, que ni siquiera ha accedido al texto directamente, lo va a recordar asociado a la confusión y rechazo que les genera, como estudiantes de español, el uso tan difícil de estos determinados y complejos tiempos verbales. Estas tareas planteadas no tienen como fin disfrutar del texto, sino transmitir un conocimiento cultural semejante al de la historia y una explotación lingüística. Lejos del acercamiento canónico o historicista, sí creo que es importante no renunciar a los clásicos en la enseñanza de español en los niveles iniciales e intermedios, y para apoyar este argumento, me remito a las palabras de A. García Galiano:

el verdadero clásico es el que resiste una y otra vez todos esos cedazos, como si, además, en cada criba se fuera haciendo más sutil, permeable y resistente a los sucesivos «acercamientos», que en muchas ocasiones habría que denominar lisa y llanamente de manipulaciones interesadas
(https://www.revistadelibros.com/articulo_imprimible.php?art=3895&t=articulos)

Refiriéndose con esos “cedazos” a los que “cualquier metodología de análisis o perspectiva epocal” da a la obra y que el clásico va superando y enriqueciéndose con ello (García Galiano). Es interesante el pensar que podemos ser partícipes de llevar estos textos a las nuevas generaciones con las tareas apropiadas, y asistir una vez más a ver cómo el clásico sobrevive y tiene el poder de conectar exitosamente de manera reiterada con un nuevo público.

Asimismo, en 2013, la revista Science publicó un nuevo estudio llamado “Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind”. Este estudio confirma que leer literatura (ficción) aumenta la capacidad de representar nuestra mente y la de los demás (principio de empatía) frente a los que leen no ficción o ficción popular. Lo que aporta un valor extra y fundamental que acompañará al alumno de por vida en su bagaje cultural y social. Además de que no podemos olvidar que nuestros alumnos pueden tener un conocimiento amplio sobre temas en su lengua materna, independientemente de que su nivel de español sea inicial, y que es muy enriquecedor poder tocar temas más trascendentes que los de la rutina diaria del alumno en nuestras clases de idioma.

En Noruega, la institución responsable del desarrollo de los planes en educación para las escuelas es el Utdanningsdirektoratet. En sus planes se presenta la comunicación como el objetivo central de la clase de lengua extranjera: “La comunicación (...) es la parte central de la asignatura y un requisito previo tanto para aprender como para utilizar la lengua” (“Kommunikasjon (...) er det mest sentrale i faget og en forutsetning for både å lære og å bruke språket”) (<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/275?notatId=533>), aunque, necesitamos aclarar que no tenemos acceso a la versión definitiva de los nuevos planes que están bajo revisión y sustituirán

éstos con los que nosotros estamos trabajando actualmente. Es fundamental, pues, tener presente que, en la actualidad, el objetivo central de la enseñanza de toda lengua es desarrollar la competencia comunicativa es, ya sea L1/L2/LE para que el aprendiz pueda adquirir la habilidad de comunicarse con efectividad en una situación real utilizando apropiadamente la lengua aprendida (Gómez Molina, 1997, p.67). En este aspecto encaja la competencia literaria muy bien, aunque quizá no de manera tan obvia como lo harían las otras competencias. Así, Rosana Acquaroni afirma que la literatura cobró interés para LE/L2 cuando la didáctica de la lengua se centró el enfoque comunicativo y cita a Martínez Sallés que identifica el texto literario con “muestras culturales de la lengua”, siendo éstos, además: “textos auténticos y comunicativos, pero de mayor calidad, con varias lecturas posibles y, además sin la banalidad de los textos pedagógicos” (2007, p. 54). De hecho, Acquaroni define la literatura como “un acto de comunicación con una clara intencionalidad artística” (2007, p. 16). Y, para entender un poco más que es comunicación artística, nos sirve la aclaración de Lázaro Carreter que señala que ésta se caracteriza porque el autor como emisor quizá no comparte contexto con el receptor, lector, ya que, el contexto preciso para la comunicación se encuentra en la obra misma, remitiendo el mensaje literario esencialmente a sí mismo (1980, p.182), siendo éste un mensaje “utópico y ucrónico” donde el escritor con su obra “no espera respuesta sino acogida” (1980, p.180). Según esto, con las claves de idioma, culturales y de contexto necesarias, no debería existir a priori una barrera entre el estudiante y el texto literario que justifique su exclusión de la materia. Es más, creo que la barrera principal la puede poner el profesor cuando tiene que elegir el tratar un texto más difícil de lo habitual que le va a suponer más tiempo de preparación previa. Ángel García Galiano trata esta cuestión de manera directa:

la misión del profesor (...) es, fundamentalmente, la de actuar como intermediario entre el lector (estudiante) y el texto para que se produzca el apetecido, y deseable, *docere aut delectare*, que sólo puede ser fruto de la comprensión del mensaje, de la sucesiva y creciente revelación de lo que la obra ha codificado artísticamente (En colaboración con Garrido Gallardo, 2004, p. 350).

En nuestro caso la cuestión es más aguda porque nuestra clase es la de español y no una de literatura propiamente dicha, pero a la vez nos da más libertad para poder centrarnos en transmitir el gusto o entusiasmo por la literatura sin la carga teórica que en niveles más específicos o avanzados es indispensable. En relación con esto, Claire Kramersch aconseja antes de enseñar un texto en la clase:

The teacher may wish to examine his or her own reaction as reader. What is it that he likes or is touched by in the text? What is it that he does not like? Whatever the reasons (Emotional resonances or personal context of experience, aesthetic pleasure or intellectual satisfaction) the teacher's initial reaction to the text will be his most valuable asset in teaching it (1993, p. 138).

Esta propuesta confirma que, por encima de cualquier canon, cualquier manual, el profesor debería llevar a la clase un texto que le guste y del que pueda transmitir su ilusión al alumno. Así, aceptando la conveniencia del uso del texto literario en clase, vamos a investigar sobre cuál es la mejor manera de hacerlo para que el estudiante pueda sacar su máximo provecho con ello, a la vez que conseguimos que la asignatura se integre y participe activamente en el plan general de toda escuela centrado en mejorar la competencia lectora del alumno en todas las asignaturas.

2.2 EL USO DE LA LITERATURA EN LE/ L2. BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA. ENFOQUES.

El uso de la literatura en la clase de ELE ha ido variando con el tiempo según la influencia de las teorías predominantes de cada momento. Vamos a mostrar un muy breve recorrido retrospectivo de su uso para poder entender mejor qué mejoras plantean las últimas aportaciones que vamos a analizar en el apartado siguiente.

En los años cincuenta se usaba la literatura frecuentemente dentro del método tradicional o enfoque gramatical. Se traían a la clase textos literarios de autores de reconocimiento universal y se trabajaba en su traducción, presentándolos como modelo de imitación que el estudiante podía memorizar para aprender modelos lingüísticos de nivel avanzado (Albadalejo, 2007, p. 2-3).

El enfoque historicista entendía que comprender una obra implicaba “reconstruir el medio en que surgió y que tal reconstrucción era susceptible de verificarse con la máxima objetividad” Este era un método que se alejaba del texto y del autor, y se centraba en la recopilación de datos históricos (Lázaro Carreter, 1991, p. 34). Ha sido un método muy criticado porque se centraba más en dar sentido al texto a través de los datos biográficos del autor o datos históricos del momento que en el estudio del propio texto en sí.

En los años sesenta, la influencia más representativa fue el enfoque estructural de la Escuela de Praga que rescató el *Curso de lingüística general* de F. Saussure que se había publicado en 1916 después de la muerte de su autor. Por ello, el foco principal de las clases de español fue el aprendizaje de las estructuras lingüísticas y el vocabulario, por lo que el texto literario no encontró un lugar en el aula debido a su dificultad de gradación (Albadalejo 2007 citado por Moyano López, 2008, p. 76). García Llamas afirma que incluso se llega a rechazar el uso del texto literario en la clase porque “constituía un material irrelevante y obstaculizador del lenguaje” (2007/8, p. 93). No obstante, a la escuela estructuralista, y postestructuralista, perteneció también Roland Barthes tan actual en la didáctica de hoy y que reivindica los Signos de la Literatura como una fuerza independiente a la de la lengua:

De ahí un conjunto de signos sin relación con la idea, la lengua o el estilo y destinados a definir en el espesor de todos los modos posibles de expresión, la soledad de un lenguaje ritual. Este orden sacro de los Signos escritos propone la Literatura como una institución y evidentemente tiende a abstraerla de la Historia, pues ningún cerco se funda sin una idea de perennidad; pero allí donde se la rechaza, la historia actúa más claramente; por lo que es posible formular una historia del lenguaje literario que no sea ni la historia de la lengua, ni la de los estilos, sino solamente la historia de los Signos de la Literatura (1953, prólogo).

Dicho de otra manera, ya, en los años sesenta, teníamos voces que defendían el uso de la literatura, pero no van a tener eco hasta pasado este movimiento lingüístico estructuralista.

Por lo tanto, la aparición del texto literario se empieza a recuperar en los años setenta con el enfoque nocio-funcional, al que sigue el enfoque comunicativo en los años ochenta. El uso de la literatura se hace de una manera muy selectiva, como una marca de distinción cultural sin tareas asociadas para desarrollar por el alumno y dirigida a los niveles superiores (Acquaroni, 2007, p. 51). El texto literario no se presenta de una manera motivadora sino como un premio al final del capítulo para aquellos que han conseguido llegar a ese nivel de dificultad. (Martin Peris, 2000 citado por Acquaroni, 2007, p. 51). Y este uso utilitario del texto literario se sigue dando dentro del método por destrezas de los años 90, los textos literarios se integran en los manuales con el fin de aprender alguna estructura lingüística o gramatical en su mayoría, y siguen apareciendo al final de la unidad (Moyano López, 2008, p. 78).

Es a partir de los años 90 cuando se empiezan a destacar las ventajas del uso de la literatura en la clase de ELE y a buscar nuevos acercamientos al texto literario. Y, esta tendencia de integrar la literatura como objeto en la clase de LE/L2 es la que prolifera últimamente. Es interesante subrayar, a modo de resumen, las ventajas que Granero Navarro enumera (2017, págs. 65-66) basándose en las ideas de Gwin, 1990 y Lazar 1993. Así, destaca como el texto literario proporciona un escrito significativo e interesante que puede generar una discusión y trabajo de escritura tan valiosos como el texto de partida. La reconoce como una de las fuentes más efectivas para adquirir vocabulario en L2, debido a que se dirige a hablantes nativos normalmente. A la vez que aumenta la comprensión del estudiante y les ayuda a ganar fluidez. Granero Navarro describe la literatura como un material auténtico, que proporciona una experiencia real para el tipo de lecturas que el estudiante puede llegar a encontrar en la vida. Alude a su cualidad de ayudar a entender otra cultura y de que es un material motivador con un alto valor educativo ya que desarrolla las habilidades interpretativas, su conciencia sobre lengua y les posibilita la oportunidad de que expresen sus sentimientos y opiniones utilizando el texto literario como punto de partida (2017, págs. 65 – 66).

Antes de terminar este apartado, como representación de la enseñanza de ELE en nuestros días, nos parece relevante exponer lo que dice uno de los puntos del Marco común europeo de

Referencia acerca del estudio literario, citando un fragmento que se encuentra dentro de los usos estéticos de la lengua:

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar». Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. Se espera que muchas secciones del Marco de referencia resulten adecuadas para las preocupaciones de los profesores de literatura de todos los niveles y que sean útiles a la hora de lograr que los objetivos y métodos sean más transparentes (2001, p. 60).

De esta manera, se constata que la recuperación de la literatura para LE/L2, actualmente, tiene el apoyo de las instituciones de enseñanza de lengua extranjera a nivel europeo.

El Plan curricular del Instituto Cervantes que desarrolla y fija los Niveles de referencia para el español según las recomendaciones propuestas por el Marco común europeo de Referencia, incluye también la literatura dentro de la sección de los referentes culturales en su tercer apartado:

«Productos y creaciones culturales»: recoge las tendencias artísticas y culturales, con sus autores y creaciones, que conforman el patrimonio cultural de España y de Hispanoamérica. Se apreciará que los apartados dedicados al cine y a la literatura, en especial este último, tienen más extensión que los apartados dedicados a otras actividades artísticas. Ello se debe a que se ha procurado reflejar la realidad de la práctica del aula, en la que el cine y la literatura constituyen una base de material particularmente significativa (PCIC).

Aunque, tanto el MCER como el PCIC reservan lo literario o la literatura en los criterios de evaluación a partir del nivel B2, deja esto constancia de que el uso del texto literario está altamente justificado y amparado por las instituciones de enseñanza de una lengua extranjera en nuestros días. Y así, encontramos que su uso va proliferándose en muchos manuales y diferentes

recursos de ELE, frecuentemente acompañado de buenas tareas para desarrollar una buena aproximación y trabajar con el texto literario, así, por ejemplo, *Las palabras que no se lleva el viento* de Acquaroni o los recursos online del centro virtual cervantes, por citar algunos.

2.3. MARCO TEÓRICO LITERARIO. CÓMO MOTIVAR AL ESTUDIANTE A LEER TEXTOS LITERARIOS EN CLASE.

Partimos del hecho de que el profesor en la clase de español como LE/L2/L3 en Noruega tiene como objetivo que el alumno adquiera competencia en la lengua meta en un tiempo muy limitado, y, por tanto, se centra en cumplir las competencias definidas por Utdanningdirektoratet en el plan de la asignatura. Ya hemos mencionado que el objetivo central de la clase es la comunicación, y, si examinamos el plan actual de lengua extranjera un poco más detalladamente, observamos que se menciona el conocimiento de la literatura de la siguiente forma y sólo dentro del plan de Spansk III: “Lengua, cultura y sociedad: El objetivo de la enseñanza es que el alumno pueda transmitir experiencias relacionadas con la estética y la cultura, y analizar el contenido y la forma en literatura, cine, música, arte y otras formas de cultura” (“Språk, kultur og samfunn: Mål for opplæringen er at eleven skal kunne formidle opplevelser knyttet til estetikk og kulturformer og analysere innhold og form i litteratur, film, musikk, kunst og andre kulturformer”). No se concreta de ningún modo la profundidad del análisis que se está pidiendo al alumno en literatura, y se puntúa además que ha de darse un mismo nivel de análisis en cine, música y arte. Esto es una muestra de que la literatura no tiene un espacio sustancial reservado dentro del plan para la clase de español como lengua extranjera, y que queda un poco en manos del profesor cuánto tiempo quiere dedicarle a este tema y cómo desarrollar este espacio dentro de la asignatura en cualquiera de sus niveles. Nosotros, como ya hemos señalado, estamos proponiendo la idea de que se debe llevar el texto literario a la clase de español desde los niveles iniciales, y así, poco a poco, permitir al alumno familiarizarse con este tipo de lectura desde el principio, aunque el nivel de exigencia y la metodología empleada sea diferente al que se dé en los niveles avanzados. Como profesora, he visto que había estudiantes que contaban con una buena competencia lingüística en español II que no se atrevieron a seguir con el nivel III por el miedo que les provocaba, en especial, este apartado

del análisis literario. De estas conversaciones entendí que era necesario mejorar las clases del nivel II en este aspecto, para hacer posible que el alumno adquiriera la práctica de trabajar con el texto literario cuanto antes, y así, consiga la confianza necesaria que le motive a elegir seguir con español III o, incluso, quizá, a seguir leyendo en español en su tiempo libre.

A continuación, presentaré las teorías actuales que se están escribiendo para apoyar este uso de la literatura en clase de una manera innovadora y que motive e inspire al estudiante a seguir leyendo, y al profesor a llevar la tarea a clase, resaltando en particular los aspectos más relevantes para mi propósito. Vamos a empezar por el estudio de Altamirano sobre el contagio de la literatura, en él defiende que la literatura primero se contagia y luego se enseña, y puntualiza citando a Landero: «antes que enseñar literatura, hay que educar la sensibilidad. La sensibilidad no se enseña: más bien se contagia» (2013, pág. 232). Y tras años de trabajar con ello, en su otro artículo sobre cómo se contagia la literatura, propone un método para conseguir desarrollar esta sensibilidad literaria en el aprendiz:

Proponemos una estrategia específica de cuatro fases para contagiar la literatura: introducción de información relevante, presentación del modelo literario eficaz, producción de la comunicación literaria y valoración y reforzamiento de las habilidades literarias de los estudiantes (Altamirano, 2016, p.162).

A primera vista, parece que sigue una estructura tradicional, pero vamos a observar estas fases detenidamente para ver qué novedad aportan. Lo primero, en general, es que invita al profesor a seguir el modelo del gran maestro de literatura Nabokov que elegía para sus clases sólo textos que le apasionaban. En la fase de introducción, hace una llamada a la capacidad del profesor a motivar al alumno a leer el texto que se le va a presentar, utilizando los datos más relevantes que puedan introducir al alumno en el contexto y que le inciten a hacer predicciones sobre el texto. Sugiere presentar los datos biográficos o históricos necesarios, pero elegir el formato o la versión más atractiva posible de ellos para llamar la atención y despertar el interés en la actividad desde el principio (2016, págs. 162-163). En la segunda fase, Altamirano alienta al profesor a leer de manera espectacular el texto literario, ya sea a través de la lectura oral, declamación, narración o recitación: “La naturaleza espectacular de la representación infunde la contemplación estética en

la que se activan el deleite, el asombro y los sentimientos afectivos de los estudiantes” (2016, p. 163). La tercera fase apela a la participación e interacción del estudiante en la lectura del texto:

El estudiante lector reconstruye el texto en función del movimiento de su propia subjetividad y de sus propias fantasías. De tal modo, la lectura literaria, como acto de comunicación literaria, no da importancia a las acciones que ocurren en las estructuras verbales del texto, sino a lo que ocurre en la imaginación de los propios estudiantes lectores como consecuencia de la interacción con el texto; propicia la vivencia estética del estudiante en cuanto lo transporta a un mundo de pensamientos, sentimientos y modos de vida que activan sus representaciones mentales (2016, p. 165).

Concluye esta tercera fase con una sesión en clase donde los alumnos van a compartir su opinión los unos con los otros de manera libre, donde van expresar si el texto les ha gustado o no y lo que han sentido con él. La cuarta fase pide al profesor que valore todas las opiniones, valoraciones o apreciaciones de los estudiantes por diferentes que sean: “Las respuestas son múltiples porque cada texto literario es un estímulo estético-verbal que produce diferentes reacciones o experiencias a cada estudiante lector” (2016, p. 165). Altamirano enuncia que la tarea del profesor es asistir de mediador y que esta tarea es crucial en el proceso de la educación literaria, pero no detalla una normativa y concluye su estudio apelando “a la imaginación y creatividad libre de los maestros a la hora de usarla en el aula de literatura” (2016, p. 169). Esta idea no es nueva, sigue lo que Daniel Pennac, Jorge Luis Borges, Ricardo Piglia, Vladimir Nabokov, Julio Cortázar, entre otros muchos..., ya habían dicho antes, la importancia del contagio del entusiasmo literario al alumno para conseguir la enseñanza de la literatura (2016, p. 157). La explicación del método no es muy concreta y deja un amplio margen al profesor para ahondar más o menos en el conocimiento literario. Ese margen es el que se ajusta muy bien a las clases de español en niveles iniciales porque se trabaja con el texto de una manera en la que el alumno es el principal protagonista. A la vez que, el profesor con la representación espectacular de la lectura puede ahondar en temas culturales y de tradición dentro de la asignatura con una actividad semi-lúdica que puede competir muy bien con las actividades audiovisuales que tanto gustan a esta generación, e incluso, encontrar fácilmente la combinación con ellas. De este modo el texto literario se hace

atractivo para la clase, y los predispone a tener una actitud positiva hacia la literatura en otra lengua y a la clase de español, en particular, que les permitirá ir ahondando más en niveles superiores.

Estas nuevas teorías quieren dar más peso a la parte lúdica y disfrutable de la literatura, y siguen este intento de hacer esta materia más atractiva para el estudiante. Esto se hace ahora mismo en todas las otras materias también, donde se busca la utilización de tareas que se ajusten a los diferentes tipos de aprendizajes bajo un prisma práctico e, incluso, físicamente activo. Se pasa de centrarse en la manera de enseñar y los objetivos que se persiguen a dirigir la atención hacia el aprendiz y su propio proceso de aprender, y, conforme a esto, se buscan alternativas de cómo se puede favorecer este aprendizaje diverso dentro del aula (Sonsoles Fernández, 2004, p. 412). Uno de los sistemas más valorados, por mencionar uno, es el de las diferentes modalidades en la percepción de la información VARK de Fleming y Mills, que propone la modalidad visual, auditiva, la de lectura-escritura y la kinésica, entendiendo que la combinación de tareas basadas en todas ellas haría posible que todo tipo de estudiante dentro de la clase accediera al conocimiento desde el estilo que más posibilidades le aporte de aprender, de una manera equiparable (1992, pág.140). Este mismo fin, tenemos que aplicarlo, también, a las clases de lengua y literatura para que su alcance llegue a todo tipo de estudiantes. Este fin requiere un nuevo modo de pensar por parte del profesor, especialmente si se pensara que la literatura, por su naturaleza, estaría encasillada en el tipo de lectura-escritura, cuando, realmente, en su naturaleza irradia mucho más a partir de las palabras que la transportan y que conlleva un amplio margen de posibilidades si se sabe explotar convenientemente, por ejemplo, basándonos en su oralidad, entre otras. Esa búsqueda de alternativas es una corriente actual en el día a día del profesor, en esta dirección, encontramos algunos consejos prácticos en el artículo de Ana Elena Castillo citando el de “El currículum integral en la enseñanza de la literatura” de Belén González, 2003, donde aconseja relacionar la literatura con “las otras disciplinas u objetos como, por ejemplo, el arte, una obra literaria y su película, serie, cómic, una ambientación del aula según la época literaria que se esté tratando, aunque sea con afiche de los autores o con portadas de las obras”. Éstas son ideas muy prácticas y sencillas de llevar a cabo en la introducción de la obra, y sólo un punto de partida de la cantidad de tipo de actividades que podemos emprender con imaginación y tiempo (2004, p.5).

Lázaro Carreter en unas conferencias sobre una moderna pedagogía de la literatura en la Fundación Juan March propone que el profesor de literatura, refiriéndose al de la enseñanza secundaria en la clase de lengua y literatura en L1: “ya no es, primariamente, un transmisor de conocimientos gramaticales y de informaciones acerca de la literatura diacrónicamente ordenada, sino, ante todo, profesor de expresión y de comunicación” (1991, p. 36). Enfoca la tarea del profesor a dar prioridad a que el alumno adquiriera una capacidad expresiva, oral y escrita, que le permita una institución social confortable en la vida. Y prioriza enseñar al alumno a leer: “adiestrar al alumno para una lectura lúcida de toda clase de mensajes que solicitan su adhesión”, y apela a la: “literatura como medio didáctico formidable” para este fin (1991, p. 35). Así, concluye diciendo que:

No debemos intentar enseñar una técnica de análisis de determinados géneros textuales, como ejercicio de comprobación de lo que se ha enseñado según las lecciones de un cuestionario, sino que debemos poner nuestro objetivo en desarrollar en nuestros alumnos la aptitud para la lectura lúcida y la expresión satisfactoria de cualquier mensaje (1991, p. 37).

Lázaro Carreter es uno de los introductores de la metodología del comentario de texto literario en España. Todos conocemos su célebre libro *Cómo se comenta un texto literario* (1974) cuyo uso sigue en vigor como referencia en la materia. De ahí que sus reflexiones son muy relevantes, en mi opinión, porque tratan de actualizar la enseñanza de la literatura en las clases de L1 desde un profundo conocimiento de cómo se ha estado haciendo hasta ahora. El uso de estas alternativas es mucho más pertinente en las clases de lengua extranjera, donde el alumno, además, se enfrenta a la dificultad del idioma y quizá a una barrera cultural que el profesor tendrá que intentar reconocer y aclarar en las tareas introductorias (Kramsch, 1993, p. 138).

En esta línea, vamos a presentar otro de los estudios que nos interesan, es el de Garrido y Montesa en el que manifiestan la necesidad de la recuperación de la literatura en la clase de ELE. Ellos sugieren cinco objetivos que se deberían buscar al trabajar el texto literario en la clase, aunque no descartan con éstos la inclusión de otros más. Nosotros vamos a exponer sólo algunos

de ellos. En primer lugar, creen que se debería buscar el placer, que el alumno disfrute con la lectura del texto. Así, coincide con la línea que estamos siguiendo porque puede hacer posible que el estudiante recurra a la literatura en LE/L2 de una manera espontánea, al igual que hacen algunos estudiantes en su lengua nativa. En segundo lugar, subrayan la importancia de “la autoafirmación indirecta pero eficaz de los niveles morfosintáctico, léxico y semántico de la segunda lengua”. De este modo, aunque se entiende que habrá un trabajo lingüístico necesario con el texto para alcanzar su mejor entendimiento, no se limita su uso a la práctica de un fin lingüístico determinado, práctica que, en este estudio, rechazamos. También, hacen mención de la explotación didáctica de los universos de mundos posibles que sugiere un texto, así como sus referentes culturales tanto generales como específicos. Tema que vamos a tratar un poco más adelante (2010, pág. 391).

Se trata, por tanto, de afrontar este gran reto que supone el mostrar a los estudiantes una guía, un marco teórico que le ayude a entender mejor el texto que estén leyendo, sin desviarnos de nuestra misión de que el alumno disfrute con la lectura del texto literario en L2. Roland Barthes describía el placer del texto cómo ese que se generaba en el lector a través de la provocación de la lengua literaria que sobrepasa a la lengua gramatical y que se aparta del entretenimiento rápido de la cultura de masa (1977). Por lo tanto, inferimos que para que se dé el disfrute, se ha de dar primero el entendimiento tanto el lingüístico como el propio del lenguaje literario, y que requieren de una guía cuidadosa por parte del profesor para ir introduciendo al alumno poco a poco en este proceso de entender la literatura. Así, Sánchez Lozano asevera que es menester que el estudiante posea tanto las habilidades lingüísticas como la competencia literaria necesarias para entender un texto literario, y citando las palabras de Teresa Colomer aclara que se refiere a aquella capacidad de "adquirir la posibilidad de reflexión -practicar el esfuerzo de reflexión- que supone el escrito literario, el mundo autónomo formado exclusivamente por la palabra estética" (2004, pág. 67).

Esta misma exigencia la propone Ana Elena Castillo y enfatiza que es indispensable, dentro de las clases de LE/L2, que se incorpore la enseñanza de una nueva destreza analítica para que el alumno vaya adquiriendo las herramientas intelectuales y los marcos referenciales que le ayuden en el arduo trabajo de leer un texto literario. Ella denomina esta destreza como habilidad reflexiva, y retoma la idea del lector informado (W. Iser) que sostiene que cuanto más conocimiento previo

tanto cultural como histórico, etc. tenga el lector, más posibilidades tiene de llegar involucrarse y disfrutar con el texto literario. Además, coincide con nuestro planteamiento al sugerir que esta destreza puede empezar a desarrollarse en todos los niveles, “incluso desde los niveles principiantes” (Castillo, 2004, p.258).

En esta dirección, también, Ramírez Molina señala la necesidad del profesor de diseñar estrategias para comentar los textos, presentando análisis que profundicen en las formas literarias para que el alumno pueda entender el texto y apreciarlo. Aunque, advierte también contra el peligro del que el estudiante perciba que el conocimiento sólo lo tiene el profesor, y que ellos sólo pueden memorizarlo para la evaluación convirtiéndose, así, una vez más, en un elemento pasivo en el proceso. Para evitar esta pasividad, defiende que se ha de favorecer la experiencia de la comunicación literaria, y que los estudiantes desarrollarán y se involucrarán en su competencia literaria si sienten que la literatura es parte de la cotidianidad de nuestras sociedades. Insiste en la importancia de que el estudiante no lo perciba como una experiencia estética personal sino como un tipo determinado de comunicación que se da en ciertos contextos (2006, p. 104). Igualmente, Cassany nos invita a utilizar las tareas divergentes que fomentan las respuestas individuales y razonadas, sin que esto signifique que cualquier respuesta es acertada, las validas serán las más coherente y con significado (2009, p.5).

En este punto, aunque no tenemos una concreción del marco teórico que tenemos que llevar a la clase para que el alumno adquiera un conocimiento literario que le haga autosuficiente, sí podemos bosquejar que vamos a necesitar una base de conocimientos literarios, explicados con sencillez, que permitan al estudiante entender el texto y su significado estético, pero sin perder el factor comunicativo de la acción, donde el estudiante, como lector, encuentre el lugar de expresar su propia voz como resultado de una propia experiencia literaria. De esta manera, como profesores, tendremos que estar preparados para poder responder preguntas como las de Sánchez Lozano: “¿Qué hacer si no se entiende una figura literaria (una metáfora, una hipérbole)? ¿Qué hacer si no se reconoce la estructura del texto, si no se reconoce quién narra y cómo lo hace? ¿Qué hacer si no se reconocen claves intertextuales?” (pág. 67). Evidentemente, tendremos que resolver éstas y otras dudas al estudiante aportándole las herramientas necesarias para que el alumno por sí mismo

argumente las respuestas, y evitar así caer en el desacierto tradicional de que el conocimiento de la literatura sólo pertenece al profesor. Nos parece muy acertada la argumentación de Daniel Cassany acerca de que las tareas que buscan una respuesta única, preestablecida por el profesor acaban con la interpretación personal, y pueden llegar a transmitir la idea de que quien ha entendido de otra manera es porque lee mal (2009, p. 5). Dentro de este proceso, sería muy interesante intentar reseñar cuáles son las convenciones mínimas del discurso literario que deberíamos enseñar a nuestros alumnos, aunque no es una tarea fácil debido a la unicidad de cada texto que requiere un tratamiento específico en cada caso. En términos generales, nos gustaría recordar lo que para Correa Calderón y Lázaro Carreter significaba hacer un comentario de textos: “Explicar un texto es ir dando cuenta, a la vez, de lo que un autor dice y de cómo lo dice” (ed.1975, pág.10). En esta línea, y bajo el prisma de la claridad y la sencillez, es el profesor el que decide qué requiere el estudiante conocer para que el texto pueda ser interpretado apropiadamente. Daniel Cassany nos invita a sustituir la tarea tradicional de buscar la idea principal por otras que adopten una perspectiva más social como “¿qué pretende el texto? ¿por qué lo escribió el autor?” (2009, p. 5). Asimismo, nos insta a supeditar “las preguntas sobre la forma (estilo, lenguaje) y la estructura del texto (tesis, idea de cada párrafo) (...) a los efectos que causan en el lector y a los propósitos a que aspira el autor, de modo que el alumno pueda darse cuenta poco a poco de la utilidad que tienen los diferentes recursos discursivos” (Cassany, 2009, p. 5).

En lo que a este campo de investigación se refiere, es fundamental poner de relieve la extensa aportación que Mendoza Fillola ha realizado, y, por ello, es necesario mencionar las competencias que él considera esenciales para que el alumno adquiriera una buena competencia literaria. Divide estas competencias en cuatro direcciones:

- La que corresponde a la lectura y su proceso, que controlará y regulará el alumno lector.
- La referida al (re)conocimiento de las convenciones que aparecen en el discurso literario y de las peculiaridades de la comunicación literaria, así como el dominio de básicas referencias y claves poéticas mediante las que el lector pueda ejercer su personal comprensión e interpretación.

- La dirección correspondiente a la historicidad que atraviesa el texto, como referente para su contextualización.
- La experiencia lectora, que pondría en conexión la proyección de las tres primeras, además de ser también componente de la competencia literaria (Mendoza, 2010, p. 28).

Sobre las dos primeras hemos hablado en otras partes de este estudio por lo que no vamos a dedicarnos a ellas ahora. Respecto a la tercera dirección, la correspondiente a la historicidad, nuestra experiencia nos dice que es primordial contextualizar el texto que vayamos a leer para conseguir que el alumno pueda adquirir una mejor comprensión de su lectura. Como ya hemos afirmado anteriormente, existen metodologías prácticas para dinamizar esta contextualización de la obra y que podemos aprovecharlas para añadir contenidos históricos, culturales, etc., que ayuden al alumno a solventar las barreras culturales que el texto pueda presentar y, a la vez, a conectar, con algún referente que quizá ya conozca en su lengua materna, sin caer en el error de convertir la literatura en historia literaria. Diferentes investigadores (Barthes, 1966; Ballester, 1998 y 2007; Colomer, 1998; Díaz-Plaja, 2002) han denunciado el error de equipar la docencia literaria con la historia literaria siguiendo el orden cronológico de autor, movimiento, etc., donde se perseguía tan solo el aprendizaje memorístico de sus contenidos (Ballester, 2009, p. 27). El análisis de este error pone de manifiesto la ineficacia de este método.

Respecto al cuarto punto, el que refiere a la experiencia lectora, creemos que podríamos relacionarlo con la capacidad de reflexión de Colomer o la habilidad reflexiva de Ana Elena Castillo, mencionadas con anterioridad. De acuerdo con esto, observamos que todas ellas reinciden y tienen en común que para desarrollar esta capacidad en el estudiante ven que es necesario devolver el peso al estudiante lector, para ampliar este concepto citamos a Ballester:

En un principio, este importante esfuerzo de definir los procedimientos de la didáctica de la literatura estaba formado por el tridente (autor, obra y lector) que ha sido y es el pilar sobre el que se ha construido no solo el edificio teórico, sino también el práctico. Los planteamientos basados en los dos primeros componentes dominaron la enseñanza de la

literatura durante mucho tiempo, no obstante, en los últimos años parece que se ha acentuado el otro eje metodológico, el del lector (2009, p. 30).

La última teoría que vamos a tomar en consideración es la de Rienda (2014) que también establece cuatro pilares en los que se basaría la enseñanza de la literatura, basándose en los que Cerrillo había establecido previamente. Los tres primeros coinciden con lo que ya hemos señalado anteriormente, siendo en primer lugar el buscar el atractivo de la lectura de la obra literaria; el segundo la aceptación de las interpretaciones de cada estudiante que van a transmitir sus percepciones como receptores del texto literario; el tercero la concienciación de los valores formativos de la lectura. Finalmente, el cuarto aporta una novedad que no habíamos indicado todavía pero que lleva años siendo practicada en ELE y es el que se refiere al trabajo simultáneo de lectura y escritura significativas (Cerrillo, 2007: 19, citado por Rienda, p. 762). En relación a este punto, vamos a ejemplificar este trabajo simultáneo en el ejemplo práctico de este estudio.

Uno de los objetivos más importantes que apoyan todas estas teorías es el de querer involucrar al estudiante para que se sienta activo como lector y receptor, por ello, la mayoría de ellos recurren a algunas de las propuestas de la estética de la recepción, por lo que nos parece esencial exponer algunos de sus principios a continuación. Esta estética parte de Gadamer (1960) que plantea el desplazamiento de “el *locus* del sentido, de la interpretación, desde el autor hacia algún lugar indeterminado entre el texto y el lector” (Borrás Castanyer, 2002, p. 274). Gadamer fundó las teorías que siguieron Jauss e Iser. De estos autores, el que aparece recurrentemente en estos estudios analizados son los conceptos de W. Iser, y en concreto, el de “lector implícito”. Iser sostiene que cada texto literario posee una indeterminación que se concreta en huecos que el lector va a ir llenando con su interpretación, lo que va a generar el marco general de su experiencia estética: “el lector real debe recrear y asumir el papel del lector implícito, y así someterse a la actividad espiritual que la obra propone” (Martinez-Bonati, 1979, p. 106). Sin embargo, no se adhiere a una defensa de que la interpretación final del texto sea subjetiva, como hacen otras corrientes, sino que se asientan en la afirmación de que el texto tiene “una lectura a la que solamente el lector preparado puede llegar”, siguiendo el modelo tradicional que protege la legitimidad de un significado propio del texto (Borrás Castanyer, 2002, p. 277).

When, for instance, we say that a literary work is good or bad, we are making a value judgment (...) Objective evidence for subjective preferences does not makes the value judgment itself objective, but merely objectifies the preference (Wolfgang Iser, 1978)

En consecuencia, recientemente, aparece un nuevo concepto que se incorpora a la competencia literaria, es el de intertexto (Rienda, 2014, p. 772). Mendoza define el intertexto “como el dispositivo activo de los saberes, estrategias y recursos lingüísticos y pragmáticos culturales que se actualizan en cada recepción literaria, con el fin de construir nuevos conocimientos significativos, que pasan a integrarse en la competencia literaria” (2001, p.102). Y todo esto responde a la necesidad de interconectar diferentes saberes para educar la sensibilidad receptiva del lector. El objetivo final es la interpretación del texto y el reconocimiento de sus diferentes rasgos de estilo, modelos, etc., que la obra artística engloba en sí misma (Mendoza, 2001, p.72). De esta manera se nos confirma lo multidimensional que es el trabajo con el texto literario en la L2/LE. Es todo un reto llegar a conciliar todos los aspectos que se han de atender en la clase para llegar a la correcta interpretación, desde los que se refieren a la competencia lingüística hasta los característicos del uso literario. El estudiante, junto al profesor, tendrá que ir formando y construyendo “un sistema de formas de uso” (Mendoza Fillola, 2008, CVC, en línea) que le permita entender las convenciones lingüístico-culturales de cada texto.

Uno de los cambios más importantes que traen estas teorías es el de relacionar la literatura con la vida cotidiana del estudiante en sintonía con el objetivo común de devolver el protagonismo al estudiante lector, así, por ejemplo, García Llamas escribe:

Con el fin de que el aprendizaje sea significativo y motivador, y también con la intención de «desacralizar» lo literario, los aprendices deben tomar conciencia de que los rasgos estilísticos propios de estos textos (símbolos, metáforas, aliteraciones, anáforas, ortografía expresiva...) se encuentran también en la producción cotidiana de la lengua (2007, págs. 96-7).

Y, para sostener este argumento, recuperamos algunas de las palabras de T. Todorov:

si el objeto de la literatura es la propia condición humana, aquel que la lea y la comprenda se convertirá no en un especialista en análisis literario, sino en un conocedor del ser humano (2007/2009, Una comunicación inagotable, párr.13).

Todas estas reflexiones nos plantean que se ha establecido una tendencia que intenta acercar el conocimiento de la literatura al alumno, familiarizándolo con ella, invitándoles al diálogo, que busca que el estudiante se sienta atraído a leer literatura en busca de conocimientos cercanos a su contexto, a que lo relacione con los avatares del día a día que el alumno pueda tener o imaginar, y que no lo considere un saber reservado para unos pocos intelectuales que nada tienen que ver con su realidad cotidiana. Y esta divergencia nos plantea una reflexión, si siguiendo con esta meta de acercar el texto al alumno deberíamos descartar algún texto literario por su complejidad o singularidad de su tema. En la elección de textos tenemos que tener en cuenta el nivel del mismo y si se adecúa para llevarlo a la clase. A este respecto, Albadalejo citando a López Valero y Encabo Fernández en su libro *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura* (2002, págs. 86-7) mantiene que el estudiante va a tener que enfrentarse a textos que se alejan de las estructuras lingüísticas cotidianas por poseer un mayor grado estético, significando con esto que lo literario es otro modo de explicar la realidad a través de una serie de recursos retóricos y estilísticos, y no una abstracción de ella (2007, p. 4).

No podemos olvidar la condición de que la literatura, normalmente, va dirigida a un público que tiene esta lengua como su lengua materna y que se ven fascinados por estos retos retóricos que la literatura aporta. Esto no quiere decir que la hace inservible en la L2, si no, por el contrario, que les abre las puertas a un referente nuevo. También por esa complejidad, y en especial, en niveles iniciales y medios, tenemos que dedicar tiempo a elegir correctamente qué texto se va a presentar, para poder sacar su máximo provecho y disfrute.

Asimismo, sabemos que esa imagen de literatura igual a cultura es una de las que tienen más peso a la hora de defender el uso de la literatura en las teorías actuales. Mendoza Fillola

apunta a que la consideración de la literatura como transmisora de la herencia cultural ya no es actual, aunque puede seguir explotándose. Afirma que la literatura requiere de una comprensión de la realidad cultural, que es diferente del clásico de herencia cultural, y esto se explica porque la literatura va dirigida a hablantes nativos principalmente y se da por hecho que ellos tienen el conocimiento cultural que va a hacer posible la comprensión y la comunicación con el texto que se está leyendo. En la clase de L2 es muy importante el papel del profesor como conocedor de la cultura y transmisor de los conocimientos relevantes, pero también, a la vez, la importancia de que no transmita o no se deje llevar por estereotipos o convencionalismos que se exageran para conseguir un efecto llamativo en la clase, y, que, a su vez, pueden alimentar prejuicios o estereotipos que no se acercan a la realidad cultural que estamos presentando (1993, p. 31).

Indudablemente, la literatura aporta un peso cultural innegable a la clase de español, Vargas Llosa, partiendo de la definición de Balzac de: “la novela es la historia privada de las naciones”, dice que la literatura cuenta la historia de lo que no ocurrió pero que de alguna manera existió en las fantasías y los sueños de una época, la literatura llega donde la historia no puede llegar porque usa la imaginación, la ficción. La ficción no cuenta lo que ocurrió, pero cuenta lo que una generación necesitaba que ocurriera y por eso lo inventaron (la literatura es fuego nuevo, min.1:23:02). Sea como sea, todo apunta a que es un conocimiento que podemos disfrutar junto a nuestros estudiantes, que da pie a comparar diferentes ámbitos de nuestra cultura y puede traer interesantes debates y discusiones a nuestras clases.

Otro aspecto esencial que hay que destacar es la importancia de que cualquier profesor de ELE tenga una actitud positiva y dinámica que aligere el peso de la dificultad que pueden suponer, por citar una, por ejemplo, algunas nociones de lengua. Esta misma actitud dinámica y recreativa es la que estos estudios demandan a la figura del profesor, y esto no es nuevo, pero se quiere romper con el prejuicio de que la literatura es complicada, y con el que muchos de nuestros estudiantes llegan a la clase, y, así, quizá, poder preservar la autenticidad de la literatura que es su calidad de ser leída. De este modo, se propone que el profesor llegue a la clase con la alegría de compartir un texto literario que le encante con sus alumnos, con la misma actitud lúdica de cuando

lleva una canción o una película, abierto a escuchar las opiniones que provoca el texto en sus alumnos, fomentando el diálogo. Y de este modo, es probable, aunque no una garantía, que el alumno reciba esta misma sensación, y se sienta más motivado a trabajar con el texto. Y, esto mismo, lo podemos leer en el MCER dentro del papel de los profesores, de los alumnos y de los medios audiovisuales en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas:

Los profesores deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua. Sus acciones constituyen modelos que los alumnos pueden seguir en su uso posterior de la lengua y en su práctica como futuros profesores. ¿Qué importancia se le da a (...) su capacidad para la apreciación estética de la literatura y su habilidad para ayudar al alumno a desarrollarla? (2001, págs.142 - 143).

Y, como ya hemos mencionado, aquí está, de nuevo, el gran reto desde nuestro punto de vista, el profesor debe poseer el conocimiento teórico del análisis literario que le haga posible proveer al alumno del marco teórico necesario para entender la literatura, no va a ser fácil encontrar un estudio que concrete un marco de saberes mínimos necesarios debido al carácter tan amplio que tiene la literatura en sí, y a que cada texto requiere de un análisis distinto que rige el conocimiento de diferentes convenciones literarias. Sin embargo, esta complejidad no puede llevarse al aula, ha de simplificarse con el objetivo de evitar los dos errores más frecuentes cometidos en la enseñanza de la literatura hasta ahora, siendo el primero el de someter el texto a un análisis teórico difícil que el alumno considera fuera de su alcance, y, el segundo, utilizar un análisis basado en preguntas repetitivas sobre el entendimiento de la lectura del texto. Ambos métodos han fracasado, al no dar los frutos que se esperaban ya que el alumno, lejos de aprender, se ha sentido tan ajeno al conocimiento literario que ha dejado la continuidad de este estudio en el punto de mira, y han generado la polémica sobre si su continuación en el plan de estudios sigue siendo vigente o no. Con todo es indiscutible que lo que debería debatirse es el método de la enseñanza empleado, y no el estudio de la literatura en sí. Como dice Kramersch (1993):

However, we should not underestimate the pleasure students can derive from experimenting with literary form, nor should we feel bashful, even in language classes, about discussing the craft behind the student's products (p. 171).

En consecuencia, los profesores de L2 deberíamos confiar en la capacidad artística de nuestros estudiantes, y dotarnos de los mecanismos necesarios para llevar a cabo la tarea de enseñar literatura.

La mayoría de los estudios coinciden plenamente en que en este nivel de aprendizaje no se deberían introducir las diferentes escuelas lingüísticas, y para apoyar esta afirmación, vamos a citar las palabras de Tzvetan Todorov de su obra *La literatura en peligro* donde expone su preocupación sobre cómo se está enseñando literatura en los institutos franceses en esos años y denuncia el utilitarismo de la literatura por parte de la crítica literaria:

El conocimiento de la literatura no es un fin en sí, sino una de las grandes vías que llevan a la realización personal. El camino por el que en la actualidad se ha adentrado la enseñanza de la literatura, que da la espalda a este horizonte (“esta semana hemos estudiado la metonimia, (...)”, corre el riesgo de conducirnos a un callejón sin salida, por no decir que difícilmente podrá desembocar en el amor a la literatura (2007/2009, la literatura reducida al absurdo, párr.11).

Por todo lo expuesto aquí, la competencia literaria puede formar parte de las competencias comunicativas de ELE que se imparten en clase. Una competencia que no trata de generar conocimientos específicos en literatura de forma aislada, sino como un proceso de adquisición de múltiples habilidades (fonológica, alfabética, lingüística, cultural, histórica, motivacional y estética) propias del carácter global propio de la literatura, y que refuerzan, al mismo tiempo, el proceso lector del estudiante que vamos a pasar a analizar en el siguiente apartado.

3. LA COMPRENSIÓN LECTORA.

3.1 LOS COMPONENTES DEL PROCESO DE LECTURA.

El tema central de este estudio es la literatura, y como tal, hemos decidido dedicar una parte importante al proceso lector ya que entendemos que reforzar la habilidad lectora del estudiante a través de la literatura es una de las vías de potenciar y garantizar la supervivencia del uso de la literatura en clase de ELE. Así, pues adoptamos la propuesta de Mendoza Fillola que reconoce como una de las competencias esenciales dentro de la competencia literaria la que hace referencia al proceso lector (2010, p. 28) para trabajar la literatura. La mayoría de las instituciones educativas se centran en que todos los alumnos desarrollen una buena competencia lectora, aunque no es siempre fácil conseguir que todos los estudiantes la alcancen. En L2/LE este foco ha de ser el mismo, varía mucho el nivel lingüístico y la motivación de los estudiantes que recibimos y cuál es su competencia lectora en L1, por lo que tenemos que estar preparados para identificar en qué nivel se encuentra nuestro estudiante para poder ayudarlo a avanzar y mejorar en este aspecto, integrando, así, al mismo tiempo, la asignatura de lengua extranjera con el proyecto común de reforzar la competencia lectora en todas las asignaturas.

En relación con la competencia lectora, Fonseca-Mora aporta una visión interesante al describir cómo el buen lector debe ser capaz de leer:

- sin ayuda
- entonando textos desconocidos y textos auténticos (sin adaptación a fines educativos) en cualquier formato multimodal.
- a una velocidad normal (fluidez lectora)
- en silencio (velocidad lectora)
- con una comprensión adecuada, lo que muestra a su vez en su comunicación de ideas en relación a la temática del texto (2013, p. 5).

A la hora de concretar qué es la comprensión lectora, se debe considerar que es una tarea ardua porque depende de diferentes variables como las cognitivas, lingüísticas, socioculturales, afectivas, etc. que interactúan dinámicamente. En el intento de explicar el proceso lector

aparecieron diferentes modelos explicativos: el modelo de Goodman (1968) también conocido como descendente o de arriba-abajo (top-down):

Reading is a psycholinguistic guessing game. It involves an interaction between thought and language. Efficient reading does not result from precise perception and identification of all elements, but from skill in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses which are right the first time (Goodman, 1967, p. 2).

Esta línea ignoraba el valor de los elementos grafo-fónicos, y se centraba más en el valor de las habilidades cognitivas del lector que podían llegar a la comprensión del texto a través de predicciones. Como oposición a este modelo, apareció el de Gough (1972), también conocido como el modelo ascendente o de abajo-arriba (bottom up) que establece una trayectoria lineal que parte de la identificación de la base grafo-fónica, para pasar por cada una de las secuencias sucesivas (sílabas, palabras, piezas léxicas) hasta llegar al significado completo. De este modo, vemos que estos dos modelos unidireccionales se diferenciaban en que el descendente se fundamentaba en el proceso de interpretación y en la aportación del lector, mientras el ascendente se basaba en la decodificación y el texto (Rosana Acquaroni, 2004, p. 947).

En definitiva, estos modelos han quedado desactualizados y se prefiere un modelo conciliador, como el interactivo. Rosana Acquaroni cita tres fundamentos teóricos para este nuevo enfoque interactivo que son: la concesión de un carácter constructivo a la memoria, la utilización del modelo cognitivo de la *teoría de los esquemas* (Rumelhart, 1977) y el desarrollo del análisis textual (Hernández Martín y Quintero Gallego 2001:15). Desde una perspectiva cognitivista, cuando se lee, se almacena la información en la memoria a largo plazo (MLP) como representaciones proposicionales (Anderson, 1983; Kintsch, 1974, citados por R. Acquaroni) que se organizan en redes, y a la vez estas redes forman unidades superiores de significado que van constituyendo la base cognitiva del conocimiento. De esta manera, el sistema cognitivo se organiza en esquemas interconectados y formados, a su vez, por otros sub-esquemas elementales, que se van disponiendo jerárquicamente (Acquaroni, 2004, pág. 947).

Últimamente, bajo el mismo concepto, aparece el modelo contemporáneo interactivo (Grabe, 2014; Grabe y Stoller, 2013). Foncubierta y Fonseca-Mora lo definen a través de la explicación del modelo textual y situacional de comprensión de Kinsch, 2012. Así, describen que del proceso de decodificación de lo escrito se pasa a una fase en la que el lector construye la red semántica de asociaciones entre las ideas que han ido surgiendo del texto para formar su modelo textual. Y de éste, el lector irá reconstruyendo su comprensión, que parte del texto a través de sus ideas, de referencias que ya conoce el lector sobre el tema en su memoria a largo plazo, hasta crear su propio modelo situacional. De esta manera, la comprensión será el resultado de lo que el lector considera relevante y será lo que mantendrá en su memoria a largo plazo (Foncubierta y Fonseca, 2018, p. 27). Estas descripciones de los modelos interactivos, por una parte, confirman la complejidad del proceso lector, a la vez que nos advierten de la cantidad de factores y habilidades que hay que tener en cuenta en el mismo; por otra parte, desestiman la consideración de cualquier método unidireccional del proceso lector en la actualidad.

En el año 2000 tuvo lugar una auténtica revolución en el ámbito del proceso lector, se publicó el informe del *National Reading Panel* (NICHD: 2000) que, aunque estaba dedicado al inglés como L1, ha sido tan influyente que ha sustentado las bases del proceso lector tanto en L1 como en LE/L2. Este informe identificó cinco elementos esenciales en la enseñanza de la lectura: la conciencia fonológica, el principio alfabético, el vocabulario, la comprensión y la fluidez que englobaría todos ellos. No solamente aportó una base teórica sobre el proceso lector, sino que demostró, a través de diferentes estudios, que cuando estos cinco elementos se enseñan y se trabajan específicamente, el nivel de la comprensión lectora aumenta en el estudiante significativamente (NICHD, 2000: 3-1).

A continuación, vamos a repasar estos cinco elementos brevemente, e intentar aportar las últimas propuestas de cómo pueden trabajarse dentro de la clase de LE/L2:

La conciencia fonológica

Un fonema es la unidad abstracta que se da en la lengua hablada por medio de un sonido. No hay una correspondencia exacta entre grafía y fonema. Así, un mismo fonema puede representarse con más de una grafía (Nuño Álvarez y Franco Rodríguez, 2008, p. 7). La conciencia fonológica es necesaria para conseguir la correcta correspondencia entre fonema-grafema, es la habilidad de identificar y conocer los sonidos de las palabras. Las últimas teorías demuestran que la conciencia fonológica no sólo se refiere al conocimiento del fonema como se pensaba antes, sino que incluye la capacidad para percibir todos los segmentos del lenguaje oral, fonemas, sílabas, palabras o rimas (Cabeza Pereiro, 2010 p. 29). Cuanto mejor sea la conciencia fonológica del estudiante, más rápido y automáticamente percibirá y entenderá las palabras, por lo tanto, aprender a percibir auditivamente los sonidos de la nueva lengua que se estudia es una tarea fundamental en todos los ámbitos que afectan al aprendizaje de una lengua, incluida, la competencia lectora.

La influencia de los sonidos de la L1 sobre la L2/LE se llama interferencia fonética. Durante mucho tiempo se pensaba que estas interferencias se debían a una atrofia de los hábitos articulatorios que se habrían acostumbrado a pronunciar los sonidos propios de su L1 y, por tanto, habían perdido la habilidad articulatoria para generar sonidos nuevos o diferentes. Este pensamiento era sólo un prejuicio, y hoy en día se sabe que, en la mayoría de los casos, el trabajo sistemático en fonología puede ayudar al estudiante a conseguir formular correctamente la pronunciación, el acento y las curvas de entonación de la nueva lengua que está adquiriendo a través de agilizar y perfeccionar su sistema perceptivo (Poch Olivé, 2004, p.761).

Con el objeto de establecer la relación entre la conciencia fonológica y la competencia lectora, Jiménez González y Ortiz González realizaron un estudio sobre la conciencia fonológica en estudiantes de español y concluyeron que la conciencia intrasilábica y la fonémica estaba directamente relacionado con la adquisición de la competencia lectora del estudiante, coincidiendo, así, con otros autores que sostienen el mismo argumento (1994, p. 24). Igualmente, Fonseca-Mora y Fernández constatan el hecho de que “el español es una lengua de compás silábico, donde las sílabas son de igual duración (Dauer 1983, 1987), lo que afecta también al ritmo

en la lectura” (2017, p. 4), con esto justifican la necesidad de incorporar actividades específicas sobre la segmentación y composición silábica de las palabras cuando se trabaja con el proceso lector dentro de las clases de L2/LE. En este mismo sentido, el informe del *National Reading Panel* concluye que los estudiantes que reciben una instrucción sistemática y específica en el componente fonológico avanzan significativamente en su comprensión lectora en comparación con los estudiantes que no reciben una formación sistemática o no reciben ninguna en este campo (NICHD, 2000: 2-132). Foncubierta y Fonseca-Mora reseñan, citando a Koda, que el error en el que se ha incurrido en la enseñanza de la lectura en L2 ha sido el ignorar la importancia de la atención en fonología dentro del proceso lector y considerarlo un componente que el alumno adquiriría gradualmente a la vez que mejorara su competencia lingüística sin necesidad de tratarlo con especificidad (Foncubierta, Fonseca-Mora, 2018, p. 21).

El principio alfabético

El español es una lengua transparente, lo que quiere decir que mantiene una alta correspondencia entre grafema y sonido. Su principio alfabético se basa en la combinación de consonante y vocal, lo que para los aprendices del español es una ventaja frente a las que se llaman lenguas opacas que no mantienen esta correspondencia. Con la conciencia alfabética se desarrolla la habilidad de identificar los sonidos (fonemas) con su letra correspondiente (grafema) como podemos leer en el Plan Lector Euskadi, 2018, p.20. El objetivo que se sigue al trabajar el principio alfabético es conseguir que el aprendiz consiga reconocer la palabra de manera automática y rápida. Para conseguir automatizar este proceso es necesario que el aprendiz se haya encontrado con la misma palabra varias veces antes, y en distintos contextos, por lo que es un proceso que necesita tiempo y trabajo. Una automatización total se consigue cuando el estudiante reconoce la palabra sin ninguna ayuda del contexto (Herrlin og Lundberg, 2008, p.15).

El vocabulario

Actualmente, el vocabulario es el punto primordial que se reivindica dentro de la enseñanza de LE/L2 para el aprendizaje de cualquier lengua (Gómez Molina, 2004, p. 491). En consecuencia,

los estudios sobre este tema han proliferado mucho en los últimos años, y se requiere que el profesor tome conciencia de la crucial importancia de este aspecto, y dedique tiempo a actualizar sus conocimientos sobre la adquisición del léxico. Estas nuevas teorías nos permiten acceder a un conjunto de aportaciones en torno a qué es y qué debería entenderse por la adquisición de vocabulario, trataremos de presentar brevemente las últimas.

En primer lugar, queremos aclarar la diferencia entre los conceptos de vocabulario receptivo *versus* productivo para facilitar la interpretación del cuadro que vamos a presentar a continuación. Según Melka (1997) la distancia entre vocabulario receptivo y productivo se podría interpretar como el grado del conocimiento de la palabra. Así, receptivo o pasivo sería el vocabulario que somos capaces de interpretar cuando lo encontramos, y productivo o activo el que podemos expresar o emitir cuando nos comunicamos (Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes, en línea).

Tras esta breve explicación, presentamos un cuadro de Higuera donde se muestra el amplio elenco de unidades y consideraciones que constituyen el saber una palabra. Utiliza R para el conocimiento receptivo y P para el productivo (2013, págs.11-12):

- con respecto a la forma, se distinguen tres bloques:
 1. hablada: cómo suena (R) y cómo se pronuncia (P)
 2. escrita: cómo es (R) y cómo se escribe y deletrea (P)
 3. partes de la palabra: qué partes se reconocen dentro de esa palabra (R) y qué partes se necesitan para expresar el significado (P)

- con respecto al significado, se distinguen tres bloques:
 1. forma y significado: qué significado transmite esa palabra (R) y qué palabra puede usarse para expresar ese significado (P)

2. concepto y referentes: qué se incluye en este concepto (R) y a qué ítems puede aplicarse este concepto (P)
 3. asociaciones: en qué otras palabras nos hacen pensar (R) y qué otras palabras podrían usarse en su lugar (P)
- con respecto al uso, se distinguen tres bloques:
 1. funciones gramaticales: en qué estructuras (patterns) suele aparecer (R) y (P)
 2. colocaciones: qué tipos de palabras coaparecen con ella (R) y con qué palabras o tipos de palabras debemos usarla (P)
 3. restricciones de uso: dónde, cuándo, y con qué frecuencia podemos esperar encontrarnos con esta palabra (R) y dónde, cuándo, y con qué frecuencia podemos usar esa palabra (P).

Expuesto esto, es evidente que es necesario trabajar con tareas que potencien todos estos matices a la hora de aprender una palabra. Asimismo, en los últimos años, atendiendo a esta globalidad, aparecen nuevos tipos de diccionarios dirigidos a estudiantes de ELE que se diferencian de los tradicionales monolingües en que son diccionarios combinatorios como el de REDES (2004) o Práctico (2006) que se centran en mostrar los contextos en los que cada acepción se usa y cómo se combinan desde la perspectiva descriptiva (Barrios, 2008, p. 197). También, los diccionarios de colocaciones, como el diccionario online DICE (<http://www.dicesp.com/paginas>) en el que se puede encontrar las colocaciones más frecuentes de los nombres de sentimiento y sus derivados más cercanos. En este sentido, además, contamos con una herramienta en línea por internet diseñada por Santiago Alcoba para incrementar el caudal léxico activo y pasivo del estudiante de español que se llama Léxico culto del Español en Línea por Internet (LexCEL) (<http://palabras.uab.es/lexculesp/index.html>). Estas son solo algunas de las muchas otras nuevas aportaciones que se han creado y que apoyan al profesor en la tarea de actualizarse.

Higueras recomienda al profesor de ELE seguir el enfoque léxico actualizado, que mejoraría el enfoque léxico de Michael Lewis, y motiva a seguir la línea de Boers y Lindstromberg

(2009) (2013, p. 20). También, destaca la importancia de enseñar colocaciones y la gramática de las palabras en todas las actividades de la lengua, ya que suponen una ayuda para el aprendiz no nativo, aunque infiere que es primordial que se opte por un grupo de unidades léxicas que respondan a necesidades de comunicación del estudiante (2007, p. 38).

Por último, nos gustaría mencionar la hipótesis de la calidad léxica de Perfetti que sostiene que la calidad de la representación de una palabra tiene consecuencias en la habilidad de la comprensión lectora. La variabilidad de la comprensión lectora dependería más de la calidad de la identificación de la palabra tanto en su forma (fonética y ortografía) como en su significado, que de la cantidad de vocabulario adquirida (2007, p. 357).

Sea cual sea el modelo o la estrategia que elijamos, es fundamental recordar que “el vocabulario es uno de los mejores predictores de la destreza lectora, siendo su correlación fuerte, recíproca y bidireccional: cuantas más palabras se conocen, más se comprende (...) y cuánto más se comprende, más palabras se adquieren” (Rodrigo, 2019, p. 94). Por consiguiente, potenciar la adquisición del léxico deberá ser uno de nuestros objetivos primordiales.

La comprensión

La comprensión es el objetivo del proceso lector, y por eso es tan importante ver qué factores ayudan a procesar la comprensión del texto de la forma más óptima para el estudiante. González Trujillo defiende que cuatro componentes fundamentales intervienen en la comprensión lectora en L1:

- El lector: Donde interfiere cuáles son sus capacidades cognitivas, como la memoria, atención, la habilidad de análisis crítico y la habilidad para lograr inferencias, así como su conocimiento previo.
- El texto: Las características del texto, su nivel de dificultad, su género, su contenido y cómo interactúa con el conocimiento del lector.

- La actividad: el propósito que guía la lectura. Este propósito se verá influido por la motivación, el interés y el conocimiento previo del lector.
- El contexto: El ambiente familiar, la situación socio-cultural, los recursos económicos, así como el ambiente en el aula del colegio y los métodos empleados, son factores que afectan a la comprensión lectora. (González Trujillo, 2005, p. 17-20).

Teniendo en cuenta el cúmulo de factores que intervienen en la comprensión lectora, surgen varios tipos de implicaciones que intentan abordar esta amplia gama de factores, que va de la preocupación por el texto a la atención al lector en su capacidad cognitiva o socio-cultural. Foncubierta y Fonseca-Mora revelan que cuando el estudiante empieza a leer en L2/LE ya tiene una competencia lectora y unas estrategias en L1, así, ambas competencias compartirían los mismos procesos cognitivos, aunque la L2 se vería afectada por la competencia lingüística del aprendiz, además de por la edad de cuando empezó en la L2 u otros factores afectivos (Foncubierta y Fonseca-Mora, 2018, pág. 22).

A esta caracterización de la comprensión lectora hay que añadirle otro elemento básico: la memoria de trabajo. Fonseca y Fernández, citando a Koda (2005), indican que la habilidad de la memoria de trabajo es la fuente de diferencias individuales en la competencia lectora, ya que es la base de todos los procesos lectores:

La velocidad a la que se procesa la información también está relacionada con la capacidad de lectura y con el uso eficaz de la memoria de trabajo. De hecho, un procesamiento rápido de la información puede ahorrar recursos de memoria de trabajo (Wechsler, 2005). La velocidad de procesamiento es clave en la automatización del reconocimiento de palabras, pues permite dedicar más atención a la comprensión (Fonseca-Mora y Fernández, 2017, p. 15).

Con el objetivo de mejorar la comprensión lectora, el profesor o el aprendiz pueden recurrir a cualquier actividad que potencie la automatización y la memoria, entre otras. A este respecto,

también, nos parece conveniente adelantar la efectividad del uso de las estrategias lectoras que vamos a desarrollar en un apartado posterior.

La fluidez

El informe del *National Reading Panel* calificó la fluidez lectora como el que debería ser el objetivo primordial en educación, y definió al lector fluyente como el que “puede leer un texto con adecuada velocidad, corrección y expresividad” (NICHD, 2000: 3-1):

Fluency requires the rapid use of punctuation and the determination of where to place emphasis or where to pause to make sense of a text. Readers must carry out these aspects of interpretation rapidly—and usually without conscious attention. Thus, fluency helps enable reading comprehension by freeing cognitive resources for interpretation, but it is also implicated in the process of comprehension as it necessarily includes preliminary interpretive steps (NICHD, 2000, p. 3-6).

Grabe, basándose en las últimas aportaciones, define la fluidez lectora como la habilidad de leer rápidamente con facilidad y precisión y con apropiada expresión, con ello se espera una buena comprensión (Grabe 2009). El análisis de esta definición incluye habilidades como la velocidad en el reconocimiento rápido de la palabra y la lectura, lectura extensiva, precisión en la comprensión y aprendizaje incremental. Remarca que todas estas habilidades necesitan de la automaticidad, un amplio vocabulario, y periodos amplios de aprendizaje implícito (Grabe, 2010, p. 72).

Rasinski distingue dos componentes en la fluidez, la automaticidad en el reconocimiento de la palabra y la expresividad en la lectura oral que refleja el significado del texto. Señala que, en tal sentido, la fluidez es el camino intermedio entre la decodificación y la comprensión (2014, p. 4). También, reconoce que la velocidad de la lectura no es una causa de la automaticidad, sino el resultado (2014. p. 6).

Cuando nos referimos a fluidez, nos estamos refiriendo tanto a la lectura en voz alta como a la lectura silenciosa, ya que, como dice Fonseca-Mora: “leer un texto significa sonorizar un mensaje escrito, ya que, sin sonidos, en la lectura silenciosa es la voz interior del lector, no puede haber acceso desde los símbolos escritos al léxico y a la comprensión del mismo” (2013, p. 1). Grabe discute este mismo aspecto y señala que Nation (1991) fue uno de los primeros en recalcar la influencia de la oralidad dentro de la competencia lectora en L2, y en insistir que era necesario practicar con actividades orales para potenciar la habilidad lectora.

La Asociación Internacional de Literacidad en 2018 en su artículo: “fluidez lectora no significa leer rápido” define la fluidez como: “reasonably accurate reading, at an appropriate rate, with suitable expression, that leads to accurate and deep comprehension and motivation to read” (Hasbrouck & Glaser, 2012, p. 13. Leídos en Hasbrouck & Glaser, 2018, p. 2). Con esto, vemos que se vuelven a retomar los términos de la corrección y la expresividad para definir la fluidez, a los que se suma una apropiada velocidad para conducir a una buena comprensión de la lectura. Esta teoría aporta un nuevo matiz que es el que se refiere a la motivación a leer. Este aspecto nos parece muy interesante para combatir la actitud de desaliento que tienen algunos estudiantes cuando tienen que leer un texto, ya que, si trabajamos en la clase en mejorar su fluidez, se sentirán más motivados a interactuar más con la lengua que están intentando aprender en los otros ámbitos en general.

Foncubierta, Machancoses y Fonseca-Mora nos advierten de que la correlación entre fluidez lectora y comprensión en L2/LE no son tan fuertes como en L1, y remarcan que el conocimiento lingüístico (vocabulario y gramática) de la L2/LE tienen más peso en la comprensión (2018, p. 76). Por otro lado, en su estudio, también, demuestran que un mayor conocimiento de gramática y vocabulario en L2 puede conducir a una mayor comprensión, aunque eso no signifique que conduzca a una mayor fluidez lectora que requiere el haber empleado mucho tiempo en la lectura para aumentar el reconocimiento visual (Foncubierta, Machancoses y Fonseca-Mora, 2018, p. 83):

Según Bernhardt (2011), la habilidad lectora en L1 del lector no nativo puede predecir hasta un 20% de su nivel de comprensión en L2, mientras que el 30 % sería explicado por su competencia lingüística de la L2 y el 50% restante sería un conjunto de factores varios (Foncubierta y Fonseca-Mora, 2018, pág. 28).

Así pues, la clase de ELE debería enfocarse en desarrollar todos los factores que participan en el proceso lector, además del de los conocimientos lingüísticos que representará sólo alrededor de un 30% de la habilidad lectora del estudiante.

Con el objetivo de mejorar la fluidez en el estudiante, podemos trabajar con cualquier actividad que se dirija a mejorar cualquiera de los componentes que hemos mencionado con anterioridad (conciencia fonológica, prosodia, decodificación, vocabulario) y, así, repercutiremos en una mejor fluidez en el estudiante. En este ámbito, Rasinski ofrece, entre otras, tres técnicas o consejos muy útiles para la aplicación didáctica, que nos gustaría presentar aquí:

- 1) recomienda utilizar la técnica de la lectura asistida, en la que el estudiante lee un texto a la vez que simultáneamente escucha la lectura del mismo por un lector experto (o grabación), lo que ayudará al estudiante a reconocer las palabras con precisión y automaticidad, a la vez que mejorará su prosodia. Esta técnica se asemeja a la que tienen los niños cuando leen con sus padres (Rasinski, 2014, pág. 8).
- 2) insiste en que practicar con el mismo texto repetidas veces da mejores resultados que el pasar continuamente de un nuevo texto a otro. Con la lectura repetida mejorará su fluidez y podrá transferir esta mejora al nuevo texto que lea (Rasinski, 2014, p. 9).
- 3) Basándose en el estudio de Kuhn and Stahl (2004), sugiere que el estudiante consigue mejores beneficios en su fluidez lectora cuando se le dan textos que están por encima de su nivel con el asesoramiento en contraposición a cuando se le dan textos que están por debajo de su nivel (Rasinski, 2014, p.11)

Además de estos cinco componentes, Grant y Pauly consideran primordial añadir un elemento más, se trata del lenguaje oral. Esta propuesta se basa en la idea de que el lenguaje oral es el fundamento de todas las otras formas de lenguaje, incluido el de la lectura. Esta idea aglutina las investigaciones de Myklebust (1965) sobre la jerarquía del desarrollo del lenguaje donde el lenguaje oral se encuentra en la base de la pirámide. Conviene recordar que para Myklebust antes de poder leer o escribir, se requiere el conocimiento y uso del lenguaje oral en todas sus vertientes: fonológica, morfológica, sintáctica, semántica y pragmática. Sobre esta base de investigación, estos autores proponen que se incite a los estudiantes a hablar y a expresarse para avanzar, también, en sus habilidades lectoras (Grant y Pauly, 2016, p. 33). En consonancia con esto, podemos hablar del término *oracy* que introdujeron Sticht y James en 1984 para contraponerlo al término *literacy* que designa lo que se refiere a la escritura y la lectura. En definitiva, *oracy* se refiere a lo que ellos llaman el “potencial lector” del aprendiz, ya que explica que las palabras que haya aprendido oralmente serán las que el estudiante podrá decodificar, leer y aprender cuando las encuentre leyendo (Lems, 2017, p. 74).

De ahí también que están apareciendo teorías que argumentan y defienden el uso de la música para el desarrollo de la competencia lectora. Tapiador y Fonseca-Mora apuntan el beneficio que la música aporta en el factor cognitivo del proceso lector (2015, p. 18), y para ello realizaron un programa de intervención musical con estudiantes italianos donde investigaron y testearon su fluidez lectora antes y después de un programa de 13 sesiones con música, los resultados demostraron que todos los estudiantes, al acabar el programa, habían mejorado su fluidez lectora. Asimismo, constataron que los estudiantes habían mejorado su capacidad de decodificación y reconocimiento de palabras al haber incrementado su conciencia fonológica a la vez que su input léxico-semántico y sintáctico:

la música más allá de ser un óptimo elemento a nivel afectivo, motivacional, ya que influye en nuestras emociones y estados de ánimo, nos proporciona unas herramientas únicas tanto lingüísticas como cognitivas; por un lado beneficiando las competencias auditivas, orales, escritas y lectoras y por otro, aumentando las capacidades memorísticas, de atención y de concentración (Fonseca-Mora y Tapiador, 2015, p. 17).

Finalmente, no hay que olvidar que el Informe del *National Reading Panel* afirma que hay cientos de estudios que demuestran que los mejores lectores son los que más leen y, así, los malos lectores son los que menos leen (NICHD, 2000, pág. 3-21). En consonancia con lo expuesto, el objetivo a seguir debe fundamentarse en actuaciones que motiven e inspiren al estudiante a leer más. En este aspecto, Grabe que incide en el impacto positivo que tiene la motivación en las habilidades de comprensión, orienta a los profesores en torno a cómo pueden promover la lectura con ejemplos como hablar sobre qué les interesa y animar a los estudiantes a compartir sus intereses; desarrollar el trabajo cooperativo donde se apoyan los unos a los otros en las tareas difíciles; aumentar las expectativas de los estudiantes en tener éxito en muchas tareas particulares; utilizar una buena introducción que despierte su interés en la tarea; buscar lecturas que sean relevantes para los estudiantes y donde puedan elegir; hacer que el estudiante sea una parte activa en el proceso de aprendizaje (2014, p. 16). También Lundberg y Herrling consideran el interés por la lectura como una de las dimensiones del proceso lector e insisten en la obligación de las instituciones educativas a promover la motivación por la lectura (2008, p. 18).

3.2. ESTRATEGIAS DE LECTURA EN LE/L2.

Como hemos expuesto, el proceso lector es un proceso cognitivo en el que interactúan muchos componentes a la vez. Para ayudar al estudiante a desarrollar este proceso lo mejor posible es necesario enseñarle a activar las diferentes estrategias de lectura o conocimientos previos tanto en la L1 como en la L2, y en la L2 es aún más importante que active el uso de estrategias porque así compensará las carencias lingüísticas que pueda tener (Acquaroni, 2004, p. 950).

Fernández López define las estrategias de aprendizaje como todos aquellos recursos (operaciones mentales, técnicas, acciones...) que el aprendiz puede utilizar para maximizar la eficacia en el aprendizaje y en la comunicación (2004, p. 853). Las estrategias de la comprensión lectora son las que se dirigen a potenciar la comprensión y la memoria, las que van a guiar al aprendiz en su camino de la interpretación y de que vaya tomando consciencia de qué es lo que

entiende y qué no entiende, para que, durante la lectura, pueda ir poniendo soluciones a los posibles errores que vayan apareciendo (Solé, 1992, p. 6).

Para hablar de estrategias lectoras en L2 es necesario considerar estas dos teorías que se complementan entre sí y cuyos efectos ya hemos mencionado en el apartado anterior, aunque sin referirlas directamente. La primera es *la Hipótesis del cortocircuito o Hipótesis del umbral lingüístico*. Apareció a finales de los años 70 e indica que para leer eficazmente en L2 se ha de haber alcanzado, previamente, un cierto dominio lingüístico que evite que se produzca el llamado cortocircuito que impediría la comprensión. La segunda es *la Hipótesis de la interdependencia lingüística* que defiende que las habilidades lectoras adquiridas en L1 se pueden pasar a L2, y que el estudiante no necesita adquirirlas sino activarlas cuando las necesite (Acquaroni, 2004, p. 951). En el apartado del proceso lector hemos analizado sus componentes y qué conocimientos lingüísticos necesitamos trabajar más con el fin de desarrollar la habilidad lectora en el estudiante, ahora vamos a pasar a intentar detallar qué estrategias son interesantes introducir o repasar para la lectura en L2. En la actualidad, y ya que es un tema central de la educación, existen más de un centenar de diferentes estrategias que se pueden utilizar para mejorar la comprensión lectora o el aprendizaje, por lo que la tarea de elegir unas u otras necesita la actualización constante por parte del profesor que tendrá que ir evaluando cuál se ajusta más al tipo de tarea y a cada estudiante en cada ocasión, sin olvidar que nuestro objetivo es hacer que el estudiante vaya conociendo un elenco de ellas y aprenda a utilizarlas de manera autónoma cuando lea. Es evidente que siendo el proceso lector un proceso cognitivo interactivo donde muchos factores diferentes se actualizan al mismo tiempo, que las estrategias de la comprensión lectora, del mismo modo, serán sólo un elemento más de los que interactúan dentro del desarrollo de la lectura. Anmarkrud y Refsahl destacan la relación entre tres elementos que actúan recíprocamente en el desarrollo de la lectura: el conocimiento previo, la motivación y las estrategias de lectura. Así, si un estudiante tiene buenas estrategias podrá comprender más y ganar conocimiento y con ello reforzar su motivación, a la vez que, si carece de motivación, no activará ni sus estrategias ni sus conocimientos previos en relación al texto que tiene entre las manos (2019, p. 10). Esta es otra muestra más de que despertar el interés y la motivación en la tarea tiene que ser uno de nuestros objetivos primordiales como profesores si queremos conseguir buenos resultados en cualquier tipo de actividad como hemos

visto con anterioridad, además, en nuestras manos está el dirigir nuestra actividad para que el aprendiz utilice su pensamiento estratégico.

Isabel Solé nos advierte del peligro de enseñar las estrategias como listados de técnicas porque estaríamos convirtiendo lo que es un medio de aprendizaje en el fin del mismo, lo importante es que el estudiante sepa utilizar esas estrategias cuando las necesite para la comprensión del texto. Igualmente nos advierte sobre la extensa variedad de estrategias que existen y las discrepancias dadas en estas clasificaciones aún no consensuadas de las mismas, para queelijamos las que se ajusten mejor a la necesidad adecuada según el objetivo que se persiga (1992, p. 9).

Ante la imposibilidad de presentar un catálogo definitivo de las estrategias de la comprensión lectora, vamos a mostrar las aportaciones que nos parecen más relevantes en este tema. Así, nos parece interesante reseñar la clasificación en tres tipos esenciales de estrategias del aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua de O'Malley and Chamot (1990) citadas por Fernández López, 2004, p. 580:

- Metacognitivas: que implican los recursos en la planificación (anticipación, atención dirigida, atención selectiva y autogestión), en la identificación del problema y evaluación.
- Cognitivas: que implican los recursos que se activan para la comprensión y la memoria (repetición, organización, elaboración, transferencia, inferencia, deducción, visualización y sumario).
- Socioafectivas: que implican las que se desarrollan en cooperación con otra persona, preguntas de clarificación o hablándose a sí mismo

Como hemos apuntado, en los últimos años es palmaria la reivindicación de la importancia de las estrategias de lectura en las escuelas, por lo tanto, están apareciendo nuevos estudios muy interesantes. Así, Anmarkrud y Refsahl (2019) han publicado uno que dirige sus estrategias a

alumnos de primaria y secundaria, pero que, también, se pueden aprovechar en LE/L2 si se conocen. De esta manera, las estrategias de repetición que ellos proponen se podrían utilizar en la memorización del vocabulario, por ejemplo. Las dividen en cuatro grupos (p. 14 – 34):

- Las estrategias de repetición son las estrategias que favorecen la memorización: subrayar las palabras o párrafos claves, escribir los titulares importantes, leer repetidamente párrafos importantes o que necesitan más atención, dibujar o representar con símbolos los datos importantes.
- Las estrategias de elaboración son las estrategias en las que el lector utiliza su propia experiencia para la comprensión: pensar en cosas que ha oído, visto o aprendido previamente, reflexionar sobre las fotos o los titulares para asociarlo con las ideas que tiene sobre el tema, formular preguntas sobre el texto antes de la lectura para dirigir la lectura del alumno a un objetivo, anticipar lo que va a venir para generar curiosidad sobre el texto, resumir con sus propias palabras lo que ha leído y crear sus propios ejemplos, visualizar o dibujar el tema del texto.
- Las estrategias de organización son las que se utilizan para ayudar a generar una buena comprensión o un aprendizaje profundo: utilizar diferentes tipos de mapas mentales, tablas o esquemas para constatar las ideas principales del texto.
- Las estrategias de evaluación son de dos tipos:
 - o las que evalúan la relevancia del texto y generan pensamiento crítico sobre lo que se lee: análisis del texto, evaluar la veracidad de las fuentes, contrastar la información con otras fuentes o evaluar la fecha de publicación de la información.

- las que autoevalúan el proceso propio de la lectura: evaluar la dificultad del texto, revisar la comprensión, formular preguntas a sí mismo sobre el texto o resumir el tema del texto a otra persona sin tener el texto delante.

Nos parece oportuno, también, mostrar la aportación de Andrés Calero (2017) que destaca once estrategias para facilitar la comprensión en alumnos de primaria en L1, pero que por su relevancia se adapta muy adecuadamente a nuestros alumnos de LE/L2. En concordancia con lo que hemos visto en el apartado del marco teórico, sabemos que nuestros estudiantes, además, necesitarán en la fase de prelectura una buena introducción lingüística y cultural sobre el contexto global del texto elegido para que se facilite la correcta comprensión del mismo, y se eviten, al mismo tiempo, las posibles barreras culturales:

Fase del proceso lector	Estrategias cognitivas		Estrategias metacognitivas
Prelectura	. Distinguir el género textual	. Reflexiono en voz alta sobre cómo comprendo	Planificación
	. Activar ideas previas, plantearse un propósito de lectura, y formular una predicción		
Durante la lectura	. Detener la lectura para comprender		Supervisión Control y regulación
	. Clarificar el significado de palabras		
	. Realizar conexiones		
	. Elaborar inferencias		
	. Visualizar o imaginar		
	. Autocuestionarse		
Poslectura	. Resumir/Sintetizar		Evaluación Autoevaluación
	. Autoevaluarse como lector, a través del portfolio y de instrumentos de evaluación metacognitiva.		

Ilustración 2: Estrategias de planificación, supervisión, control, evaluación y autoevaluación de la comprensión lectora. ©Calero, A. (2017). *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. comprension-lectora.org. Madrid.

De las estrategias de lectura dirigidas específicamente a la adquisición de lengua extranjera, nos gustaría presentar las que Miñano López (2000, págs. 28-31) aporta y que son las que ha probado que funcionan mejor específicamente en el aprendizaje del español como L2/LE:

- Estrategia cognitiva de clarificación y verificación: Buen uso del diccionario, no obstante, recomienda el uso de un diccionario monolingüe para que la practica sea más completa y que el estudiante aprenda a captar los usos específicos, colocaciones, etc. Con esta estrategia se pretende, también, que el estudiante no dependa del diccionario en todo momento y que aprenda a aprovecharse del contexto para evitar el uso del diccionario constantemente.

- Estrategias cognitivas de inferencia: Uso del conocimiento previo.
 - Estrategias de inferencia interlingual. Son los conocimientos lingüísticos previos de su lengua materna.
 - Estrategias de inferencia extralingual. Son los conocimientos previos sobre el mundo.
 - Estrategias de inferencia intralingual. Son los conocimientos lingüísticos previos de L2/LE

Sabemos que uno de los factores que interactúa en la comprensión en L2 son los conocimientos previos que el estudiante tenga de su L1 o del mundo y la cultura, por lo tanto, enseñar al estudiante a que reconozca y sepa cuando puede utilizar estas estrategias estaría impactando positivamente en su comprensión.

La perspectiva desde la que se ha propuesto este estudio se basa en el proceso lector en general, pero, específicamente, en la lectura de los textos literarios en LE/L2, eso quiero decir que necesitamos incluir, a continuación, algunas de las estrategias que Mendoza Fillola considera que ha de tener un lector con buena competencia literaria. Nosotros las hemos secuenciado según la fase de la lectura en la que creemos que se situarían, aunque esta es una secuenciación que se podría variar (2010, p. 29):

- Antes de la lectura: es capaz de emitir hipótesis sobre el tipo de texto e identificar los índices textuales.
- Durante la lectura: sigue adecuadamente las fases del proceso lector con las estrategias eficaces para la comprensión y disfruta de su actividad de recepción. Utiliza sus conocimientos previos para reconocer macroestructuras y estructuras del discurso literario. Ordena y establece las normas de coherencia que le permitan hallar la significación del texto.

Mendoza Fillola afirma que su numeración, que nosotros hemos reducido, no es sistemática y que lo esencial es dotar a los estudiantes de una competencia suficiente para que pudieran desarrollar a través de la literatura un pensamiento crítico, una curiosidad artística y un conocimiento textual y contextual de los textos (2010, p. 29).

No podemos olvidar, por último, que sea cuál sea la estrategia elegida, nuestro objetivo es que el estudiante entienda por qué la utilizamos y, así, vaya aprendiendo a beneficiarse de su uso, de manera autónoma, cuando las requiera.

3.3 CÓMO EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL ALUMNO EN CLASE

El objetivo final de nuestro estudio es el de motivar a la lectura del texto literario, y hacer que el alumno conecte directamente con la experiencia estética. Por esa razón no consideramos oportuno generar ninguna prueba o examen en torno a estos textos que desequilibrarían el acercamiento por disfrute que estamos promoviendo.

La experiencia práctica confirma que es bueno que el alumno aprenda a autoevaluarse y sentirse partícipe de su mejora aumenta su motivación y autoestima en la LE/L2. En ese caso, para que el estudiante pueda autoevaluarse, nos gustaría presentar el argumento de Foncubierta y Fonseca-Mora que detallan como sería pertinente para evaluar el proceso lector combinar o generar

nuevas escalas que combinen los conceptos de significado y comprensión lectora junto a los de la competencia oral y la fluidez (2018, págs. 34-35).

Como ejercicio de autoevaluación, incluso, desde una perspectiva lúdica, se les podría dar la prueba de fluidez para que se contabilicen sus palabras, y puedan autoevaluar su corrección o expresividad durante 1 minuto.

3.3 ANIMACIÓN A LA LECTURA. TALLER DE LECTURA.

Cuando se presenta el texto literario y conforme a lo que hemos ido analizando en este estudio, querríamos imitar en clase el ambiente lúdico y especial que se crean en bibliotecas e instituciones alrededor de fechas señaladas, como el día del libro o de la poesía, donde todos los profesores despliegan sus habilidades para generar un acontecimiento lleno de encanto alrededor de la literatura.

Creemos que con motivación por parte del profesor y quizá con la colaboración entre varias asignaturas, se podrían generar muchas ocasiones así a lo largo del año donde los alumnos se enfrenten al texto literario ya con un contexto motivador y atractivo. Eso no quiere decir que hay que reservar el texto literario para grandes ocasiones, porque la literatura ya contiene en sí toda la magia estética capaz de generar motivación y activar la recepción afectiva del estudiante si se trabaja acertadamente dentro de la clase. Recordemos que el texto literario es “una ventana abierta al mundo, tanto al real como al imaginario” (Ballester, 2009, p. 31).

Como decíamos en nuestro primer apartado, la literatura transporta en su interior un valor educativo que la convierte en un recurso didáctico único por lo que, aunque el trabajo que requiera de preparación sea largo, tiene muchas posibilidades de dar buenos resultados. Desde esta perspectiva nos gustaría traer a colación las palabras de Pérez Reverte en su discurso sobre el valor educativo de la literatura pronunciado en el Congreso de Educación de Santillana en 2015 para motivar, también, a los profesores en su tarea:

La lectura como factor educativo. Como trampolín de vida e inteligencia. De vida y futuro para un joven lector... La literatura da herramientas prácticas de vida, se adelanta a lo que esos jóvenes tendrán que vivir en el futuro. Les proporciona analgésicos para soportar el dolor, armas para combatir, mecanismos para comprender. Pone a su disposición esos tres mil años de cultura, de ciencia, de experiencia y de memoria (en línea).

La parte práctica que presentamos a continuación es sólo una breve sugerencia de las infinitas posibilidades que se pueden llevar a cabo, y no hemos tenido la oportunidad de ponerla en práctica, por lo que no tenemos ningún resultado empírico sobre su efectividad.

En nuestros criterios de selección hemos elegido trabajar con textos auténticos y no adaptados, como hemos apuntado en la parte teórica, nuestra finalidad es exponer al alumno a una situación real de la lectura, a que se enfrente a la complejidad del proceso lector y habilite todas sus estrategias de comprensión en la lengua meta (Acquaroni, 2004, p. 948). De esta manera, consideramos fundamental que el estudiante se enfrente a diferentes tipos de textos y, así, se familiarice con diferentes modelos textuales (Acquaroni, 2004, p. 949).

En el otro extremo de la interacción con el texto está el estudiante, lector que, como hemos visto, activará sus estrategias y habilidades cognitivas para encontrarse con el texto. Nuestros estudiantes están acostumbrados a leer constantemente y todo tipo de textos, especialmente, los que proceden de las nuevas tecnologías, tenemos que encontrar la manera de encauzarles a que desplieguen esas habilidades que tienen, también, con los textos literarios.

Taller de Lectura1: Poema “Hagamos un trato” en *Poemas de otros* (1974) de Mario Benedetti.

Compañera
usted sabe que
puede contar
 connmigo
no hasta dos
o hasta diez
sino contar
 connmigo

si alguna vez
 advierde
que la miro a los ojos
 y una veta de amor
reconoce en los míos
no alerte sus fusiles
ni piense qué delirio
 a pesar de la veta
o tal vez porque existe
usted puede contar
 connmigo

si otras veces
me encuentra
huraño sin motivo
no piense qué flojera
igual puede contar
conmigo

pero hagamos un trato
yo quisiera contar
con usted

es tan lindo
saber que usted existe
uno se siente vivo
y cuando digo esto
quiero decir contar
aunque sea hasta dos
aunque sea hasta cinco
no ya para que acuda
presurosa en mi auxilio
sino para saber
a ciencia cierta
que usted sabe que puede
contar conmigo.

Criterios de selección:

Siguiendo las propuestas planteadas en el primer apartado, lo ideal sería preguntar a los estudiantes por sus intereses y buscar un texto que responda a ellos. En nuestro caso, no tenemos un grupo de prueba, así que hemos elegido un tema que a los adolescentes les es cercano como es el tema del amor, así, conectamos la literatura a la cotidianidad del estudiante. No vamos a seguir ningún criterio de selección gramatical, pues no queremos utilizar la literatura como pretexto para trabajar la gramática. Nuestro primer objetivo es la comprensión lectora, por lo que, reconociendo la importancia de la relación recíproca entre vocabulario y comprensión lectora, hemos decidido trabajar la adquisición del vocabulario. Posteriormente, siguiendo las teorías vistas en el proceso lector, enriqueceremos la competencia fonológica del estudiante a través de las posibilidades que ofrece la poesía. El texto se adecua a la creación o adaptación de tareas comunicativas, intercalaremos cuantas como sean pertinentes. En relación al aspecto cultural, hemos decidido introducir el tema de la gesticulación en los países hispanohablantes, y dejar para otro taller el de la dictadura de Uruguay.

Grado de dificultad:

Albadalejo (2007 p. 10) presenta dos estrategias de medición. Éstas son “SMOG index” y “Fry readability estimate”, las dos son herramientas gratuitas.

Nuestro texto califica en ambas aplicaciones de dificultad alta, pero tenemos que ser perspicaces y pensar sobre el resultado. En nuestro caso, el texto es un poema sin puntuación, por lo que el resultado es 1 frase de 130 palabras, por lo tanto, bastante difícil.

Si nos percatamos de esto y buscamos más detalles, podremos observar en “Fry readability estimate” los datos que se refieren a vocabulario. Así, comprobaremos que el texto contiene 47 palabras repetidas, un 36% total del texto. Ésta es una señal de que podremos trabajarlo bien en el nivel inicial.

Nivel de la tarea:

Actividad dirigida a niveles iniciales. En Noruega en la clase de español, en la escuela primaria o secundaria, es necesario que el profesor utilice la L1 de los estudiantes. Hay teorías de inmersión que rechazan ese procedimiento, pero la frustración que provoca en un estudiante de nivel inicial

la imposibilidad de comunicarse con el profesor hace que muchos de ellos desconecten y se desmotiven, por tanto, aconsejamos que el profesor de español use el noruego en estos niveles iniciales cuando sea necesario, aunque intentando hablar español en la clase lo más que pueda.

Duración de la actividad:

Hemos estipulado una clase de duración 1h. La espontaneidad del profesor es una clave en LE/L2, si en algún momento el profesor ve que la tarea no funciona o ha dejado de ser interesante es mejor que se finalice antes. Igualmente, puede alargar este tiempo si está dando buenos resultados.

Tareas de introducción antes de la lectura:

Considerando las teorías de Tapiador y Fonseca-Mora sobre los beneficios de la música en la comprensión lectora, vamos a empezar con una canción antes de repartir el texto.

Actividad 1: Visualizaremos el video en YouTube de la canción: “Count on me” con subtítulos en español de Bruno Mars, y tomaremos notas de algunas de las palabras que podamos recordar de la canción.

(La mayoría de los alumnos conocen de memoria esta canción y al visualizarla con el texto en español, pueden ir comprendiendo casi todo lo que leen a través del inglés).

Actividad 2: Hablamos sobre si les ha gustado la canción y cuentan el tema de la canción.

Actividad 3: Escribimos en la pizarra las palabras que los estudiantes han anotado mientras escuchaban y hablamos sobre ellas.

Actividad 4: Se presentan dos imágenes: 1) representa a dos personas dándose la mano en un gesto de hacer un trato, 2) imagen que representa a dos amigos que se apoyan en un contexto de contar conmigo. Junto a las fotos se presentan dos tarjetas de vocabulario, una con la expresión “hacer un trato” y otra, con “contar conmigo”. Quizá, ya la mayoría recuerda la expresión “contar conmigo” de la canción. Les pedimos que asocien cada palabra con su foto correspondiente.

Actividad 5: Les mostramos el título del poema: “Hagamos un trato” y les pedimos que nos cuenten de qué creen que trata el poema.

Actividad 6: Les damos el poema. Vamos a utilizar las estrategias de prelectura de A. Calero y las de inferencia extralingual (conocimientos previos sobre el mundo) de Miñano López. Les

preguntamos de qué creen que trata el texto, qué saben sobre qué es un poema, si pueden decir algo de su forma textual aunque no lo entiendan. Si les gusta la poesía, si leen poesía.

También vamos a preguntarles si reconocen alguna palabra. De las palabras que habíamos escrito en la pizarra de la canción de Bruno Mars, buscamos si hay alguna que coincide con las del texto y las subrayamos. Volvemos a aclarar su significado si no tomaron notas la primera vez o no las recuerdan. La tarea termina cuando se han dado cuenta de que pueden activar sus propios conocimientos sobre la poesía aunque no entiendan todo el texto, y tras formular una nueva predicción en torno al tema del poema.

Lectura del texto y tareas durante la lectura:

Actividad 7: Vamos a utilizar la técnica que proponía Rasinski (2014, pág. 8) de la lectura asistida. Vamos a utilizar la propia voz del poeta Mario Benedetti como lector experto. Primero lo escuchamos una vez siguiéndole con la lectura silenciosa. Y después, lo leemos varias veces en voz alta a la vez que le vamos escuchando.

Actividad 8: Les preguntamos si ya saben de qué trata, si su predicción se ha cumplido, o si han cambiado de idea.

Actividad 9: Lo vamos a traducir. Dibujamos dos columnas en la pizarra, en la de la derecha, vamos a escribir las palabras que conocemos, y, en la de la izquierda, las palabras que son nuevas. En la columna de la derecha encontraremos palabras muy simples y fáciles como los números, amor, conmigo, contar, pensar...; no obstante, en la columna de la izquierda, aparecerán términos que son difíciles y quizá poco útiles para ellos en su nivel de idioma, como delirio, huracán, veta, alerta, presuroso. Moveremos y escribiremos en la columna de la derecha aquellas palabras de la columna de la izquierda que nos parezcan relevantes para su nivel. Anotamos en nuestro cuaderno diccionario, sólo, aquellas que están en la columna derecha y que no tuvieran de antes. Aclaremos también las que están en la columna de la izquierda para que lleguemos a la comprensión total del poema, pero no las vamos a escribir en nuestro diccionario en esta ocasión. Vamos a observar y aclarar las diferencias de significados de: Contar conmigo y Contar hasta dos....

Actividad 10: Debatimos sobre si les ha sorprendido el tema del poema, si coincide con su predicción, si les gusta.

Actividad 11: Vamos a contarles que culturalmente en los países hispanohablantes se habla con las manos. Les contamos el hecho curioso de que podemos mantener conversaciones sin palabras. Les explicamos y practicamos los gestos siguientes:

Un gesto de “abrazo”

Harán un gesto que represente los números con los dedos de las manos.

El gesto de “mirar”

El gesto del “no”

El gesto de “pensar”

El gesto de “hacer un trato” – un apretón de manos

El gesto de “hablar”

A continuación, vamos a leer el poema una vez más, pero, esta vez, van a sustituir esas palabras por sus gestos correspondientes. Practicamos tantas veces como sea necesario hasta que todos lo consigan.

Un gesto de “abrazo” cuando lean “contar conmigo”

Harán un gesto que represente los números con los dedos.

El gesto de “mirar”

El gesto del “no”

El gesto de “pensar”

El gesto de “hacer un trato” – un apretón de manos

El gesto de “hablar” cuando encuentren “contar”

Actividad 12: Hablamos sobre la amistad. Si tienen alguien con quién siempre pueden contar, sobre qué les gusta hacer con sus amigos...

Después de la lectura:

Vamos a utilizar las estrategias de evaluación.

Actividad 13: Les preguntamos si les ha gustado el texto, si les han gustado las actividades.

También hablamos sobre qué han aprendido, si hay algo que creen que necesitan mejorar.

Actividad 14: Escritura creativa. Vamos a ver el video de Ariel Bisset sobre cómo escribir un poema de Black Out Poetry. Es bueno que vean el video de ella en vez de recibir instrucciones del

profesor porque al ser una chica de la edad de los estudiantes pueden verse contagiados por su entusiasmo. Después de ver el video, vamos a Internet y buscamos ejemplos bellos de esta poesía por si alguno se siente inspirado a dibujar algo más complejo. Vamos a la biblioteca y buscamos una página de sus libros favoritos, o que tengamos en clase, la fotocopiamos y se las repartimos. Vamos a empezar a crear nuestro propio “poema blackout” o “poema oscuro”.

Actividades complementarias:

Vamos a practicar los números,

Actividad 15: Utilizamos una bola de papel, vamos a contar los números de 1 a 30. Vamos a ir tirando la bola de un estudiante a otro, cada uno irá diciendo el numero correspondiente en la enumeración

Actividad 16: Dictado de números. Un alumno sale a la pizarra y los otros alumnos les van dictando. Si se equivocan tienen que repetirlo, pronunciando más fuerte donde ha cometido el error.

Trabajar con música,

Actividad 17: Podemos intentar componer una música al poema o cantarlo. Podemos ver en YouTube los diferentes artistas que ya lo han hecho antes, como, por ejemplo, Serrat.

YouTube videos:

- Bruno Mars – Count on me (letra español) (2010). YouTube video, añadido por Sam Stewart. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=xNV2V_vUIRc Fecha de consulta: Mayo 2019.
- Hagamos un trato: Serrat (El sur también existe) (2013). YouTube video, añadido por ULISES CAMARA. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=KWP9NOynU_w Fecha de consulta: Mayo 2019.
- Mario Benedetti – Hagamos un trato –(Voz de Mario Benedetti) (2011). YouTube video, añadido por Silvia Llauquen. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=3iK-f8KRDC0> Fecha de consulta: Mayo 2019.
- How to: Black Out Poetry (2016) YouTube video añadido por Ariel Bisset. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Nt5nguT3hEM> Fecha de consulta: Mayo 2019.

4.CONCLUSIÓN

El objetivo de este artículo ha sido investigar en torno a cómo mejorar la enseñanza-aprendizaje de la literatura y el proceso lector.

En la primera parte, hemos hecho un breve análisis previo sobre qué es la literatura y cuáles son las ventajas de utilizarlas en clase de LE/L2. Así, hemos destacado su fuerza comunicativa y su carácter multidimensional y global que abre un amplio margen de posibilidades para trabajar con ella desde un gran elenco de posibilidades diferentes. Después, hemos hecho un breve estudio retrospectivo sobre su uso en las clases de español como lengua extranjera. Para finalizar la primera parte, hemos presentado las diferentes propuestas actuales para hacer el uso de la literatura más compatible con el estudiante actual con el fin de motivar al estudiante a la lectura del texto literario. Con este fundamento fijado, se han propuesto y destacado los aspectos que hacen posible que el estudiante se interese por el texto literario como, pueden ser, la explotación de la cercanía a su contexto, la afectividad y el componente cultural. Hemos querido remarcar la importancia de devolver al estudiante, lector, el papel principal, y que se sienta partícipe de la lectura, y, así, sea capaz de entablar un diálogo personal con el texto literario desde la motivación y el disfrute.

En la segunda parte, hemos ido desgranando los componentes del proceso lector. Así, hemos presentado la conciencia fonológica, la alfabética, el vocabulario, la comprensión, la fluidez, la oralidad y la motivación en la lectura como componentes que interactúan entre sí en el complejo proceso de la competencia lectora. Igualmente, hemos aportado sugerencias de cómo se puede trabajar en clase para reforzar específicamente cada uno de los diferentes componentes involucrados en la lectura, y presentado, también, algunas de las estrategias de lectura que consideramos más relevantes para llevar a la práctica en clase. Para terminar, hemos diseñado una breve propuesta práctica de taller de lectura, para la que hemos tomado y valorado algunas de las premisas presentadas en la parte teórica.

Como conclusión podemos destacar que hemos intentado recoger una visión panorámica de sugerencias y propuestas acerca de cómo actualizar el uso de la literatura respetando su esencia estética porque advertimos que aún hay mucho que hacer en este ámbito, y es un tema que cuenta

de actualidad ya que sólo requiere la motivación y las ganas del profesor de llevarlo a cabo. A la vez, nos parecía muy pertinente trabajar directamente reforzando el proceso lector en L2/LE no sólo por el beneficio indudable que aporta al estudiante, sino también porque hace que la clase de lengua extranjera se entronque con el objetivo central de los centros educativos de potenciar la competencia lectora de los estudiantes y adquiera, con ello, el mismo protagonismo que tienen las otras asignaturas troncales.

5.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2008). “Vocabulario productivo o receptivo.” *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabularioproductreceptivo.html Fecha de consulta: Enero 2019
- AA.VV. (2018). “Plan Lector de Euskadi.” *Comunidad Autónoma Vasca*. Recuperado de: <https://irakurgune.euskadi.eus/es/inicio> Fecha de consulta: Abril 2019
- Abad, Francisco (1996). Reseñas “Bloom, Harold: El canon occidental. Barcelona: Anagrama, 1995, 588 páginas” en *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica* - Núm. 5, 1996. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espanola-de-semiotica--13/html/dcd92ce0-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_35.html#I_54 Fecha de consulta: Febrero 2019.
- Acquaroni Muñoz, Rosana (2004). “La comprensión lectora” en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (Págs. 943-965).
- Acquaroni, Rosana (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Editorial Santillana.
- Albaladejo García, Maria Dolores (2007). “Cómo llevar la literatura al aula de ele: de la teoría a la práctica” en *MarcoELE, revista de didáctica ELE*. Recuperado de: <https://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/> Fecha de consulta: Diciembre 2018.
- Alcoba Rueda, S. (2005). “Léxico culto del Español en Línea por Internet (LexCEL). Una herramienta de incorporación de léxico”, en *Actas del I Congreso Internacional Campusred. Docencia e investigación en la Red* (Bilbao, 25 de enero, 2005). Recuperado de: <http://palabras.uab.es/lexculesp/action.htm> Fecha de consulta: Abril 2019.
- Altamirano Flores, Federico (2013). “El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura” en *Dialogía. Revista de lingüística, literatura y cultura* 7, pág. 227-244, Recuperado de: <https://www.journals.uio.no/index.php/Dialogia/article/view/755/655> Fecha de consulta: Enero 2019.
- Altamirano Flores, Federico (2016). “Didáctica de la literatura: ¿Cómo se contagia la literatura?” en *La palabra No. 28 Tunja, enero - junio de 2016*, ISSN 0121-85-30 pp.

155-171. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/laplb/n28/n28a11.pdf> Fecha de consulta: Diciembre 2018.

- Álvarez-Álvarez, Carmen y Pascual-Díaz, Julián (2013). “Estudio caso sobre formación lectores críticos mediante textos literarios en Educación Primaria” en *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, Issue 10, pp. 27-53. Recuperado de: https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2013.10.02/332. Fecha de consulta: Noviembre 2018.
- Anmarkrud, Øistein y Refsahl, Vigdis (2019). *Gode lesestrategier*. Oslo: Cappelen Damm
- Aventín Fontana, Alejandra (2006). “El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario” en: *Espéculo*, núm. 29, Recuperado de: <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>. Fecha de consulta: Octubre 2018.
- Bados Ciria, Concepción (2001). *Textos Literarios Y Ejercicios. Nivel Medio I*. Madrid: Anaya.
- Ballester, J.; Ibarra, N. (2009). “La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico”. *OCNOS*, núm. 5, pp. 25-36. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3179063> Fecha de consulta: Enero 2019
- Baralo, Marta (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Barragán Cabral, Alfredo (2010). “Espacios vacíos y la estructura apelativa de los textos: Wolfgang Iser y la escuela de Constanza.” Universidad de Guadalajara. *Sincronía Spring 2010*. Recuperado de: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/barragancabralspring2010.htm> Fecha de consulta: Marzo 2019.
- Barrios Rodríguez, María A (2008). “Diccionarios combinatorios del español: diferencias y semejanzas entre "Redes y Práctico"” *Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/diccionarios-combinatorios-del-espaol-diferencias-y-semejanzas-entre-redes-y-prctico-0/> Fecha de consulta: Marzo 2019.
- Barthes, Roland (1953). *El grado cero de la escritura*. Siglo XXI editors. Version Kindle.
- Barthes, R. (1977). *Placer del texto y lección inaugural de la cátedra de lingüística del Collège de France*. México: Siglo XXI.

- Barthes, Roland (2011). *The preparation of the novel: lecture courses and seminars at the Collège de France, 1978-1979 and 1979-1980*. New York: Columbia University Press.
- Benítez, María Elena y Borzone, Ana María (2013). “Estrategias de lectura y escritura en jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización.” en *Revista del IIICE*, [S.l.], n.31, p.117-134. ISSN 0327-7763. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/369> Fecha de consulta: Marzo 2019.
- Borrás Castanyer, Laura (2002). “De la estética de la recepción a la estética de la interactividad: Notas para una hermenéutica de la lectura hipertextual” en *Arte y nuevas tecnologías: X Congreso de la Asociación Española de Semiótica / coord. por Miguel Ángel Muro Munilla*, 2004, ISBN 84-95301-88-1, págs. 272-287. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=940299> Fecha de consulta: Marzo 2019.
- Bosque, I. (dir.) VVAA (2004). *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid: Ediciones SM.
- Bugge, L.K, Halvorsen, S. y Áviles Ruiz, A.M (2013). *Vamos 2: spansk II: VG2*. Oslo: Cappelen Damm.
- Cabeza Pereiro, Elena (2010). “Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica.” Recuperado de: <https://orientacionandujar.files.wordpress.com/2010/05/metodologia-para-la-adquisicion-deuna-correcta-elena-cabeza-pereiro.pdf> Fecha de consulta: Enero 2019.
- Calero, Andrés (2017). *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. Recuperado de: comprension-lectora.org Fecha de consulta: Diciembre 2018.
- Cassany, D. (2009). “Diez claves para enseñar a interpretar” en *Portal Leer.es, Ministerio de Educación*. Recuperado de: https://leer.es/recursos/comprender/-/asset_publisher/yu6Je5CpDgK3/content/10-claves-para-aprender-a-interpretar-daniel-cassany Fecha de consulta: Abril 2019.
- Castany Prado, B. y Pérez Leal, P.J. (2010). “De la burbuja teórica a la literatura real: La literatura en peligro de Tzvetan Todorov” en *Cartaphilus* 7-8 (2010), 101-111. Revista de Investigación y Crítica Estética. ISSN:1887-5238. Recuperado de: revistas.um.es/cartaphilus/article/download/112771/106891 Fecha de consulta: Enero 2019.
- Castillo V., Ana Elena (2004). “Reflexiones acerca de la enseñanza de la literatura en las clases de español como segunda lengua: una nueva destreza por desarrollar a partir de

una nueva propuesta metodológica” en *Filología y Lingüística* XXX (2): 247-260, 2004. ISSN: 0377-628X. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/67717839.pdf> Fecha de consulta: Enero 2019.

- Colomer, Teresa (2010). “La evolución de la enseñanza literaria” en *Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564_10.html Fecha de consulta: Diciembre 2018.
- Consejo de Europa (2001). “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” en *Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes*, 2002. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf Fecha de consulta: Diciembre 2018.
- Cortázar, J. (2013). *Clases de literatura*. México D. F.: Alfaguara.
- Cruz Palacios, Yaquelín (2013). “Consideraciones acerca del léxico y su aprendizaje” en *ISLAS*, 55(173): 132-142. Recuperado de: <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/164/135> Fecha de consulta: Marzo 2019.
- Davenport, Randi Lise (2015). “Don Quijote a caballo entre la escuela y la universidad noruegas” en *Revista redELE 2017* (29). ISSN 1571-4667. Recuperado de:
• <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:2ae28873-b658-4352-8473-f1dea5449454/don-quijote-a-caballo-entre-la-escuela-y-la-universidad-noruegas--pdf.pdf>. Fecha de consulta: Octubre 2018.
- De la Torre, Saturnino (2014). *Aprender dialogando: El diálogo analógico creativo como estrategia de cambio*. Barcelona: Editorial Círculo Rojo.
- De Luzán, Ignacio (1737, 1789). “La Poética o Reglas de la poesía en general y de sus principales especies” en *Edición digital a partir de la de Zaragoza, Francisco Revilla, 1737 y la de Madrid, Antonio Sancha, 1789 y cotejada con la edición crítica de Russell P. Sebold, Barcelona, Labor, 1974*. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-poetica-o-reglas-de-la-poesia-en-general-y-de-sus-principales-especies--0/html/feed32c6-82b1-11df-acc7-002185ce6064_24.html#I_0 Fecha de consulta Febrero 2019.
- Deneau, Daniel P. (1980). “The Act of Reading: A theory of Aesthetic Response” *The International Fiction Review*, 7, No.1. International Fiction Association.

- Domínguez Caparrós, J (2009). *Introducción a la teoría literaria*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Encina, Alonso (2004). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa..
- Engen, Liv og Helgevold, Lise (2017). *Leseloseboka*. Oslo: Cappelen Damm Undervisning.
- Fernández López, Sonsoles (2004). “Los contenidos estratégicos” en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (Págs. 573-592).
- Fleming, Neil D. y Mills, Colleen (1992). “Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection” en *To Improve the Academy. Professional and Organizational Development Network in Higher Education*. Lincoln: University of Nebraska. Recuperado de: digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1245&context=podimproveacad Fecha de consulta: Febrero 2019.
- Foncubierta, J.M. & Fonseca-Mora, M.C. (2018). “Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad.” *Tejuelo*, 28, 11-42. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6570394> Fecha de consulta: Marzo 2019.
- Foncubierta, J.M, Machancoses, F.H. & Fonseca-Mora, M.C. (2018). “La competencia lectora del alumnado universitario en contexto AICLE” en *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, ISSN 1697-7467, Nº. Extra 3, 2018 (Ejemplar dedicado a: Adressing bilingualism in Higher Education: policies and implementation issues), págs. 75-88. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761216> Fecha de consulta: Mayo 2019.
- Fonseca-Mora, M.C. (2013). “Melodías en el proceso de desarrollo de la capacidad lectora” en *Tonos Digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 25 (II). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4490242> Fecha de consulta: Marzo 2019.
- Fonseca-Mora, M.C. & Fernández-Corbacho, A. (2017). “Procesamiento fonológico y aprendizaje de la lectura en lengua extranjera” en *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 30(1), 166–187. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6137980> Fecha de consulta: Marzo 2019.
- Gallardo Álvarez, Isabel (2006). “La lectura de los textos literarios en el colegio ¿por qué no leen los estudiantes?” en *Educación, Jan-June*. Vol.30 (1) pág. 157-172, San José,

Universidad de Costa Rica. Recuperado de:
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1801> Fecha de consulta:
Septiembre 2018.

- Gallardo-Paúls E. (2013). “La Modernidad De Los Clásicos.” en *1616: Anuario de Literatura Comparada*. 3(0): 313-316. Recuperado de:
http://revistas.usal.es/index.php/1616_Anuario_Literatura_Comp/article/view/12472
Fecha de consulta: Marzo 2019.
- García Galiano, Ángel (2001). “De lecturas, lectores y obsesiones” en *Revista de Libros*, n. 52. abril.2001. Recuperado de:
https://www.revistadelibros.com/articulo_imprimible.php?art=3895&t=articulos Fecha de consulta: Octubre 2018.
- García Llamas, Belén (2007/08). “Propuestas didácticas con textos literarios en la clase de ELE.” Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/08_garcia.pdf Fecha de consulta: Enero 2019.
- Garrido, Antonio y Montesa, Salvador (2010). “La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera, una necesidad y una propuesta” en *marcoELE*. ISSN 1885-2211 / núm. 11, 2010. Recuperado de:
<https://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf> Fecha de consulta: Noviembre 2018.
- Garrido Gallardo, Miguel Ángel (Dir.) (2004). *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. Madrid: Síntesis.
- Garrido Gallardo, Miguel Ángel (1988). *La teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco Libros.
- Giovanni Arno, Martín Peris, Ernesto, Rodríguez, María y Simón, Terencio (1996). *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Gómez Molina, José Ramón (2004). “La subcompetencia léxico-semántica” en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (Págs. 491-510).
- Gómez Molina, José Ramón (1997). “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica” en *REALE 7*, Universidad de Alcalá de Henares, pp. 69-93. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=178576> Fecha de consulta: Abril 2019.

- Gómez Molina, José Ramón (2004). “Los contenidos léxico-semánticos” en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. (Págs. 789-810).
- González Trujillo, M. Carmen (2005). Tesis doctoral. “Comprensión lectora en niños: Morfosintaxis y prosodia en acción.” Universidad de Granada. Departamento de Psicología.
- Goodman, K. S. (1967). “Reading: A psycholinguistic guessing game” en *Literacy Research and Instruction* 6, 1-11. Recuperado de: https://www.csie.ntu.edu.tw/~r99922026/tmp_zero/Reading_A_Psycholinguistic_Guessing_Game.pdf Fecha de consulta: Febrero 2019.
- Grabe, William (2010). “Fluency in reading — Thirty-five years later” en *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 71–83. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ887878> Fecha de consulta: Abril 2019.
- Grabe, William y Stoller, F. (2013). “Teaching and Researching Reading” en *London & Nueva York, Routledge*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/287303572_Teaching_and_researching_reading_second_edition Fecha de consulta: Abril 2019.
- Grabe, William (2014). “Key issues in L2 reading development” en *Centre for English Language Communication*, 8-18. Recuperado de: [http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/2\).%20William%20Grabe.pdf](http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/2).%20William%20Grabe.pdf) Fecha de consulta: Mayo 2019.
- Granero Navarro, Adela (2017). “La literatura en el aula de ELE” en *Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Sofía, Bulgaria (2017)*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/sofia_2017.htm Fecha de consulta: Noviembre 2018.
- Grant, James y Pauli, Heather M (2016). “Five, Oops, I Mean Six Ideas of Literacy” en *Colleagues*, 13 (1), Art. 10. Recuperado de: <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol13/iss1/10> Fecha de consulta: Abril 2019.
- Hernández Blasco, M^a José (2010). “Leer: ¿para qué y cómo?” en *MarcoELE*, ISSN 1885-2211, número 11, 2010. Recuperado de: <https://marcoele.com/descargas/navas/02.hernandez.pdf> Fecha de consulta: Noviembre 2018.
- Herrlin, Katarina y Lundberg, Ingvar (2008). *God leseutvikling. Kartlegging og øvelser*. Oslo: Cappelen Damm.

- Hestnes, Hæge (2012). *Litteratur*. Dokumentet er del av serien Språkfag: idéhefter for lærere (bind-/heftenr. 5). Trondheim: Fagbokforlaget.
- Hestnes, Hæge (2012). *Vurdering*. Dokumentet er del av serien Språkfag: idéhefter for lærere (bind-/heftenr. 3). Trondheim: Fagbokforlaget.
- Higuera García, Marta (2013). “Cómo aplicar un enfoque léxico en la clase de lenguas extranjeras” (págs. 8-21). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2015-2016/03_higuera.pdf Fecha de consulta: Marzo 2019.
- Higuera García, Marta (2007). “Técnicas para la enseñanza del léxico” en *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, N.º. 20, 2007, págs. 37-42. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/13154/19/0> Fecha de consulta: Marzo 2019.
- Ibsen, Elisabeth & Wiland, Signe Mari (2000). *Encounters with literature: the didactics of English literature in the context of the foreign language classroom in Norway*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Iser, Wolfgang (1978). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jiménez, J. E. (1995). Evaluación de la conciencia fonológica [Test of phonemic awareness]. En J. E. Jiménez y M. R. Ortiz (Eds.), *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura [Phonological awareness and learning to read]* (pp. 74–78). Madrid: Síntesis.
- Jiménez González, Juan E. y Ortíz González, M. Rosario (1994). “Phonological Awareness in Learning Literacy” en *Intellectia*, 1994/1, 18. Recuperado de: http://intellectica.org/SiteArchives/archives/n18/18_08_Gonzalez.pdf Fecha de consulta: Marzo 2019.
- Kari Letrud og Kaia Winsnes (2009). *Strategier for lesing, skriving og læring*. Vox. (pp. 1-12). Oslo.
- Kintsch, W. (2012). “Psychological models of reading comprehension and their implications for assessment” en J. Sabatini, E. Albro, & T. O’Reilly (Eds.) *Measuring up: Advances in how to assess reading abilities*. Lanham, MD; Rowman & Littlefield Education.
- Koda, K. (2005). *Insights Into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach. Reading in a Foreign Language*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Kramersch, Clare (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kumar Singh, V. y López Villasol, M.C. (2014). “El uso del texto literario en la clase de ELE: de la India a las indias.” Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2014/06_singh-lopez.pdf Fecha de consulta: Enero 2019.
- Kverndokken, Kåre (2012). *101 måter å lese leseleksa på*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Landero, Luis (1994). “Experiencia pedagógica de un escritor” en *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, 63, 26-34.
- Lázaro Carreter, Fernando (1980). “La literatura como fenómeno comunicativo” en *Estudios de Lingüística*, Barcelona: Crítica.
- Lázaro Carreter, Fernando (1991). “Hacia una moderna pedagogía de la literatura” en *Resumen de ciclo de conferencias impartidas en Fundación Juan March*. Recuperado de: <http://recursos.march.es/culturales/documentos/conferencias/resumenes-bif/557.pdf> Fecha de consulta: Febrero 2019.
- Leibrandt, I. (2008). “Las herramientas electrónicas en la didáctica de la literatura” en *Revista Digital Universitaria 1 de septiembre 2010* . Volumen 11 Número 9. ISSN: 1067-6079. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num9/art84/art84.pdf> Fecha de consulta: Febrero 2019.
- Lems, K. (2017). “Talkin´Oracy and SVR” en *Illionis Reading Council Journal*, 45 (4), 74-78. Recuperado de: https://digitalcommons.nl.edu/faculty_publications/91/ Fecha de consulta: Octubre 2018.
- Lewis, C.S. (1961). *La experiencia de leer*. Barcelona: Alba editorial.
- Lissorgues, Yvan (2013). “Leopoldo Alas, Clarín, y la España de su tiempo: hacia una ética política, social y cultural para la España futura.” Recuperado de: www.cervantesvirtual.com/obra-visor/leopoldo-alas-clarin-y-la-espana-de-su-tiempo-hacia-una-etica-politica-social-y-cultural-para-la-espana-futura/html/e584e8a0-1f3e-4c5c-870b-ece9a8d0eadb_2.html Fecha de consulta: Febrero 2019.
- Llisterri, Joaquim (2003). “La enseñanza de la pronunciación” en *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4 (1), 91 – 114. Recuperado de: http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf Fecha de consulta: Febrero 2019.

- Lorenzo, J.R. (2001). “Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Primera parte: la conciencia fonológica” en *Interdisciplinaria*, 18, (1), pp. 1-33. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18011326001> Fecha de consulta: Abril 2019.
- Lundberg, Ingvar (2009). *God skriveutvikling. Kartlegging og undervisning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Madriz, Ángel (1998). “Historia y enseñanza de la literatura” Recuperado de: https://webs.ucm.es/info/especulo/numero9/a_madriz.html Fecha de consulta: Enero 2019.
- Martínez-Bonati, Félix (1979). “La “estética de la recepción”” en *Dispositio* Vol. 4, No. 10 (Invierno 1979), pp. 105-108. Center for Latin American and Caribbean Studies, University of Michigan, Ann Arbor. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/41491162?seq=1#metadata_info_tab_contents Fecha de consulta: Marzo 2019.
- Mata, Juan (2009). *Diez ideas clave de animación a la lectura*. Barcelona: Editorial Grao.
- Mendoza Fillola, Antonio (original 2004). “La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria” en *Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008*. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9> Fecha de consulta: Noviembre 2018.
- Mendoza Fillola, Antonio (2007). “El proceso lector. Proceso y metacognición” en CERRILLO, P.; CAÑAMARES, C.; SÁNCHEZ, C. (coords.): *Literatura infantil: Nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 69-82). Cuenca. UCLM.
- Mendoza Fillola, Antonio (2008). “Textos e intertextos para la formación del lector”. En MENDOZA, A. (dir.): *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 11-26). Barcelona: Horsori.
- Mendoza Fillola, Antonio (2010). “La competencia literaria entre las competencias” en *SEDLL. Lenguaje y Textos*. Núm. 32, noviembre. Recuperado de:
- http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias_mendoza_a.pdf Fecha de consulta: Noviembre 2018.
- Miñano López, Julia (2000). “Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE” en *Carabela*, 48: 25-43. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_025.pdf Fecha de consulta: Abril 2019.

- Moyano López, Juan Carlos (2008). “Reflexiones sobre el uso de la literatura en la clase de ELE” en *教養諸學研究*, ISSN: 0288-4801. Recuperado de: https://waseda.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=6949&item_no=1&page_id=13&block_id=21 Fecha de consulta: Noviembre 2018.
- Munk Pedersen, Thea Marie (2018). “Black Out Poetry- en anderledes made at arbejde med digte på” en *Communicare*. Recuperado de: <https://www.fremmedspraksenteret.no/neted/services/file/?hash=b86f534ee56d3278f4c3ed6baee8b9a9> Fecha de consulta: Diciembre 2018.
- Nabokov, Vladimir (2001). *Curso de literatura europea*. Navarra: Círculo de Lectores.
- Nesje Vestli, Elin (2008). *Litteraturens plass i det nye fremmedspråkfaget: fra sokkel til klasserom?* Dokumentet er del av serien Fokus på språk / Fremmedspråksenteret (bind-/heftenr. nr. 13 / august 2008). Halden: Fremmedspråksenteret.
- NICHD (National Institute of Child Health and Human Development) (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read: Reports of the Subgroups* (00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nuño Álvarez, M. Pilar y Franco Rodríguez, José Ramón (2008). *Fonética. Nivel Medio B1*. Madrid: Anaya ELE.
- Olsbu, Inger (2014). “The future of literary texts in the L3 classroom” en *Acta Didactica Norge*, Vol. 8. Nr. 2. Art. 10. Recuperado de: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1133/1012> Fecha de consulta: Febrero 2019.
- Pennac, Daniel (2006). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Pérez Reverte, Arturo (2015). “El valor educativo de la literatura” en *Extractos del discurso que ha pronunciado en el Congreso de Educación de Santillana*, publicado en El País el 29.10.2015. Recuperado de: https://elpais.com/cultura/2015/10/29/actualidad/1446138198_858225.html Fecha de consulta: Enero 2019.
- Perfetti, Charles. (2007). “Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension” en *Scientific Studies of Reading*, v11 n4 p357-383 Sep 2007. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ780930> Fecha de consulta: Abril 2019.

- Poch Olivé, Dolors (2004). “Los contenidos fonéticos-fonológicos” en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (Págs. 753-766).
- Pound, Ezra (1961). *ABC of reading*. London: Faber and Faber.
- Ramírez Molina, Catalina (2006). “Estrategias metodológicas utilizadas por docentes de séptimo año en la enseñanza del análisis de textos literarios” en *Filología y Lingüística XXXII* (2): 87-106, 2006, ISSN: 0377-628X. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/4292> Fecha de consulta: Noviembre 2018.
- Rasinski, Timothy (2014). “Fluency matters” en *International Electronic Journal of Elementary Education*, v7 n1 (Págs. 3-12). Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053609> Fecha de consulta: Abril 2019.
- Rico Chico, Francisco (2007). “A vueltas con la Teoría de la Literatura” en *Monteagudo, Revista de literatura española, hispanoamericana y teoría de la literatura*, ISSN 0580-6712, Nº 12, 2007, págs. 157-168. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2898813> Fecha de consulta: Agosto 2018.
- Rienda, José (2014). “Límites conceptuales de la competencia literaria conceptual” en *UNED Revista Signa 23* (2014), págs. 753-777. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/limites-conceptuales-de-la-competencia-literaria-conceptual/> Fecha de consulta: Diciembre 2018.
- Ripoll, Juan C y Aguado, Gerardo (2014). “La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis” en *Revista de Psicodidáctica*, 2014, 19(1), 27-44. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4586495> Fecha de consulta: Abril 2019.
- Rodrigo, Victoria (2019). *La comprensión lectora en la enseñanza del español Le/L2 de la teoría a la práctica*. New York: Routledge.
- Rodríguez, Juan (2004). “De la Ilustración al Romanticismo: el discurso sentimental en algunos textos españoles del Siglo XVIII” en *Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcht2z8> Fecha de consulta: Febrero 2019.
- Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo Dir. (2008). *Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: S.A. SGEL.

- Sánchez Lozano, Carlos (2004). “¿Porqué los jóvenes leen mal?” en *Bogotá: Universidad Sergio Arboleda*. Recuperado de: <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/119098> Fecha de consulta: Noviembre 2018.
- Sanz, Marta (2010). “La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura” en *marcoELE*. ISSN 1885-2211 / núm. 10, 2010. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanz.pdf Fecha de consulta: Octubre 2018.
- Siles Artes, José, Sánchez Maza, Jesús (2001). *Curso de lectura, conversación y redacción (nivel intermedio)*. Madrid: S.A. SGEL.
- Solé, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Grao.
- Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., y Humbach, N. (2009). “Long-term crosslinguistic transfer of skills from L1 to L2” en *Language Learning*, 59(1), 203–243. Recuperado de: <http://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00504.x> Fecha de consulta: Diciembre 2018.
- Tapiador Hernández, B. y Fonseca-Mora, M.C. (2015). “El uso de la música para el desarrollo de la fluidez lectora: Motivación y Cognición” en *MarcoELE (monografías) Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE*, Vol. 21 julio diciembre 2015 p. 1-30. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/284430773_El_uso_de_la_musica_para_el_desarrollo_de_la_fluidez_lectora_Motivacion_y_Cognicion Fecha de consulta: Abril 2019.
- Todorov, Tzvetan (2007/2009). *La literatura en peligro*. España: Galaxia Gutenberg. Edición Kindle.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). “Læreplan i fremmedspråk” Recuperado de: <https://sokeresultat.udir.no/finn-lareplan.html> Fecha de consulta: Noviembre 2018
- Witte, T.; Janssen, T.; Rijlaarsdam, G. (2006). “Literary competence and the literature curriculum” en *Mother Tongue Education in a Multicultural World: Case Studies and Networking for Change* (Sinaia, Rumanía, 22-25 junio 2006). Recuperado de: http://www.gertrijlaarsdam.nl/Presentations/Roemenia%20PaperJune%202006%20Final%20version%20written%20text_.pdf Fecha de consulta: Marzo 2019.
- Wolfgang, Iser (1984). *The Reading process*. New York: University Press Association.