

LA LECTURA EXTENSIVA EN INGLÉS: UNA PROPUESTA TEÓRICA PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN DE LECTURA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN VENEZUELA

Idami Nieves

idamisumoza@yahoo.com

U.E.N José Gregorio Ponce Bello.

Carlos A. Mayora

camayora@usb.ve

Universidad Simón Bolívar

Resumen

La lectura extensiva (LE), dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, se define como un enfoque en el cual los estudiantes leen grandes cantidades de textos en la lengua diana, de su propia elección y con énfasis en el significado (Day y Bamford, 1998). Pese a que un considerable número de investigaciones sugieren la efectividad de este enfoque, en Venezuela las experiencias en la implementación de la LE son escasas. La presente investigación documental tiene como objetivo presentar un argumento a favor de la LE como alternativa viable para mejorar las competencias en comprensión de lectura en inglés de los estudiantes de secundaria. En función de ese objetivo se describe el enfoque de la LE desde las perspectivas teóricas, práctica y empírica. Finalmente, se presentan algunas de las posibles limitaciones para la implementación del enfoque en el país, para cerrar con un modelo que pudiese implementarse superando dichas limitaciones.

Palabras Clave: Palabras Clave: Lectura extensiva en inglés, principios metodológicos, inglés como lengua extranjera.

Recepcion: 06/11/2012, Evaluacion: 28/11/2012, Recepcion de la version definitiva: 22/01/2013

Extensive Reading In English: A Theoretical Proposal For The Improvement Of Reading Comprehension Of High School Students In Venezuela.

Abstract

Extensive reading (ER), in the teaching of foreign language, is defined as an approach through which the students read big amounts of texts of their choice in the target language with emphasis on meaning (Day y Bamford, 1998). Although a considerable number of research reports suggest the effectiveness of this approach, the experiences dealing with implementing ER in Venezuela are scarce. This documentary research work aims at presenting arguments in favor of ER as a feasible option for the improvement of the competences in reading comprehension of high school students. On this basis, the ER approach is described from theoretical, practical and empirical perspectives. Finally, some possible limitations are presented for the implementation of the approach in our country, and a model that might overcome such limitations is proposed.

Key words: Extensive reading in English, methodological principles, English as a foreign language.

La lecture extensive en anglais: une proposition théorique pour améliorer la compréhension de lecture chez les collégiens et lycéens au Venezuela

Résumé

La lecture extensive (LE), dans l'enseignement de langues étrangères, est définie comme une approche permettant aux apprenants de lire un grand nombre de textes dans la langue cible de leur choix en mettant l'accent sur la signification. (Day et Bamford, 1998). Même si un nombre important de chercheurs parlent de l'efficacité de cette approche, au Venezuela les expériences de la mise en pratique de la LE sont très rares. L'objectif de cette recherche documentaire est de présenter un argument pour la LE comme alternative viable pour améliorer les compétences de compréhension écrite en anglais chez les collégiens et lycéens. Pour ce faire,

on décrit l'approche de la LE d'après une perspective théorique, pratique et empirique. Finalement, on présente les contraintes éventuelles lors de la mise en pratique de cette approche au Venezuela. On conclut avec la présentation d'un modèle que l'on pourrait mettre en œuvre en surmontant ces contraintes.

Mots clés : Lecture Extensive en anglais, principes méthodologiques, anglais langue étrangère.

La lettura estensiva in inglese: una proposizione teorica per migliorare la comprensione della lettura negli studenti dell'educazione superiore venezuelana

Riassunto

La lettura estensiva nell'insegnamento delle lingue straniere, si definisce come un approccio tramite il quale gli studenti leggono un certo numero di testi, a loro scelta, nella sua prima lingua prima, con particolare enfasi nel significato (Day e Bamford, 1988). Nonostante un numero considerevole di ricercatori suggerisca l'effettività di quest'approccio, in Venezuela l'implementazione della LE, non è stata ancora sviluppata. Questa ricerca documentale ha lo scopo di mostrare un argomento in favore dello sviluppo della LE, dalle ottiche teoriche ed empiriche. In conclusione, si presentano delle possibili limitazioni per l'implementazione di quest'approccio nello Stato. Si pensa che sia possibile avere un modello che possa superare tali limitazioni.

Parole Chiavi: Lettura estensiva in Inglese, principi metodologici, Inglese come lingua straniera.

A leitura extensiva em inglês: uma proposta teórica para melhorar a compreensão de leitura em estudantes do ensino médio na Venezuela

Resumo

A leitura extensiva (le), no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, é definida como uma abordagem na qual os estudantes lêem numerosos textos na língua diana, de sua própria eleição e fazendo ênfase no significado (day e bamford, 1998). Apesar de um número considerável de pesquisas sugerirem a efetividade desta abordagem, na Venezuela, as experiências de aplicação da le são escassas. A presente pesquisa documental visa apresentar um argumento a favor da le como possível alternativa para melhorar as competências de compreensão de leitura em inglês dos estudantes de ensino médio. Partindo desse objetivo, descreve-se a abordagem da le a partir das perspectivas teóricas, prática e empírica. Finalmente, são apresentadas algumas das possíveis limitações para a implantação desta abordagem no país e é apresentado um modelo que poderia ser utilizado para ultrapassar essas limitações.

Palavras chave: leitura extensiva em inglês, princípios metodológicos, inglês como língua estrangeira.

Introducción

La comprensión de textos en inglés como lengua extranjera se presenta para el estudiante de hoy día como una potencial fuente para el desarrollo de su personalidad y de sus capacidades profesionales y académicas en un medio social cada vez más exigente. Ello se debe, entre otras razones, al hecho de que cada vez un mayor número de textos en prácticamente todas las áreas del saber están disponibles en este idioma. Sin embargo, es un hecho notorio en nuestro país que gran parte de los egresados del sub-sistema de la Educación Secundaria o Media General, luego de cinco años de estudiar inglés, no poseen las competencias mínimas para comunicarse en este idioma, y mucho menos, para leer de manera fluida textos auténticos en inglés. Las razones que explican este hecho son variadas, pero sin duda entre ellas destaca que las estrategias convencionales de enseñanza de lectura parecen ser insuficientes para lograr de manera óptima el objetivo de formar lectores fluidos y efectivos en inglés como lengua extranjera (en lo sucesivo, EFL³⁵ por sus siglas en inglés).

La realidad anteriormente descrita no es exclusiva del contexto venezolano. Los problemas de comprensión de lectura en aprendices de ELF parecen ser la regla, y no una excepción. De allí que en las últimas dos décadas se ha venido cuestionando la efectividad de modelos metodológicos y teóricos sobre la comprensión de lectura (Han, Anderson y Freeman, 2009). De entre las alternativas metodológicas que han surgido recientemente, una de las que más interés e investigación ha generado es el enfoque conocido como Lectura Extensiva (en adelante, LE). Dicho enfoque enfatiza la cantidad de lectura hecha por el aprendiz, su autonomía para escoger el material de lectura y leer a su propio ritmo, al tiempo que pone énfasis en la comprensión y disfrute de textos (Day y Bamford, 1998; Grabe, 2009; Grabe y Stoller, 2002; Hirvela, 2004; Krashen, 2003).

35. En el presente trabajo, se utilizaran las siglas en inglés de English as a Foreign Language y no las siglas del equivalente aceptado en español (ILE) para evitar confusiones con la abreviatura de Lectura Extensiva (LE) que se utilizara con mucha frecuencia a lo largo del trabajo.

En el presente artículo, se plantea que el enfoque de LE podría ser una alternativa viable para mejorar las competencias en comprensión de lectura de los estudiantes que egresan del sub-sistema de la Educación Media General y quienes han de ingresar a la educación universitaria. La propuesta parte de una breve descripción de la problemática de enseñar lectura en EFL en el mencionado nivel educativo. Luego, se procede a describir el referido enfoque desde sus fundamentos teóricos, prácticas más comunes y las investigaciones relacionadas con éste. En otra sección del artículo, se reseñan algunas experiencias con la LE en el ámbito nacional. Seguidamente, se presentan algunas de las posibles limitaciones para la implementación del enfoque en el país, para cerrar con un modelo que pudiese implementarse superando dichas limitaciones.

La problemática de enseñar lectura en EFL en el sub-sistema de la educación secundaria

Debido a que el inglés ha adquirido un estatus global como idioma para la ciencia, la tecnología y las relaciones internacionales, muchos países alrededor del mundo han incluido la enseñanza de este idioma como parte de sus programas educativos a varios niveles. En el caso particular de Venezuela, el inglés ha sido una asignatura obligatoria del Educación Media General desde 1986 y es parte de los programas de muchas carreras a nivel universitario (Iribarren, 2004; López de D'Amico, 2008). Uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza de EFL en Venezuela es el desarrollo de la competencia para leer en este idioma (M.E., 1991). No obstante, es notable el hecho de que un alto número de estudiantes al término de la Educación Media General no logran dicho objetivo (Leiva, 2007; Llinares, 1990).

Recientemente, como parte de un análisis de necesidades sobre la lectura en inglés en el nivel de la Educación Media general, Nieves (2011) realizó una encuesta electrónica a 22 profesores de EFL en 7 universidades del país y 11 unidades académico administrativas (escuelas, facultades o departamentos). Los propósitos de la encuesta eran establecer, por una parte, el requisito de la lectura en inglés como parte de la Educación Universitaria; por otra, el nivel de competencia en inglés y la competencia

en lectura en dicho idioma de los estudiantes que ingresan a las casas de estudio del país. Aunque la tasa de respuestas recibida por la citada autora fue muy baja como para establecer generalizaciones en este sentido, las respuestas obtenidas corroboran lo señalado anteriormente. Según un profesor del Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar (USB), involucrado con los procesos de ubicación de los estudiantes de nuevo ingreso dentro del programa de Inglés de Primer Año de dicha universidad, los resultados de la prueba de ubicación del año 2011 indican que “casi la mitad (49%) de la cohorte examinada se encuentra en situación de carencia de una base sólida en inglés” (en Nieves, 2011, p. 121). Similarmente, una profesora del Departamento de Idiomas Modernos del Instituto Pedagógico de Caracas, con respecto al examen de admisión a estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Idiomas, mención Inglés, acotó que “Los resultados [de la prueba] fueron los más bajos de los últimos 20 años” (op. cit). En la misma encuesta, una profesora de la Universidad de Carabobo, al preguntársele acerca de los mayores problemas observados en los estudiantes de nuevo ingreso señaló.

La mayoría presenta debilidades en el manejo de aspectos gramaticales, como los tiempos verbales, pero muy especialmente para el reconocimiento de las clases de palabra. Asimismo, poseen un rango lexical muy bajo, dependiendo del diccionario incluso para el significado de vocablos comunes. (En Nieves, 2011, p. 121)

Existe una serie de factores que pueden incidir negativamente en el aprendizaje y la enseñanza de la lectura en EFL, entre los cuales destacan: Exposición limitada al idioma (Iribarren, 2004; Mayora, 2006; Renandya, 2007).

Tiempo insuficiente de instrucción (Grabe y Stoller, 2002; Mayora, 2006) particularmente en Venezuela, donde solo se dispone de 3 a 4 horas académicas semanales para EFL en la Educación Media General.

Inconsistencia entre el diseño curricular y los modelos teóricos de la enseñanza de EFL y de la lectura (Fernández de Morgado, 2009; Grabe y Stoller, 2002; Renandya, 2007).

Falta de preparación adecuada y desmotivación de los profesores (Fernández de Morgado, 2009; Mayora, 2006; Renandya, 2007).

Carencia de la práctica de la lectura durante el proceso de aprendizaje (Grabe y Stoller, 2002; Sheu, 2003).

Escasez de materiales de lectura (Fernández de Morgado, 2009).

Lo anterior constituye una inquietante situación, en la cual los estudiantes egresados de la Educación Media General a menudo llevan consigo dificultades de comprensión de la lectura en inglés al ingresar a la Educación Universitaria. Frente a esta problemática, común en muchos países no angloparlantes, Renandya (2007) propone la inmersión de los estudiantes en la lengua que se aprende por medio del suministro de un alto número de libros y otros materiales de lectura (impresos o no) en el salón de clase, o lo que se conoce como Lectura Extensiva. En las últimas décadas, la LE ha venido ganando el favor de los expertos en el área (Grabe, 2009; Grabe y Stoller, 2002; Hirvela, 2004; Pino-Silva, 2009; Renandya, 2007; Renandya y Jacobs, 2002). Para comprender mejor este enfoque, la siguiente sección profundiza en mayor detalle su definición y principios teóricos.

Lectura Extensiva En Inglés: Definición Y Principios

La LE a menudo se define como el enfoque para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en una segunda lengua o lengua extranjera en el cual los estudiantes leen una gran cantidad de textos en la lengua meta que están dentro de su competencias lingüística (Grabe y Stoller, 2002). Asimismo, Davis (1995, citado en Renandya, 2007) destaca que se trata de un enfoque en que a los estudiantes se les estimula a leer muchos libros en la lengua meta sin la presión de ser evaluados al terminar de leer; el autor además destaca el hecho de que los estudiantes deben escoger lo que van a leer de acuerdo a sus propios intereses y preferencias y no leer textos impuestos por el docente de acuerdo a criterios curriculares. En pocas palabras, Davies considera que “los aspectos claves [en la LE] son la cantidad y la variedad, más que la calidad” de los textos (citado en Renandya, 2007, p. 134³⁶).

36. Traducción del original en inglés: “The watchwords are quantity and variety, rather than quality.”

Day y Bamford (2002), autores esenciales del enfoque, consideran que la LE se define mejor en función de 10 principios fundamentales:

Lectorabilidad del material de lectura (este debe ser fácil de leer y estar dentro de las habilidades lingüísticas del aprendiz).

Disponibilidad de una gran variedad del material de lectura (variedad de géneros, tópicos y fuentes).

Libertad para que los aprendices seleccionen qué leer.

La no imposición de límites o metas (cada aprendiz leerá tanto como le sea posible).

Orientación hacia el significado (los aprendices leen por placer, obtener información y/o por comprensión general).

La no imposición de actividades o evaluaciones.

Énfasis en la velocidad de lectura (se promueve que el estudiante lea rápidamente, preferiblemente una sola vez, por comprensión general y no que re-lea de manera detallada y profunda muchas veces un mismo texto).

Individualidad (cada estudiante lee su propio material de manera individual y en silencio)

Independencia del estudiante (los profesores orientan y guían a los estudiantes más que “dictar” una clase magistral de lectura)

Modelado docente (el profesor debe ser un lector y leer durante las clases con sus estudiantes).

Cabe destacar, que aunque muchos autores enfatizan que los aprendices no deben ser sometidos a la presión de tener que responder preguntas o someterse a evaluaciones al momento de leer (principio 6 de Day y Bamford, arriba) ello no implica que los estudiantes no hagan ninguna actividad más que leer. Los autores en LE sugieren diferentes actividades que los estudiantes deben realizar cada vez que leen (véase Hirvela, 2004, por ejemplo), pero todos coinciden en que estas actividades o tareas no deben ser preguntas cerradas de comprensión como las que se utilizan en exámenes, sino más bien tareas poco intrusivas y que sean consistentes con la orientación hacia la comprensión general que predomina en el enfoque (Day y Bamford, 2002; Pino-Silva, 1992).

Resumiendo, la LE propone que los aprendices de EFL (o cualquier otra lengua) lean una gran cantidad de textos, de una amplia variedad de temas, que les resulten interesantes y/o entretenidos. Además, los aprendices deben leer por significado y comprensión general sin que se les presenten preguntas cerradas acerca del texto o de estructuras gramaticales presentes en éste o sin ser examinados acerca de su comprensión. Finalmente, el profesor no dicta una clase magistral de lectura, sino que les lee a los estudiantes o lee de manera silenciosa con ellos, al tiempo que brinda ayuda y orientación a los estudiantes en el momento que leen o para ayudarlos a seleccionar lo que a ellos les interese. Este enfoque contrasta con la llamada lectura intensiva (LI), el cual es a la fecha el enfoque predominante en la enseñanza de la lectura en EFL.

Fundamentos Teóricos de la LE

En cuanto a la teoría del aprendizaje de lenguas que subyace a la LE, Renandya (2007) e Hirvela (2004) explican que este enfoque se sustenta en la *hipótesis del input comprensible* o la *hipótesis de la comprensión* (HC), como se llamó posteriormente, propuesta por Krashen (1982; 1985 y 2003). Ésta hipótesis plantea que una lengua se aprende al comprender una cantidad abundante de mensajes orales y escritos, que sean interesantes, significativos y comprensibles para los aprendices; en donde se entiende por comprensible el hecho de que los mensajes estén apenas por encima de las capacidades lingüísticas del aprendiz. (Krashen, 2003). De allí que la LE se vea asociada con esta hipótesis, ya que este enfoque asume que el aprendiz lea en grandes cantidades de textos que pueda comprender como se explicó en la definición presentada anteriormente.

Sin embargo, la HC ha sido cuestionada por varios estudiosos del área y algunos la consideran como una teoría poco acertada (Gass y Selinker, 2001; Swain, 1995). Por consiguiente, algunos autores que defienden la LE han tratado de darle un basamento fuera de la HC y que sea más consistente con otras teorías de adquisición de lenguas. Resulta conveniente señalar que Horst (2009) establece un paralelismo entre los principios de la LE y la teorías interaccionistas de adquisición de lenguas señalando que al leer de forma independiente y por significado, los aprendices se involucran en la negociación de significado con el texto.

Al encontrar una palabra desconocida en un texto, el estudiante formula hipótesis acerca de su significado, y estas hipótesis pueden ser verificadas o rechazadas a medida que la palabra es “re-encontrada” a lo largo del texto en otros contextos lingüísticos. Siguiendo con su razonamiento, la citada autora señala que leer y re-leer provee oportunidades para que el aprendiz pueda establecer asociaciones entre forma y significado.

En este proceso, los aprendices, al encontrar un problema de comprensión, recurren a diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas para resolver estos problemas. Por último, Horst sostiene que la retroalimentación correctiva que se produce en las interacciones habladas en el aula (conocidas como recasts) se dan también en la LE cuando el estudiante consulta un diccionario para buscar una palabra y verificar la validez de sus hipótesis con respecto al significado.

Desde el punto de vista de la teoría del procesamiento de la información, la LE también es un enfoque apropiado. Esta teoría asume que el lenguaje es una destreza cognitiva compleja y que ésta depende de la capacidad de procesamiento y otros recursos cognitivos del aprendiz (McLaughlin y Zemblidge, 1992; Skehan, 1998). El postulado básico es que ante una destreza que se aprende o una tarea novedosa, el procesamiento de la información es “controlado”, y que consume una gran cantidad de atención, lo que impide que se puedan procesar simultáneamente otros datos entrantes o ejecutar otros procesos paralelos (Schmidt, 2001). En la medida que la tarea o destreza se ejercita o practica, los procesos se van haciendo automáticos (más rápidos y eficientes) liberando atención, lo cual permite que se puedan ejecutar otros procesos y procesar otros datos entrantes. Los postulados de dicha teoría son consistentes con uno de los postulados básicos de la LE, la concepción de que la lectura en una lengua distinta a la materna es una destreza que se desarrolla a través de su práctica constante, o lo que se conoce como el supuesto de aprender a leer leyendo (en inglés “*learn to read by reading*”, Day y Bamford, 1998; Grabe y Stoller, 2002; Grabe, 2009). En otras palabras, se debe exponer al aprendiz a una gran cantidad de material escrito combinado con el esfuerzo cognitivo propio del acto de leer, para desarrollar esta destreza. Para los citados autores, la LE permite que esto se dé en el salón de clases.

En resumen, la HC de Krashen provee el principal basamento teórico para el enfoque de LE; no obstante, este enfoque es consistente ade-

más con otros modelos del aprendizaje de lenguas tales como las teorías interaccionistas y los modelos cognitivos del procesamiento de la información.

Procedimientos

En diferentes contextos, la LE ha sido implementada con diferentes variantes sin dejar de ser fiel a los principios fundamentales del enfoque descritos anteriormente. En esta sección se presentaran algunas de esas variantes en lo que respecta a los procedimientos y prácticas en el aula.

Probablemente, el procedimiento más popular de LE es el llamado “esquema de biblioteca” (Davis, 1995, citado en Renandya, 2007). En este esquema, se crea una biblioteca de libros simplificados (del inglés *Graded Readers*) que se pone a disposición de los estudiantes para que por un cierto tiempo en cada clase, ellos escojan un libro, lo lean y lo devuelvan al terminar el periodo específico de lectura. Las variaciones a este esquema abundan (Bamford y Day, 2004). En algunos contextos, los estudiantes piden los libros prestados y leen fuera de clase, mientras que en otros la lectura se realiza sólo dentro del salón de clases (Hirvela, 2004; Renandya, 2007). Otra variante es aquella en la que no se utilizan libros sino artículos de periódicos y revistas (Hwang y Nation, 1989 y Pino-Silva, 1992).

Algunas de las actividades que comúnmente se utilizan en LE incluyen (Bamford y Day, 2004; Hirvela, 2004; Pino-Silva, 2006; Renandya, 2007):

- Completar fichas bibliográficas (parecidas a las de las bibliotecas) con datos del libro o material leído, agregando además un resumen y/o una evaluación de lo leído;
- Participar en sesiones de intercambio de información en pequeños grupos, donde cada estudiante presenta un recuento hablado sobre el material que está leyendo bien sea en su lengua materna o en la lengua meta;
- Escribir reportes completos sobre el material leído; y
- Realizar entrevistas profesor-estudiante sobre el material que el estudiante está leyendo.

Para el presente artículo, es de particular interés el modelo de Pino-Silva (1992), el cual fue diseñado inicialmente para estudiantes de nivel universitario y posteriormente adaptado para estudiantes de Educación Media General (Pino-Silva y Ruiz, 2006). En dicho modelo, el docente compila una colección de al menos 100 artículos de periódicos y revistas, de máximo una página de extensión, y que sean del área de estudio de los estudiantes (ciencias o humanidades según la mención). Por cada clase que el docente tiene con los estudiantes, dedica una hora académica a que los estudiantes lean tantos artículos como puedan dentro de esa hora. Por cada artículo leído el estudiante llena una hoja de trabajo de LE la cual recoge el reporte del estudiante sobre el texto que leyó, una autoevaluación de su propia comprensión y la idea principal del texto en las propias palabras del estudiante (véase Pino-Silva, 1992; 2009 y Ruiz, 2010 para explicaciones más detalladas). Las ideas principales de los estudiantes se evalúan en función de su consistencia proposicional con el texto fuente y no en función de precisión sintáctica o gramatical, ni tampoco por calidad de redacción. Además, se promueve que el estudiante lea siempre dentro de sus propias capacidades y que mantenga un promedio general en cada sesión. Al final de un trimestre o lapso académico, los estudiantes son evaluados en función de la cantidad de hojas de trabajo entregadas y la calidad (en términos de contenido) de los resúmenes.

Estudios sobre la LE

La aceptación que ha tenido la LE en algunos países ha generado gran interés en esta área, incentivando una cantidad considerable de estudios sobre el tema. Por cuestiones de espacio y relevancia, en el presente trabajo se describen sólo 10 investigaciones cuyas perspectivas son diferentes, pero que están vinculadas con el desafío de comprobar la eficacia de la LE como enfoque para el aprendizaje de lenguas. Las investigaciones se presentan en la tabla 1 a continuación.

Los estudios seleccionados reflejan la variedad de contextos y de beneficios atribuidos a la lectura extensiva. De estos 10 estudios, cuatro estudiaron a poblaciones de adolescentes en contextos de educación secundaria, cuatro a adultos jóvenes (mayores de 20, menores de 30) en contextos universitarios y dos a adultos profesionales en desempeño o

Tabla 1:
Resumen de investigaciones en LE y sus beneficios en aspectos de la adquisición de lenguas extranjeras.

Estudio	Población	Diseño	Lengua meta	Duración del tratamiento LE	Velocidad de lectura	Comprensión de lectura	Crecimiento de vocabulario	Conocimiento gramatical	Producción escrita	Mejores actitudes hacia la lectura en lengua meta.
Tsang (1996)	144 estudiantes de secundaria en Hong Kong nativos del Cantón.	Experimental	Inglés	24 semanas				X	X	
Renandya, Rajan y Jacobs (1999)	47 adultos profesionales vietnamitas.	Quasi-experimental	Inglés	2 meses		X	X	X	X	X
Sheu (2003)	Tres secciones de estudiantes de secundaria en Taiwán nativos del Mandarín.	Experimental	Inglés	2 semestres	X	X	X			X
Rodrigo, Krashen y Gibbons (2004)	40 estudiantes de un programa de lengua extranjera en una Universidad de E.E.U.U.	Experimental	Español	1 semestre			X	X		
Pigada y Schmitt (2006)	1 adulto joven nativo del griego	Estudio de un caso	Francés	1 mes			X	X		
Tanaka y Stapleton (2007)	190 estudiantes del primer año de formación secundaria en Japón.	Experimental	Inglés	6 meses	X	X				X
Al-Homoud y Schmitt (2009)	70 estudiantes pre-universitarios de un curso propedéutico en una Universidad de Arabia Saudita.	Experimental	Inglés	10 semanas	X	X	X			X
Horst (2009)	47 adultos inmigrantes en Montreal de diferentes idiomas nativos.	Quasi-experimental	Inglés	7 semanas			X			
Nishizawa, Yoshioka, y Fukuda (2010)	37 estudiantes universitarios de un instituto tecnológico en Japón.	Longitudinal-descriptivo	Inglés	4 años		X	X	X		
Ponniiah (2011)	49 estudiantes de primer año de un Instituto tecnológico en India	Quasi-experimental	Inglés	No reporta			X	X		

inmigrantes. A su vez, 5 estudios se realizaron en contextos asiáticos de la zona del pacífico (Japón, China, Taiwan, Vietnam), uno en la India, uno en el medio oriente, uno en Estados Unidos, uno en Inglaterra y uno en Montreal.

En cuanto al diseño de la investigación, predominan los estudios experimentales (Tsang, 1996; Sheu, 2003; Rodrigo et al., 2004; Tanaka y Stapleton, 2007; Al-Homoud y Schmitt, 2009), seguidos por estudios quasi-experimentales (Renandya et al., 1999; Horst, 2009; Ponniah, 2011) un estudio de casos (Pigada y Schmitt, 2006) y un estudio longitudinal-descriptivo (Nishizawa et al., 2010). En la mayoría, la lengua a aprender ha sido el inglés, pero en dos de los estudios (Rodrigo et al., 2004 y Pigada y Schmitt, 2006) se estudió el efecto de la LE en la adquisición de ciertos aspectos de otras lenguas, a saber, español y francés respectivamente.

En cuanto a los resultados, los estudios de Sheu (2003), Tanaka y Stapleton (2007) y Al-Homoud y Schmitt (2009) reportan que un tratamiento de LE permitió a los participantes de cada estudio incrementar su velocidad de lectura, uno de los componentes esenciales para el desarrollo de la fluidez en dicha destreza (Grabe, 2009; Nation, 2009). Los estudios de Renandya et al. (1999), Sheu (2003), Tanaka y Stapleton (2007), Al-Homoud y Schmitt (2009) y Nishizawa et al. (2010) reportaron mejoras en la comprensión de lectura de sus participantes. Por último, 8 de los diez estudios, reportan que la LE facilita al crecimiento del vocabulario.

Continuando con los resultados, se observa que 6 estudios (Tsang, 1996; Renandya et al., 1999; Rodrigo et al., 2004; Pigada y Schmitt, 2006, Nishizawa et al., 2010 y Ponniah, 2011) reportaron beneficios en la adquisición de estructuras gramaticales y su uso. En este sentido cabe destacar que la medida utilizada por Tsang (1996) fue a través de la corrección de textos escritos por los participantes. Dos de los estudios sugieren que la LE tiene efectos positivos en la calidad de la escritura de los aprendices (Tsang, 1996; Renandya et al., 1999). Finalmente, cuatro de los estudios reportan que además de los logros observados en aspectos lingüísticos de la lengua meta, la implementación de un modelo de LE resultó además en percepciones y actitudes positivas de los participantes con respecto a la lectura en la lengua meta y el aprendizaje de idiomas en general.

Es importante destacar algunos aspectos metodológicos que no están reflejados en la tabla 1 por cuestiones de espacio. En primer lugar se tiene que en todos estos estudios se utilizaron como materiales de LE textos simplificados, bien fuese *graded readers*, textos lingüísticamente modificados por los investigadores, o libros infantiles en la lengua meta. Segundo, sólo en los estudios de Rodrigo et al. (2004) y Ponniah (2011) los participantes en los grupos experimentales hacían solamente LE. En el resto de los estudios, la LE se implementaba como un complemento a clases tradicionales del idioma por medio de una metodología comunicativa, o entrenamiento en lectura a través de métodos convencionales. En tercer lugar, en algunos de los estudios se implementaba LE por períodos de 10 a 15 minutos en cada clase, 15 minutos a la semana o 45 minutos a la semana.

El estudio de Al-Homoud y Schmitt (2009) merece una aclaratoria especial. En este estudio, tanto los estudiantes del grupo control como los del grupo experimental tuvieron una mejora en su desempeño en la batería de exámenes aplicados como pre-test y post-test. De hecho, no hubo diferencia significativa al comparar al grupo control con el grupo experimental en las diferentes mediciones salvo en la prueba de velocidad de lectura. En otras palabras, en lo referente a comprensión de lectura y crecimiento de vocabulario, este estudio sugiere que la LE y la LI tienen el mismo efecto. Sin embargo, según los citados autores, la LE es un método menos intimidante y estresante para el estudiante y además conlleva a mejorar sus actitudes hacia la lectura en la lengua meta. Por esta razón, para estos autores la LE resulta más provechosa.

Por otra parte, existen estudios cuyos resultados contradicen a los presentados en la tabla 1. Yamashita (2008) sostiene que el programa de LE que implementó con 38 estudiantes universitarios japoneses condujo a ganancias sólo en la habilidad de lectura en EFL (velocidad de lectura, comprensión de ideas principales), pero que no tuvo impacto sobre el conocimiento léxico o gramatical de los participantes. Laufer (1981) condujo un estudio en la universidad de Haifa en Israel, en el cual comparó la comprensión de lectura de textos en inglés de estudiantes pre-universitarios en una clase en la que el profesor enseñaba por medio de un enfoque de LI con la comprensión de una clase en la que el profesor adoptaba un enfoque de LE. Según los resultados del citado estudio, los estudiantes

entrenados por medio de un enfoque de LI tuvieron un mejor desempeño en tareas de comprensión de lectura y producción escrita al comparárseles con sus pares expuestos sólo a LE. En otros estudios, Laufer (2003; Laufer y Paribakht, 1998) ha encontrado consistentemente que la exposición a grandes cantidades de texto en la lengua meta y el aprendizaje incidental no son condiciones suficientes para promover el crecimiento del conocimiento léxico.

Los resultados sugeridos por Laufer parecen consistentes con lo que recientemente reportó Gardner (2008) quien realizó un estudio de corpus de 48 textos infantiles (narrativos y expositivos) comúnmente utilizados como input en varios programas de LE. Los estimados de los posibles encuentros con palabras nuevas a lo largo del corpus dan pie a la autora citada para sugerir que un programa de LE, en el cual los aprendices seleccionan textos únicamente por gusto personal, sin ningún criterio temático o textual, no provee suficientes oportunidades de exposición como para garantizar el crecimiento del vocabulario. Por lo anterior, Gardner más bien recomienda un programa donde la selección de textos sea más controlada y señala que la cantidad de lectura per se no garantiza el crecimiento del conocimiento léxico. Similarmente, Min (2008) encontró que la adquisición de ítems lexicales es mayor en estudiantes que hacen LE focalizada en ciertos temas acompañada de actividades enriquecidas de vocabulario, que en aquellos que hacen sólo LE sin acompañamiento de actividades.

Hay estudios que indirectamente sugieren la poca efectividad de la LE en la adquisición de ciertos aspectos lingüísticos. En estos estudios se ha buscado comparar la efectividad de enfoques directos (centrados en el profesor, con explicaciones explícitas y ejercicios dirigidos) y enfoques indirectos (centrados en el aprendiz, la comunicación y fundamentados en el aprendizaje incidental) para la adquisición de formas gramaticales en una lengua meta (Norris y Ortega, 2000) y la efectividad en la comprensión de lectura (Taylor, Stevens y Asher, 2006). En ambos casos se utilizaron meta-análisis cuantitativos para determinar los efectos y la diferencia entre grupos experimentales y grupos control en estudios previos. Del meta-análisis de 49 estudios sobre la adquisición de formas gramaticales en diferentes idiomas, Norris y Ortega (2000) encontraron que los enfoques directos eran más efectivos que sus contrarios indirectos. Igual-

mente, Taylor *et al.* (2006), por medio del meta-análisis de 23 estudios, llegaron a la conclusión de que los estudiantes entrenados por medio de la LI obtienen mejores resultados en diferentes pruebas de comprensión de lectura que aquellos que no recibieron dicho entrenamiento o fueron preparados bajo enfoques indirectos. Aunque la LE no es tomada como una variable en ninguno de los dos estudios citados anteriormente, éste enfoque entraría en la categoría de enfoques indirectos.

En conclusión, la evidencia de los estudios parece ser contradictoria. Los que defienden la LE sostienen que los resultados desfavorables para este enfoque de algunos estudios son producto de manipulaciones metodológicas y sesgo por parte de sus autores (Krashen, 2003). Hay que tener en cuenta, que en los estudios que no reportan beneficios en la implementación de la LE por lo general los estudiantes sometidos a LE (grupo control en estos casos) no recibían ningún otro tipo de instrucción aparte de leer extensivamente, mientras que en la mayoría de los estudios que apuntan a efectos positivos de la LE los participantes recibían tanto instrucción tradicional como LE tal y como fue indicado anteriormente al discutir la tabla 1. La única conclusión que parece sólida hasta el momento es que la LE no puede sustituir completamente a la instrucción como único enfoque, pero sí parece ser un muy buen complemento y que los mejores resultados se pueden obtener de la fusión de LE y LI y de instrucción explícita orientada en la forma. Esta ha sido la propuesta de Grabe (2009; Grabe y Stoller, 2002), que la LE sea una parte del currículo de la enseñanza de LE mas no el único componente de ésta.

LE en Venezuela

Son muchos los autores que lamentan el hecho de que la LE es un enfoque poco aceptado en muchos contextos educativos a nivel mundial (Day y Bamford, 1998; Grabe, 2009; Grabe y Stoller, 2002 y Krashen 2003). De hecho, Day y Bamford (1998) se referían al enfoque como “el camino menos transitado³⁷”. Esta realidad parece haber cambiado en los

37. Traducción del original en inglés “The road less traveled by” haciendo referencia al poema de Robert Frost.

países asiáticos, en donde la LE pareciera ser una práctica predominante, cosa que se evidencia en la tabla 1 donde una mayoría de estudios reseñados provienen de estos países. Al contrario, la metáfora de Day y Bamford parece ser muy acertada al referirse al contexto venezolano, en donde los programas de LE son escasos y más aún las investigaciones sobre el tema.

En Venezuela, el pionero de la LE es el profesor Juan Pino-Silva de la Universidad Simón Bolívar (USB), quien desarrolló e implementó su propio modelo en esa casa de estudios desde la década de los 90 (Pino-Silva, 1991, 1992). Los estudios existentes en el país acerca de LE (Mendoza, 2005; Pino-Silva y Ruiz, 2006; Fernández de Morgado, 2009; Ruiz, 2010) se han basado en el modelo de este autor aunque algunos con ciertas variaciones. A continuación se reseñan algunos de estos estudios.

A nivel universitario, Mendoza (2005) implementó un programa de LE con 36 estudiantes del curso Inglés IV de la carrera de Bibliotecología y Archivología de la Universidad Central de Venezuela durante cuatro semanas. Como instrumentos, el citado investigador aplicó una prueba de comprensión de lectura, con 30 ítems de selección simple y un ítem abierto en que los estudiantes debían escribir la idea principal de un texto en inglés, y un cuestionario abierto de opinión del estudiante. La prueba de comprensión de lectura fue aplicada antes y después del tratamiento de LE al grupo experimental y a un grupo control (n=22), mientras que el cuestionario fue aplicado después del tratamiento solo al grupo experimental. Mendoza no encontró una diferencia estadísticamente significativa entre el desempeño de los estudiantes entre pre-test y post test de los dos grupos pero afirma que un análisis cualitativo en la redacción de las ideas principales demostró un mejor desempeño en el grupo experimental al realizar esta tarea en el post-test. Además, el investigador encontró que los estudiantes tuvieron una percepción favorable hacia la actividad de LE. Mendoza concluyó que probablemente no se encontró una mejora significativa en las pruebas de comprensión de lectura debido a la corta duración del tratamiento, pero destaca la importancia del recibimiento de los estudiantes hacia la actividad como un factor que podría a largo plazo llevar a mejor desarrollo de esta habilidad en los estudiantes.

En la misma línea, Fernández de Morgado (2009) realizó una investigación-acción con sus estudiantes del tercer nivel de Inglés Técnico Científico de la USB, a quienes expuso a un programa de LE muy similar

al de Pino-Silva (textos auténticos del área de estudio de los estudiantes, una hora académica a la semana, uso de la hoja de trabajo de LE por cada texto) y comparó el desempeño en pruebas estandarizadas de lectura de estos estudiantes con los de otra clase que no fueron expuestos a LE al comienzo y al final del trimestre. Consistentes con los resultados de los estudios citados anteriormente, en este caso la investigadora encontró que hubo una mejora significativa en los promedios de sus estudiantes entre los pre y post tests comparados con el grupo control (el grupo control tuvo una media mayor que el grupo experimental, sin embargo, no hubo casi diferencia entre el pre test y post test de este grupo). Adicionalmente, Fernández de Morgado exploró las actitudes de sus estudiantes hacia el programa de LE a través de un cuestionario diseñado para tal fin y concluyó que los estudiantes asumen una percepción positiva ante la LE lo que también implica una actitud favorable ante el aprendizaje de una segunda lengua.

A nivel de Educación Media y General, Pino-Silva y Ruiz (2006) exploraron las actitudes de los estudiantes de EFL de 5^{to} año de una unidad educativa privada hacia los textos utilizados para LE en un programa en dicho contexto. A través de escalas de opinión, los autores concluyeron que las actitudes de los estudiantes hacia los textos y la actividad de LE en general eran positivas ya que los estudiantes valoraron favorablemente la variedad de textos, los tópicos y el potencial de estos textos para propiciar su aprendizaje de la lengua meta y desarrollar su comprensión de lectura. Posteriormente, Ruiz (2010) estudió un corpus de resúmenes en inglés escritos por estudiantes del mismo contexto del estudio anterior en un estudio descriptivo acerca de la capacidad de estos estudiantes para identificar la macro-estructura de un texto auténtico en inglés de carácter expositivo. Aunque este estudio no se concentró en la LE como variable, el autor reconoció que el hecho de que esta población estudiantil esté expuesta a un programa de LE pudo haber influido en los resultados, los cuales arrojaron que los estudiantes en su mayoría fueron capaces de extraer y plasmar la macro-estructura de un texto aun sin haber sido entrenados específicamente para ello.

Aunque pocos, los estudios acerca de la LE en Venezuela han arrojado resultados favorables hacia este enfoque. Si bien no en todos se reportan ganancias significativas en ciertos aspectos lingüísticos, tres de los

estudios reseñados coinciden en el impacto positivo del enfoque sobre las actitudes hacia la lectura y el aprendizaje. A parte de los programas citados anteriormente, es sabido que en el Instituto Pedagógico de Caracas también se implementa la LE desde hace varios años igualmente basándose en el modelo de Pino-Silva; no obstante, no se conocen reportes publicados de investigaciones con respecto al enfoque en ese contexto. Es además necesario señalar, que es probable que en otras instituciones algunos profesores utilicen este enfoque con sus estudiantes por motivación personal, pero que dichas experiencias no sean divulgadas en congresos o artículos publicados. Como ejemplos de lo anterior podemos mencionar el trabajo de los profesores Wilfredo Sequera y Rubena St. Louis en la USB.

LE: limitaciones

La revisión de estudios en LE dentro y fuera del país apunta hacia la efectividad de este enfoque como una alternativa para mejorar distintos aspectos de la competencia en lectura EFL, en especial cuando la implementación se hace de manera adecuada y como un complemento, y no sustituto, de la LI. No obstante, los programas de LE son inexistentes en los liceos públicos venezolanos y muy escasos en el contexto educativo venezolano en general (colegios privados, universidades, etc.). Incluso a nivel internacional, se observa que la implementación de la LE es a menudo una innovación que algunos docentes e investigadores han incluido por iniciativa propia y no es parte del currículo (Grabe 2009; Renandya y Jacobs, 2002). En esta sección se discute el porqué de esto.

En primer lugar, la falta de conocimiento y familiaridad con el enfoque son unas de las razones para que éste no sea implementado. Williams (2007) reporta como la LE se implementó de manera piloto en Malawi, África, en todas las escuelas primarias a través de la incorporación de libros simplificados y talleres para los docentes. Los resultados de este estudio fueron negativos puesto que luego de dos años de LE, se encontró que el desempeño de los niños en pruebas de vocabulario y comprensión de lectura en inglés había desmejorado. A través de observaciones de aula y entrevistas a los docentes, el autor determinó que este fracaso no se debió a la naturaleza del enfoque per se, sino a una implementación

inadecuada, dado que los docentes no hicieron el uso adecuado de los materiales y no se aplicaron los principios fundamentales de la LE.

Algunos autores sugieren que los profesores de EFL son reticentes a la implementación de una actividad en la cual los estudiantes “solo leen” y el profesor “solo los ve leer” (Day y Bamford, 1998; Grabe y Stoller, 2002; Krashen, 2003; Renandya, 2007; Renandya y Jacobs, 2002 y). Según Day y Bamford (1998) y Renandya y Jacobs (2002) la implementación de la LE implica que el docente ceda poder y centralidad en el aula al promover la autonomía del aprendiz y asumir el rol de un miembro más en la comunidad de lectores. Aunado a esto, añaden los citados autores, existen las percepciones de directivos y administradores escolares quienes no aprueban ver al docente sentado leyendo en clase en lugar de estar dictando clases magistrales.

Para determinar el efecto de conocimiento y actitudes de docentes sobre la LE, Macalister (2010) entrevistó a 36 profesores de programas universitarios de inglés como segunda lengua en Nueva Zelanda. Aunque el autor encontró que la mayoría de los profesores entrevistados conocen el enfoque de LE y están familiarizados con la investigación en el área, casi ninguno implementa LE como parte regular de sus actividades en clase. También encontró este autor que muchos de los entrevistados sí creen que la LE podría beneficiar la competencia lingüística y la comprensión de lectura de sus estudiantes, lo cual se puede interpretar como actitudes positivas. Entre las razones aducidas por los entrevistados para la no implementación de la LE se presentan la falta de tiempo, las exigencias curriculares, las expectativas del sistema escolar (que hace hincapié en el modelo de LI) y la falta de financiamiento para la adquisición de los materiales de lectura. Estas razones son consistentes con las expuestas de forma no empírica por Fernández de Morgado (2009); Grabe (2009); Pino-Silva (1992); Renandya (2007) y Renandya y Jacobs (2002).

Con respecto al último aspecto, la adquisición de los materiales de lectura, es posible señalar, a partir de la revisión del enfoque planteada en este artículo, que el llamado enfoque biblioteca, en donde se usa una larga colección de libros simplificados y/o auténticos, es el modelo dominante para la LE. Es natural pensar entonces que obtener este tipo de libros resulta costoso, pues para mantener los principios de cantidad y variedad,

dicha biblioteca debe constar de un número considerable de títulos. Aunado a esto, cada cierto tiempo estos títulos deben ser actualizados incorporando nuevos volúmenes de modo que el estudiante siempre pueda tener opción. Considerando la actual situación del sistema educativo venezolano puede pensarse que este sería una de las principales limitaciones para implementar el enfoque en el país en dicho sistema.

En el ya citado análisis de necesidades realizado por Nieves (2011), la investigadora entrevistó a la directora de un plantel público de una zona popular de Valencia, Estado Carabobo, con respecto a la viabilidad de establecer un programa de LE basado en libros. La respuesta de la entrevistada fue que el plantel no contaba con los recursos económicos para la adquisición de esos materiales, ni tampoco contaba con el espacio físico para almacenar y mantener en buen estado dichos materiales. La directora dejó claro que

la única vía por la cual podría implementarse un programa de dicha naturaleza sería a través de la auto- gestión por parte de los docentes del área, sin solicitar recursos al distrito escolar *ni mucho menos* a los estudiantes o sus representantes.
(Autor1, 2011, p. 123, itálicas agregadas por los autores)

A la fecha, no se conoce un estudio que haya determinado el conocimiento y las actitudes de los docentes de inglés en Venezuela acerca del enfoque de LE. En la revisión de investigaciones al respecto en este mismo artículo se observan pocas experiencias. En el estudio de Nieves (2011) se cuenta con la opinión de la directiva de una sola institución, por lo que no se pueden establecer generalizaciones a todo el territorio nacional. No obstante, parece plausible inferir que las limitaciones que inhiben la implementación de la LE en otras partes del mundo, a saber, actitudes y conocimiento por parte de los docentes, actitudes de los directivos y administradores, disponibilidad de tiempo, exigencias curriculares y costos para la adquisición de materiales tendrán también un impacto en el ámbito nacional.

LE para los liceos venezolanos

A lo largo de este artículo se ha descrito el enfoque de LE desde sus principios, características y opciones metodológicas. También se han reportado estudios acerca de sus efectos en el aprendizaje de distintos aspectos de una lengua extranjera a nivel internacional y nacional. Basados en la discusión anterior, los autores del presente somos de la opinión que este enfoque podría ser una alternativa para mejorar la competencia en lectura de los estudiantes que egresan del sub sistema de la Educación Media General y que van a ingresar a la educación universitaria.

En su revisión acerca del enfoque, Nieves (2011) encontró que la LE es consistente con el marco legal que rige el sistema educativo venezolano, ya que este enfoque permitiría que se dé cumplimiento a principios de la educación básica planteados en la Ley Orgánica de Educación, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, y facilitaría el logro de objetivos existentes en el Currículo actual (ME, 1991), así como también en el propuesto Currículo Bolivariano (MPPE, 2007). Ello radica en dos pilares fundamentales del enfoque: i) la libertad del estudiante para escoger qué leer y trabajar a su propio ritmo, respetando sus intereses, motivaciones, potencialidades y la expresión de su individualidad; y ii) la variedad de textos que se ponen a disposición del estudiante, dando a opción a incluir lecturas en la lengua meta sobre una gran variedad de temas científicos, humanísticos o fundamentados en valores, la identidad nacional y la pluriculturalidad.

Nuevamente, el modelo de Pino-Silva (1991, 1992, 2009; Pino-Silva y Ruiz, 2006) podría ser el más acertado para esta implementación. Dicho modelo ya fue descrito en la sección de procedimientos en LE anteriormente reportada. Su implementación no implica que se abandonen las clases de inglés, sino que parte de la carga horaria para la materia se dedique una hora a la semana para que los estudiantes hagan LE.

A nivel curricular, una modificación deseable sería que se asignara una hora más a la carga de la asignatura inglés en sub sistema de la Educación Media General de modo que los estudiantes sigan recibiendo tres horas de clase más una de LE. Naturalmente, que de implementar esta propuesta, un elemento necesario sería el entrenar a los docentes de inglés a nivel nacional sobre el enfoque de modo que se pueda garantizar una

implementación adecuada. Macalister (2010) Renandya (2007), Renandya y Jacobs (2002) y Williams (2007) sugieren además que para que la incorporación de la LE en el currículo sea exitosa es necesario re-pensar la formación del profesorado e incluir materias nuevas o componentes nuevos en materias ya existentes en los pensa de las carreras de profesores de idiomas. Dicha modificación, sin embargo, podría ser muy ambiciosa en los actuales momentos.

Con respecto a los materiales de lectura, ciertamente este es un aspecto que requiere varias consideraciones. Primeramente, cabe recordar que en el modelo de Pino-Silva los libros son sustituidos por artículos breves, aspecto que ya de por sí reduce considerablemente los costos sin perjuicio de los efectos positivos del enfoque (Hwang y Nation, 1989; Pino-Silva, 2009; Pino-Silva y Ruiz, 2006, Schmitt y Carter, 2000). No obstante, con el advenimiento de las nuevas tecnologías otra alternativa a considerar es la implementación de la lectura extensiva asistida por el computador (LEC) concepto que viene ganando fuerza en los últimos años. A la fecha ya existen experiencias pedagógicas e investigaciones (Arnold, 2009; Cobb, 2005; Eldridge y Neufeld, 2009; Huang y Liou, 2007; Krashen, 2007; Pino-Silva, 2009; Rogers, 2012) que apuntan a la efectividad y validez de esta nueva vertiente de LE. Todas estas experiencias se han implementado utilizando textos disponibles en Internet con diferentes grados de control por parte de los investigadores y docentes. A pesar de los beneficios reportados de la LEC en línea, este modelo a su vez agrega el factor acceso a Internet el cual, por los momentos, es variable en los liceos venezolanos.

Como respuesta a este último aspecto, Nieves (2011) y Nieves, Ojeda y Mayora (2012) han creado un prototipo de software que permite la implementación de LEC sin depender de Internet. Este proyecto surgió del hecho de que en el liceo donde uno de los autores trabaja se cuenta con un Centro Bolivariano de Informática y Telemática (CBIT) que cuenta con 25 computadores, sillas y mesas para los estudiantes desde hace algunos años, pero donde aún no ha sido posible instalar una conexión a Internet. El referido prototipo, aún en pruebas piloto, cuenta con una base de datos interna de textos tomados de Internet y seleccionados de acuerdo a una variedad de criterios para garantizar que sean lingüísticamente comprensibles para los estudiantes con el perfil de la institución

en cuestión. Una vez que hubiere acceso a Internet, el prototipo también podría funcionar en línea permitiendo acceso a textos en línea siempre y cuando, la información de los textos sea incorporada a la base de datos. La realidad de contar con computadoras mas no con Internet es bastante frecuente en muchos liceos del país. El hecho de que se trate de un desarrollo propio ofrece una serie de ventajas en cuanto a opciones de seguimiento del progreso de los estudiantes y control del material de lectura disponible. Por los momentos, bastará con señalar que este prototipo podría sumarse a las opciones para afrontar el problema de los materiales de lectura en la realidad venezolana.

Otro aspecto que debe considerarse es la investigación concomitante a la implementación de la LE. De allí que sea necesario establecer una agenda investigativa con estudios a realizarse antes, durante y después de esta implementación. Entre los estudios previos, es necesario tener presentes aquellos dirigidos a determinar el conocimiento y las percepciones de los docentes de inglés acerca del enfoque, los procesos de entrenamiento del profesorado, las necesidades de los estudiantes, la viabilidad de implementar el enfoque en las diversos liceos, entre otros. Una vez implementado el modelo, es necesario llevar a cabo estudios masivos sobre la efectividad del enfoque y su recepción por parte del estudiantado. Por último, el seguimiento del desempeño de los estudiantes luego de ciertos períodos de formación (al final de un año escolar o al egresar del sub sistema educativo en cuestión) será clave para determinar la validez del modelo.

Lo anterior es una breve visión, probablemente ambiciosa e idealista, sobre una alternativa educativa. Para su materialización, se debe pasar primero por el paso de generar una base de conocimiento empírico que respalde la propuesta y su posterior presentación oficiales a los entes competentes. En esa dirección, este artículo se suma a esfuerzos previos de los autores por comenzar a generar dicho conocimiento (Nieves, 2011; Nieves et al., 2012).

Consideraciones Finales

En un mundo cada vez más globalizado, la demanda de profesionales capaces de comunicarse y llevar a cabo tareas técnicas, académicas y ocupacionales en el idioma inglés ha crecido significativamente. No obstante, nuestro sistema educativo actual se ha quedado atrás en la tarea resultando en la carencia de competencias lingüísticas y comunicativas básicas en los egresados de la Educación Media General. Dichas carencias se convierten luego en una carga para los docentes en el sub sistema de la Educación Universitaria quienes se ven en la necesidad de cubrir primero esas carencias restando tiempo a contenidos y competencias propias del nivel.

Esta problemática no es nueva, y su posible solución involucra el concurso de esfuerzos gubernamentales, universitarios y de los propios docentes en desempeño en la educación media. En este artículo, se ha propuesto una de las innovaciones que podría ayudar a afrontar una de las aristas del problema, específicamente, la instrucción de la lectura en EFL. Si la presente propuesta llegase a ser tomada en cuenta, la misma debe venir acompañada, como ya se ha señalado, de una agenda investigativa para garantizar su adecuada implementación y evitar que se convierta en un decreto vacío que se aleje de su principal objetivo.

Es evidente que la implementación del enfoque de LE, ya sea con materiales impresos o electrónicos, no representan una solución definitiva a toda la problemática de EFL en el país, sino una contribución que pueden ayudar a pavimentar el camino hacia el mejoramiento del estado actual de la situación. La solución definitiva requiere además de una reconsideración metodológica y curricular de fondo acerca de cómo y para qué se enseña inglés en la Educación Media General y dicha reconsideración debe pasar por diferentes aspectos del proceso educativo incluyendo los materiales didácticos, las políticas lingüísticas, la formación docente, los contenidos programáticos, entre muchos otros factores. Este trabajo no es sino un modesto aporte que podría guiar el proceso de implementación de un enfoque que resalta por su potencial para promover la autonomía del estudiante y aumentar sustancialmente sus oportunidades de exposición al idioma. La implementación de este enfoque, no obstante, no será suficiente si no se inician los cambios necesarios en todos los demás factores mencionados.

Referencias

- Al-Homoud, F. y Schmitt, N. (2009). Extensive reading in a challenging environment: A comparison of extensive and intensive reading approaches in Saudi Arabia. *Language Teaching Research* 13(4), 383-401
- Arnold, N. (2009). Online extensive reading for advance foreign language learners: An evaluation study. *Foreign Language Annals*, 42(2), 340-362.
- Bamford, J. y Day, R. (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cobb, T. (2005). The case for computer-assisted extensive reading. *Contact*, 31(2), 55-85.
- Day, R. y Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R. y Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136-141. Disponible: <http://www.nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/discussion/prowse.pdf>. [Consulta el 12 de diciembre de 2009]
- Eldridge, J. y Neufeld, S. (2009). The graded reader is dead, long live the electronic reader. *The Reading Matrix*, 9(2), 224-244. Disponible: http://www.readingmatrix.com/articles/sept_2009/eldridge_neufeld.pdf [Consulta el 22 de enero de 2010]
- Fernández de Morgado, N. (2009). Extensive reading: Student's performance and perception. *The Reading Matrix*, 9, 1: 31-42. Disponible: <http://www.readingmatrix.com/articles/morgado/article.pdf>. [Consulta el 22 de enero de 2010]
- Gardner, D. (2008). Vocabulary recycling in children's authentic reading materials: A corpus-based investigation of narrow reading. *Reading in a Foreign Language*, 20 (1), 92-122. Disponible: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/april2008/gardner/gardner.pdf>. [Consulta el 22 de enero de 2010]
- Gass, S. M., y Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course* (2º edición.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. y Stoller, L. F. (2002). *Teaching and researching reading*. New York: Longman Pearson Education
- Han, Z., Anderson, N. J. y D. Freeman. (2009). Introduction: Crossing the boundaries. En Han, Z. y Anderson, N. J. (Eds.). *Second language reading research and instruction. Crossing the boundaries* (pp. 1-13). Michigan: The University of Michigan Press.
- Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing in second language writing instruction*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Horst, M. (2009). Developing definitional vocabulary knowledge and lexical access speed through extensive reading. En Han, Z. y Anderson N. J. (Eds.),

- Second language reading research and instruction. Crossing the boundaries* (pp. 40-63). University of Michigan Press.
- Huang, H. y Liou, H. (2007). Vocabulary learning in an automated-graded reading program. *Language Learning & Technology*, 11(3), 64-82. Disponible: <http://llt.msu.edu/vol11num3/pdf/huangliou.pdf> [Consulta el 22 de enero de 2010]
- Hwang, K. y Nation, I. S. P. (1989). Reducing the vocabulary load and encouraging vocabulary learning through reading newspapers. *Reading in a Foreign Language*, 6(1), 323-335.
- Iribarren, I. C. (2004). La Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras en Venezuela. En Freitas B., F. y Pérez, F. J. (Eds.). *Las disciplinas lingüísticas en Venezuela. Situación actual, otras miradas y nuevas expectativas* (pp. 234 - 253). Maracaibo: Universidad Católica Cecilio Acosta.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman Inc.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Editorial Heinemann.
- Krashen, S. (2007). Free voluntary web-surfing. In Myers, J y Linzmeier, J. (Eds.). *The proceedings of 2007 international conference and workshop on TEFL & applied linguistics* (pp. 7 -14) Taiwan. Taipei: Crane Publishing Company.
- Laufer, B. (1981) "Intensive" versus "extensive" reading for improving university students' comprehension in English as a foreign language. *Journal of Reading*, 25, 1: 40-43.
- Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a Second Language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *Canadian Modern Language Review*, 59,4: 567-587.
- Laufer, B. y Paribakht, T.S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning*, 48(3), 365-391.
- Leiva, B. (2007). Reconsiderando a Alderson: La lectura del inglés como idioma extranjero. ¿Un asunto de lectura o una cuestión de lenguaje? *Lenguas Modernas*, 32, 35-62.
- Llinares, G. (1990). Estudio del "umbral lingüístico" necesario para la comprensión de textos en inglés. *Actas del II Congreso Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras con Fines Específicos* (pp. 139-143). Caracas, Venezuela: Universidad Simón Bolívar.
- López De D'amico, R. (2008, Noviembre). *La enseñanza del inglés en Venezuela*. Ponencia presentada en el Congreso de Investigación en Educación UPEL 2008. Innovaciones en Educación: Retos y Acciones. Caracas, Venezuela.

- Macalister, J. (2010). Investigating teacher attitudes to extensive reading practices in higher education: Why isn't everyone doing it? *RELC Journal*, 41(1), 59-75.
- Mayora, C. A. (2006). Integrating multimedia technology in a high school EFL program. *English Teaching Forum*. 44 (2), 14-22.
- McLaughlin, B. y Zemblidge, J. (1992). Second-language learning. En Grabe, W. y Kaplan, R. (Eds.), *Introduction to applied linguistics* (pp. 61 - 75). Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Mendoza, M. (2005). *La lectura extensiva: Un enfoque alternativo para la comprensión de textos en inglés*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Min, H. (2008). EFL vocabulary acquisition and retention: Reading plus vocabulary enhancement activities and narrow reading. *Language Learning* 58(1), 73-115.
- Ministerio de Educación. (1991). *Programa de estudio de educación media diversificada y profesional*. Caracas: División de Currículo.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas, Venezuela.
- Nation, P. (2009). Reading faster. *International Journal of English Studies*, 9(2), 131-144.
- Nieves, I. (2011) *Prototipo de software para la lectura extensiva en inglés como lengua extranjera en educación media*. Trabajo especial de grado no publicado.
- Nieves, I., Ojeda, V. y Mayora C.A. (2012, Mayo). *Diseño de un software para la implementación de la lectura extensiva mediada por el computador en la Educación Media*. Ponencia presentada en el VIII Congreso de investigación y creación intelectual de la UNIMET. Caracas, Venezuela.
- Nishizawa, H., Yoshioka, T., y Fukada, M. (2010). The impact of a 4-year extensive reading program. En A. M. Stoke (Ed.). *Proceedings of the 2009 Japanese association of language teaching, JALT2009* (pp. 632-640). Tokyo: JALT.
- Norris, J.M. y Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(2), 417-518.
- Pigada, M. y Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18, 1: 1-28. Disponible: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/april2006/pigada/pigada.html>. [Consulta el 22 de enero de 2010]
- Pino-Silva, J. (1991, Mayo). *The benefits of reading extensively*. Ponencia presentada en la IX Convención Anual de Venezuela TESOL. Valencia, Venezuela.
- Pino-Silva, J. (1992). Extensive reading: No pain, no gain? *English Teaching Forum*. 30(2), 48- 49.
- Pino-Silva, J. (2009). Extensive reading through the Internet: Is it worth the while? *International Journal of English Studies*, 9(2), 81-96.

- Pino-Silva, J. y Ruiz, S. (2006). *Students' attitudes towards High School extensive reading*. Ponencia presentada en la XXIV Convención Anual de VENTE-SOL. Caracas, Venezuela.
- Ponniah, R.J. (2011). Incidental acquisition of vocabulary by reading. *The Reading Matrix*, 11(2), 135-139.
- Renandya, W. A. (2007). The power of extensive reading. *RELC Journal*, 38(2), 133-149.
- Renandya, W. A., S. Rajan, B.R., y Jacobs, M. (1999). Extensive reading with adult learners of English as a second language. *RELC Journal*, 30(1), 39-60.
- Renandya, W.A. y Jacobs, G. (2002). Extensive reading: Why aren't we all doing it?. En Richards, J. y Renandya, W. (Eds) *Methodology in language teaching. An anthology of current practice* (pp. 295-302). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodrigo, V. Krashen, S. y Gribbons, B. (2004). The effectiveness of two comprehensible-input approaches to foreign language instruction at the intermediate level. *System*, 32(1), 53-60.
- Rogers, I. (2012, Marzo). *Extensive reading through guided web-based book clubs*. Ponencia presentada en la 46^o Conferencia internacional anual de IATEFL. Glasgow, Reino Unido.
- Ruiz, S. (2010). *Redacción de resúmenes en inglés por estudiantes de secundaria*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Schmidt, R. (2001). Attention. En Robinson, P. (Ed.) *Cognition and second language instruction* (pp. 3 – 32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. y Carter, R. (2000). The lexical advantages of narrow reading for second language learners. *TESOL Journal*, 9(1), 4-9.
- Sheu, S. (2003). Extensive reading with EFL learners at beginning level. *TESL Reporter*, 36(2), 8-26.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En Cook, G. y Seidhofer, B. (Eds.) *Principle & practice in Applied Linguistics*. (pp. 125 – 144). Oxford: Oxford University Press.
- Tanaka, H. y Stapleton, P. (2007). Increasing reading input in Japanese high school EFL classrooms: An empirical study exploring the efficacy of extensive reading. *The Reading Matrix*, 7, 1: 111-128. Disponible: http://www.readingmatrix.com/articles/tanaka_stapleton/article.pdf. [Consulta el 22 de enero de 2010]
- Taylor, A., Stevens, J.R. y Asher, W. (2006). The effects of Explicit Reading Strategy Training on L2 reading comprehension: A meta-analysis. En Norris, J.M. y Ortega, L. (Eds.) *Synthesizing research on language learning and*

- teaching* (pp. 213-244). Amsterdam: John Benjamins Company.
- Tsang, W.K. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied linguistics*, 17(2), 210-233.
- Williams, E. (2007). Extensive reading in Malawi: Inadequate implementation or inappropriate innovation? *Journal of Research in Reading*, 30(1), 59-79.
- Yamashita, J. (2008). Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency. *System*, 36(4), 661-672.