

El diario de lectura como instrumento didáctico para el aprendizaje de lenguas extranjeras

Raúl Ruiz Cecilia
Universidad de Granada

Este artículo presenta el diario de lectura como una herramienta innovadora dentro de contextos de inglés como lengua extranjera. Se aborda el tema desde el punto de vista del sujeto lector (como co-creador de significado) en vez de priorizar solamente el significado textual. De este modo introducimos un diario de lectura donde las auto-percepciones e intereses fluyen directamente desde el lector.

Palabras clave: *lectura, diario de lectura, lectura extensiva.*

In this paper we aim at presenting Reading Journals as an innovative tool within EFL settings. We tackle this issue from the point of view of the reader (as co-creator of meaning) rather than prioritizing only the meaning as simply expressed in the text. Thus we present the designing of a Reading Journal where self-perceptions and interests flow smoothly from the reader.

Key words: *reading, reading journals, extensive reading.*

Cet article présente le journal de la lecture comme une outil innovatrice dans l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère. On aborde le sujet dès point de vue du lecteur (comme co-créateur de la signification) au lieu de prioriser seulement la signification textuelle. De cette façon, on introduit un journal de la lecture où les perceptions et les intérêts affluent directement du lecteur.

Mots clés: *lecture, journal de la lecture, lecture du plaisir.*

Introducción

El diario de lectura es una herramienta motivadora e interesante para implementar programas de lectura dentro del aula de idiomas. Este artículo expone las bases para acercarnos a la destreza lectora desde un ángulo distinto donde se anteponen los intereses individuales de los lectores y se resalta

la monitorización del conocimiento previo. El diario de lectura, desde nuestro punto de vista, se revela como una tarea motivadora que libera a los estudiantes de las actividades con una orientación meramente centrada en la comprensión y/o evaluación. Debemos ofrecer oportunidades donde los lectores puedan reflejar sus pensamientos, donde no perciban la evaluación como el objetivo principal y donde puedan reflexionar sobre su propio proceso de lectura. El lector se considera un co-participante en el proceso de transferencia de significado al texto. En este sentido, la lectura implica una interacción activa entre el conocimiento previo del lector y el texto.

Estructuralmente, la propuesta se centra, en primer lugar, en el paradigma de lectura extensiva donde se podría encajar la herramienta que hemos desarrollado. Seguidamente se hace una justificación teórica del diario de lectura dentro del aula de idiomas. A continuación, optamos por la descripción del mismo el cual ha sido pensado especialmente para estudiantes de lenguas extranjeras. Desde un punto de vista formal, el diario de lectura que proponemos se compone de cuatro estadios fundamentales: fase contextual, fase pre-textual, fase textual y fase post-textual. Todos ellos fueron desarrollados sin perder de vista al lector como auténtico protagonista del proceso de lectura. Finalmente, planteamos algunas de las reflexiones alcanzadas después de haberlo integrado en una clase de inglés como lengua extranjera.

Los objetivos que perseguimos con la implementación de esta herramienta dentro de programas de lectura extensiva son los siguientes:

- Analizar el proceso individual de lectura en inglés como lengua extranjera para reunir información relacionada con problemas urgentes o dificultades a las que se enfrentan los lectores.
- Sacar conclusiones sobre la influencia del conocimiento previo y el proceso de lectura.
- Exponer el modo en que el idioma extranjero afecta a la comprensión e interpretación del texto.

La lectura extensiva

En el terreno de la enseñanza de la lectura en lengua extranjera, las últimas tendencias apuntan hacia la utilización de la lectura extensiva como motor para desarrollar la animación y el gusto por la lectura y como fuente para mejorar la *literacy*¹ de los estudiantes (entre otros, Krashen 1993; Elley 1991; Mason y Krashen 1997; Maley 1999; Kern 2000; Day y Bamford 2000, 2002; Brown 2001).

Una tendencia bastante generalizada en el aula de idiomas es ver el texto como un objeto destinado sólo y exclusivamente a su estudio lingüístico dejando de lado su valor estético. La práctica de la lectura extensiva se

¹ *Literacy* es un término anglosajón difícil de concretar en un solo vocablo del español ya que perdería algunos matices semánticos. Se relaciona con la capacidad de leer y escribir íntimamente relacionadas.

presenta como una alternativa para despertar la motivación del alumnado e involucrarlo en los avatares estéticos y receptivos de la obra de arte. La lectura extensiva es la clave para el desarrollo de la habilidad lectora, la competencia lingüística, el vocabulario, la ortografía y la escritura.

Los fundamentos teóricos generales coinciden de un estudioso a otro aunque suelen aparecer ciertas diferencias de priorización entre ellos. A continuación se revisará el modelo propuesto por Day y Bamford (2000). De acuerdo con estos autores (2000: pp 7-8; 2002: pp. 136-141), las características de un programa de lectura extensiva en lengua extranjera atienden a los siguientes aspectos:

- Los estudiantes tienen que leer la mayor cantidad de material posible. Normalmente leen un libro cada semana (dependiendo de las horas de docencia que se destinen a la realización de un programa de lectura extensiva).
- Tiene que haber disponibilidad de materiales con una temática variada. Es aconsejable la elaboración de una biblioteca de aula que responda a los intereses de los sujetos lectores implicados.
- Los estudiantes seleccionan lo que quieren leer. El docente determina solamente la cantidad de lecturas a la semana/mes/trimestre. La elección será libre y se les animará a interrumpir la lectura si no les aporta nada. Tenemos que crear una atmósfera que propicie y haga que los estudiantes tomen esta iniciativa puesto que normalmente el sistema educativo los hace totalmente dependientes de los intereses del profesorado. Samuels (1991: p. 17) comenta al respecto:

...unless we phase out the teacher and phase in the learner, many of our students will fail to become independent because throughout their education they were always placed in a dependent role – dependent on the teacher.

- Los objetivos de la lectura se relacionan con el placer de leer, conseguir información o enfocarse en la comprensión general. La libertad para la lectura que se menciona en el punto tres hace que el/la estudiante marque sus intereses en la lectura.
- La lectura es un premio en sí misma. La lectura no debería impregnarse de un carácter de obligatoriedad ni orientarse hacia fines evaluadores. El niño tiene que aprender a ver la actividad lectora como una recompensa en sí misma, un acto personal en el que entrarán en juego las vivencias e intereses del sujeto lector. Si la lectura se orienta hacia la evaluación, probablemente el aprendiz no disfrute del proceso y desarrolle una actitud negativa hacia la misma. Las actividades deberían estar orientadas hacia el desarrollo integral de la persona a través de una interacción textual:

...extensive reading is not usually followed by comprehension questions... At the same time, teachers may ask students to complete follow-up activities based on their reading [...] students may be asked to do such things as write about their

favourite characters, write about the best or worst book they have read, or do a dramatic reading of an exciting part of a novel (Day y Bamford, 2002: p. 138).

- Los materiales de lectura deben encontrarse dentro del margen de competencia lingüística de los estudiantes. Si las lecturas propuestas son demasiado difíciles, los alumnos y alumnas desistirán. Esto se hace aún más evidente en la clase de lengua extranjera donde el desconocimiento por parte del alumnado de las estructuras gramaticales, matices culturales o las barreras léxicas hacen inaccesible la parte conceptual del texto. Day y Bamford (2002: p 137) exponen que para que los estudiantes lean con comodidad en los niveles iniciales, no deben existir más de dos palabras desconocidas por página, mientras que para los niveles intermedios es cinco palabras desconocidas por página.
- La lectura es un acto individual y se realiza en silencio. Posteriormente, los alumnos pueden pasar a poner en común su experiencia lectora y de esta forma socializarla y colectivizarla:

...it allows students to discover that reading is a personal interaction with the text, and an experience that they have responsibility for [...] extensive reading means learners reading at their own pace... (Day y Bamford, 2002: p. 139).

- La velocidad lectora suele ser mayor puesto que el objetivo principal no es una comprensión pormenorizada. Al no tener la presión de alcanzar una comprensión del cien por cien del texto, el sujeto lector agiliza el proceso y será él el que decida si ralentizar ciertas partes o acelerar otras. Así Day y Bamford (2002: p. 138) añaden:

...when learners are reading material that is well within their linguistic ability, for personal interest, and for general rather than academic purposes, it is an incentive to reading fluency [...] Extensive reading is a chance to keep reading, and thus to practice such strategies as guessing at or ignoring unknown words or passages, going for the general meaning, and being comfortable with a certain level of ambiguity.

- Los docentes actúan como orientadores para que se consigan los objetivos del programa, explican la metodología, hacen un seguimiento de las lecturas de los estudiantes y guían a los mismos para que saquen el mayor provecho posible del programa de lectura:

...teachers can encourage students to read as widely as possible and, as their language ability, reading ability and confidence increase, to read at progressively higher levels of difficulty (Day y Bamford, 2002: p. 139).

- El docente es tomado como lector modelo por los estudiantes. Es importante que vean explícitamente los hábitos lectores del docente ya que éste es tomado como un ejemplo a seguir.

El diario de lectura

Cualquier curso de lengua extranjera que se lleve a cabo en la actualidad recurre con toda seguridad a la lectura de textos. No obstante, la mayoría de estos textos (o fragmentos) se han trabajado bajo la filosofía de la lectura intensiva. La extrema atención a la forma, a la comprensión léxica y conceptual detallada ha relegado a un segundo plano el papel activo del sujeto lector en el proceso de lectura. En la última década, han sido numerosos los estudios que se han llevado a cabo centrados en la lectura extensiva como eje vertebrador para el desarrollo de la *literacy* del alumnado de lengua extranjera. Una de las herramientas más útiles que fomenta la lectura extensiva y que refleja la percepción individual del lector es el diario de lectura (Krashen, 1993; Jiménez Jiménez y Ruiz Cecilia, 2004). Este, desde nuestro punto de vista, se concibe como un recurso totalmente desprovisto de prescriptivismo y orientado más bien a la libre expresión de lo experimentado durante el proceso de lectura.

Partiendo de nuestra concepción del diario de lectura,² destacaremos algunos de los puntos fuertes que articulan el planteamiento. En primer lugar, destacar el potencial motivador que ejerce sobre el alumnado. Este puede palpar el sentido de libertad proyectado en la lectura y pasar a convertir la lectura en un hábito. Por otro lado, es un instrumento de gran valor para hacer un seguimiento individualizado de las lecturas que nuestros discentes han realizado o están realizando. Asimismo, la información plasmada transmite importante *input* al docente con respecto a las dificultades del proceso lector, aportaciones de la lectura... En este sentido, el diario de lectura cumple una doble función: informar al docente sobre el desarrollo del programa de lectura extensiva y conocer un poco mejor a sus discentes. Igualmente, el diario de lectura contribuye al realce del pensamiento crítico y metacognitivo de los lectores. Los estudiantes transfieren su percepción individual del proceso de lectura al medio escrito, convirtiendo así el proceso de lectura mental en un documento recurrente. Finalmente, se ha de destacar el carácter emocional y personal que impregna plenamente el proceso de redacción y creación de este diario de lectura. Se trata de un modelo totalmente abierto que da la oportunidad al sujeto lector de expresar tanto las emociones que engloban su persona en el momento de emprender el proceso de lectura, así como interpretaciones más directamente basadas en el contenido mismo de la historia.

Antes de implementar e integrar el diario de lectura en un programa de lectura extensiva, el docente debe tomar una serie de decisiones. Una de ellas estriba en la elección del idioma en el que tendrá que completarse. Tanto una postura (en la lengua materna) como la otra (en la lengua extranjera) presentan una serie de ventajas e inconvenientes. Utilizar la propia lengua del discente permite que las reflexiones sean más profundas y que la riqueza léxica que matiza las percepciones personales durante el proceso de lectura sea más precisa. No obstante, la utilización de la lengua

² Ver el diario de lectura desarrollado en el Anexo 1.

materna significa que el alumnado pierde una oportunidad de expresarse en la lengua extranjera y de desarrollar la destreza escrita íntimamente ligada a la lectora (fundándose en la "literacy"). Redactar el diario de lectura en la lengua objeto actuará en un doble sentido: reflejando el nivel de competencia del estudiante en el idioma extranjero y motivando al mismo para que sepa valorar su capacidad de expresión en otro idioma (autorreflexión acerca de la dificultad que entraña la expresión de emociones, sensaciones y percepciones en otra lengua). Otra de las decisiones que se deben tomar *a priori* es el número y el tipo de lecturas que van a conformar el programa de lectura extensiva para registrarlas seguidamente en el diario de lectura. Se puede fijar un número concreto o dejar la opción abierta para que cada cual la personalice. Por último, el docente tiene que especificar el fin último de la herramienta de lectura, es decir, ¿la utilizará con fines evaluativos? o, por el contrario, ¿la enfocará hacia el enriquecimiento personal? Nuestro planteamiento defiende fehacientemente la segunda postura. Si se orienta hacia la evaluación, la presión que ésta ejerce sobre el individuo se materializa y el sujeto lector lee para satisfacer las expectativas del docente, trivializando sus intereses.

En las líneas que siguen, explicaremos el diario de lectura que hemos diseñado para estudiantes de lenguas extranjeras. En él, se pueden apreciar cuatro momentos fundamentales en la descripción. El primero sería la fase contextual, el segundo la fase pre-textual, el tercero la fase textual y por último la fase post-textual.

En la fase contextual, el objetivo que se persigue es que el sujeto lector haga significativo el momento en que empieza la lectura. Este contexto lo hemos abordado desde tres perspectivas: una meramente espacio-temporal; otra centrada en el estado de ánimo del lector o de la lectora; y una tercera donde se plasma la referencia bibliográfica de la lectura.

FASE CONTEXTUAL:

- Fecha.
- Momento del día.
- Circunstancias anímicas.
- Referencia bibliográfica.

Tal y como apuntamos anteriormente, nuestro diario de lectura está enfocado desde una óptima exclusivamente personal. No es un elemento de evaluación sino de autorreflexión y auto-enriquecimiento. Por ello, el día, el momento del día y las circunstancias anímicas que rodearon una lectura concreta cobran un significado individual, en medida alguna extrapolable, y que se re-significativizan cada vez que un sujeto lector concreto relea su diario de lectura. Digamos que en futuras lecturas de la misma historia la fase contextual aporta los elementos necesarios para que la mente del lector se desplace temporalmente y dote de sentido la interpretación del texto en aquel momento. Asimismo, hemos considerado oportuno incluir la referencia bibliográfica de la lectura en cuestión para que en todo momento el lector recuerde fácilmente el libro con el que se corresponde el diario en cuestión.

La fase pretextual persigue despertar el interés por el texto que se disponen a leer. El sujeto lector explicita lo que cree va a ser su enriquecimiento después de completar la lectura y, por otro lado, las expectativas que se originan a partir de la lectura del título texto. El lector no es una *tabula rasa* sino que parte de una serie de conocimientos, experiencias, juicios y prejuicios. El juego de palabras que encierra el título suele sugerir ciertas asociaciones semánticas que se integran en las estructuras cognitivas del sujeto lector y que se irán modificando a lo largo del proceso de lectura.

FASE PRE-TEXTUAL: EXPECTATIVAS ANTES DE LA LECTURA:

- ¿Qué esperas que te aporte esta lectura?
- A partir del título, ¿qué expectativas te creas? ¿tienen alguna relación con tus conocimientos previos?

Sin duda alguna, la fase textual es la más compleja de todas las que comprende nuestro diario de lectura. El texto es un marco de interacción multifacético donde confluyen intenciones, realidad cultural, intertexto del sujeto lector con las intenciones, realidad cultural e intertexto del escritor. En la fase textual, el interés principal subyace en la dotación de significado al texto impreso de tal forma que interactúe activamente con las estructuras cognitivas del sujeto lector.

Los campos de contenido que comprende esta fase del diario de lectura son los siguientes:

- Barreras formales (gramaticales, pragmáticas, morfológicas, semánticas, etc.).
- Barreras conceptuales.
- Implicación, experimentación y atribución de significado personal.
- Elementos que determinan el género de la historia.
- Interpretación.

Con respecto a las barreras formales, el diario de lectura delega la responsabilidad a cada sujeto lector de diagnosticar sus propias necesidades (individuales e intransferibles). Un auto-análisis final de lo plasmado en el diario de lectura conduce a la autorreflexión con respecto a su competencia en la lengua extranjera.

Las cuestiones formales se centran en aspectos léxicos, morfológicos, sintácticos y descodificación del idioma extranjero (traducción o ausencia de la misma).

Las barreras conceptuales también son otro elemento necesario para completar la línea integral del diario de lectura que proponemos. Algunas veces no es que nuestros estudiantes no alcancen un nivel de competencia adecuado sino que la temática es demasiado compleja para los potenciales entes lectores.

La fase textual continúa con cuestiones de implicación, experimentación y significativización personal. El sujeto lector recoge todos aquellos elementos de la historia que se muestran relevantes para completar los diferentes estadios del proceso de lectura. En esta parte del diario de lectura, interactúan sentimientos, conocimientos y experiencias previos.

La siguiente cuestión aborda el género temático de la historia que se aventuren a leer. Nosotros la hemos ejemplificado con el género de misterio. Se pide a los lectores que señalen los elementos de la historia que ellos consideran contribuyen a crear la atmósfera de suspense/misterio en el texto. Los resultados están condicionados por la experiencia previa del lector con lecturas de temática similar.

Finalmente, para completar la fase textual, necesitamos de una interpretación. El hecho de recoger la interpretación de una historia por escrito es un documento valiosísimo para valorar la evolución interpretativa que el sujeto lector experimentará a lo largo de su vida. En una potencial segunda lectura del texto por el mismo sujeto lector, la interpretación es susceptible de ser modificada y/o complementada con las nuevas experiencias.

FASE TEXTUAL: PROCESO DE LECTURA:

- ¿Cómo has solucionado los problemas de vocabulario que te has encontrado?
- ¿Has tenido muchos problemas gramaticales? ¿Han interferido en la comprensión?
- Mientras lees, ¿traduces mentalmente a tu idioma materno para comprender mejor el texto?
- El contenido conceptual (tema), ¿ha sido fácil de comprender? ¿hay alguna idea que te haya quedado un poco difusa?
- ¿Qué experimentas mientras lees?:
 - ¿Te sientes identificado con algún personaje?
 - ¿Qué sentimientos despierta el contenido?
- Tus conocimientos previos, ¿han facilitado tu comprensión/interpretación de la historia?
- ¿Te sientes involucrado/a en la trama?
- ¿Qué elementos contribuyen a crear el ambiente de misterio/suspense de la historia?
- ¿Cuál es tu interpretación de la historia?

La última fase de este diario de lectura es la denominada fase post-textual. La filosofía subyacente es la de explicitar el enriquecimiento o no de la lectura que acaban de realizar. El lector la recomienda (a veces con una clara idea de un potencial grupo lector) o no. Seguidamente, expone cuáles han sido las aportaciones y reacciones desde el plano personal. Los sujetos lectores tienen que sentirse libres para responder con más o menos detalle estas preguntas. Hay veces en las que han disfrutado de la lectura pero encuentran muy difícil materializar en palabras lo que han experimentado. Cabe volver a reiterar la idea de no obligatoriedad que envuelve este diario de lectura.

FASE POST-TEXTUAL: EXPECTATIVAS CUMPLIDAS/ NO CUMPLIDAS TRAS LA LECTURA:

- ¿Se la recomendarías a alguien? ¿Por qué?
- ¿Te ha aportado algo la lectura?
- ¿Qué reacciones ha despertado esta lectura en ti?

Conclusiones

La lectura es un proceso animado que requiere una participación activa por parte del lector y el desarrollo de un sentido de interacción crítica. El texto se percibe como un vehículo para intercambiar ideas, iniciar diálogos interculturales y relativizar el propio entorno del lector. Cuando los lectores establecen relaciones entre la historia y sus vidas, todo se *re-significativiza* y se vuelve más interesante. La lectura, de esta forma, consolida los diferentes ángulos desde los que podemos acercarnos a un texto en lengua extranjera. Por otro lado, la filosofía subyacente al planteamiento de lectura extensiva permite que el lector reaparezca con más fuerza, se prioricen sus intereses lectores y se naturalice la práctica de la lectura en contextos de lengua extranjera.

En este artículo hemos destacado las razones principales que justifican el uso de diarios de lectura dentro del aula de idiomas. Esta herramienta, enmarcada dentro de programas de lectura extensiva, actúa como elemento motivador ya que revitaliza el proceso de lectura y despierta la autoconciencia del lector en las prácticas lectoras que realiza en la lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- Bamford, J. y Day, R.R. (2004). *Extensive Reading. Activities for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman.
- Day, R. y Bamford, J. (2000). *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. Extraído el 25 de agosto de 2004 de <http://nflrc.hawaii.edu/rfl>.
- Elley, W.B. (1991). "Acquiring Literacy in a Second Language: The Effect of Book-Based Programs", *Language Learning*, 41/3, pp. 375-411.
- Gough, P.B (1999). "The New Literacy: Caveat Emptor". En J. Oakhill y R. Beard (Eds.) *Reading Development and the Teaching of Reading* (pp. 1-11). Oxford: Blackwell Publishers.
- Jiménez Jiménez, M.A. y Ruiz Cecilia, R. (2004). "Reading". En D. Madrid y N. McLaren (Eds.). *TEFL in Primary Education* (pp. 219-243). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S.D. (1993). *The Power of Reading. Insights from the Research*. Englewood Colorado: Libraries Unlimited, Inc.
- Lazar, G. (2002). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maley, A. (1999). "Surviving the 20th century", *English Teaching Professional*, 10, 3-7.
- Mason, B. y Krashen, S. (1997). "Extensive Reading in English as a Foreign Language", *System*, 25/1, 91-102.
- Oakhill, J. y Beard, R. (1999). *Reading Development and the Teaching of Reading*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Samuels, S.J. (1991). "Ten Best Ideas for Reading Teachers". En E. Fry (Ed.), *Ten Best Ideas for Reading Teachers* (pp. 17-20). Menlo Park: Addison-Wesley.
- Yin Leung, C. (2002). "Extensive Reading and Language Learning: A Diary Study of a Beginning Learner of Japanese", *Reading in a Foreign Language*, 14/1, 66-81.

ANEXO 1**DIARIO DE LECTURA****FASE CONTEXTUAL**

FECHA:

MOMENTO DEL DÍA:

CIRCUNSTANCIAS ANÍMICAS:

BIBLIOGRAFÍA:

FASE PRE-TEXTUAL

EXPECTATIVAS ANTES DE LA LECTURA:

- ¿Qué esperas que te aporte esta lectura?
- A partir del título, ¿qué expectativas te creas?; ¿tienen alguna relación con tus conocimientos previos?

FASE TEXTUAL

PROCESO DE LECTURA:

- ¿Cómo has solucionado los problemas de vocabulario que te has encontrado?
- ¿Has tenido muchos problemas gramaticales? ¿Han interferido en la comprensión?
- Mientras lee, ¿traduce mentalmente a su idioma materno para comprender mejor el texto?
- El contenido conceptual (tema), ¿ha sido fácil de comprender? ¿hay alguna idea que te haya quedado un poco difusa?
- ¿Qué experimentas mientras lees?
 - ¿Te sientes identificado con algún personaje?
 - ¿Qué sentimientos despierta el contenido?
- Tus conocimientos previos, ¿han facilitado tu comprensión/interpretación de la historia?
- ¿Qué elementos contribuyen a crear el ambiente de misterio/suspense de la historia?
- ¿Te sientes involucrado/a en la trama?
- ¿Cuál es tu interpretación de la historia?

FASE POST-TEXTUAL

EXPECTATIVAS CUMPLIDAS / NO CUMPLIDAS TRAS LA LECTURA:

- ¿Se la recomendarías a alguien? ¿Por qué?
- ¿Te ha aportado algo la lectura?
- ¿Qué reacciones ha despertado esta lectura en ti?