

Rodrigo, Victoria (2019). *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica*. Londres/Nueva York: Routledge.

MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS

Universitat d'Alacant

Book review

Received 6 May 2019; received in revised form 16 May 2019; accepted 23 May 2019

ABSTRACT

ES La importancia que se le ha otorgado a las diferentes destrezas lingüísticas ha variado en función del enfoque metodológico predominante en cada época. En particular la comprensión lectora pasó de ser el centro de atención en modelos clásicos a ser poco tratada en otros más modernos. Esta reseña analiza la monografía de Victoria Rodrigo, que ha compilado un panorama completo y prolijo de todo conocimiento que cualquier persona dedicada a la docencia, investigación o creación de materiales didácticos debería poseer sobre la comprensión lectora, prestando particular atención a la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera.

Palabras clave: COMPRENSIÓN LECTORA, DESTREZAS LINGÜÍSTICAS, DISEÑO DE ACTIVIDADES, ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA O LENGUA EXTRANJERA

EN The importance granted to different language skills has varied according to the predominant methodological focus of the time. Reading comprehension has gone from being the center of attention in classical models to being barely addressed in more modern ones. This review analyzes a monograph by Victoria Rodrigo, who has compiled an exhaustive and detailed panorama of all of the knowledge that anyone interested in teaching, researching, or creating learning materials should know about reading comprehension, paying particular attention to the teaching of Spanish as a second or foreign language.

Key words: READING COMPREHENSION, LANGUAGE SKILLS, ACTIVITY DESIGN, SPANISH AS A SECOND OR FOREIGN LANGUAGE

IT L'importanza assegnata alle diverse abilità linguistiche è cambiata in funzione dell'approccio metodologico predominante nei vari periodi. La comprensione della lettura è passata da essere al centro dell'attenzione nei modelli classici a essere poco trattata in quelli più moderni. Questa recensione analizza la monografia di Victoria Rodrigo, che, prestando particolare attenzione all'insegnamento dello spagnolo come lingua seconda o straniera, delinea uno scenario completo e preciso di tutte quelle conoscenze sulla comprensione della lettura che dovrebbero essere appannaggio di chiunque si dedichi all'insegnamento, alla ricerca o alla creazione di materiali didattici.

Parole chiave: COMPRENSIONE SCRITTA, ABILITÀ LINGUISTICHE, PROGETTAZIONE DI ATTIVITÀ, SPAGNOLO COME SECONDA LENGUA O LINGUA STRANIERA

✉ **María del Carmen Méndez Santos**, Universitat d'Alacant
macms@ua.es

Desde que Hymes (1971) cuestionara la centralidad de la competencia gramatical, la perspectiva sobre lo que implica la capacidad de comunicación en una lengua extranjera ha variado fuertemente. De hecho, cuando se concibe la competencia comunicativa como una capacidad de usar la lengua no solo bien formada desde un punto de vista estructural, sino adecuada sociolingüística, pragmática, social, cultural y discursivamente, la perspectiva de la importancia de las distintas destrezas implicadas en el proceso de la comunicación ha tomado un cariz diferente. En la época estructuralista la comprensión lectora, como explican Richards y Rodgers (2003), era el principal objetivo para aprender lenguas extranjeras, ya que el fin era acercarse a la literatura clásica o desarrollarse intelectualmente. De ese modo se prestaba poca o nula atención sistemática al habla, la selección de léxico no estaba basada en su frecuencia o utilidad y se fomentaba la memorización. Como reacción a esta predominancia de lo escrito frente a lo oral surgieron a lo largo del siglo XX numerosos enfoques que procuraban compensar ese desajuste. Así, la comprensión lectora y en particular la lectura de la literatura se estigmatizó como algo residual, por ejemplo, en el método audiolingüístico.

No obstante, ese cambio de paradigma que ocurrió en los años 70 sobre la concepción de lo que supone conocer una lengua conllevó una nueva descripción y reflexión teórica sobre la competencia comunicativa como algo más complejo que dominar la forma y llevó a los lingüistas a establecer una categorización de cuándo se activa el uso de ésta. Así, tradicionalmente se han distinguido las destrezas productivas (hablar y escribir) y las receptivas (leer y escuchar). Aunque actualmente se añade una perspectiva nueva a ellas: su dimensión interactiva e interpretativa que también las tienen. Cada una de estas destrezas incluye a su vez otras microdestrezas implicadas para codificar o decodificar los mensajes y, además, también se reconoce la importancia del conocimiento del mundo con el fin de interpretarlos.

Victoria Rodrigo trata en este libro todos esos aspectos mencionados que entraña el proceso de decodificación del texto escrito a lo largo de doce capítulos que abarcan desde los tipos de lectura y textos, pasando por estudios empíricos sobre el impacto de su práctica en el aula, hasta su importancia para el desarrollo de la competencia léxico-semántica o su evaluación, por poner algunos ejemplos, con especial atención a la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante, ELE) y a las investigaciones y trabajos hechos sobre ella.

En cuanto a la macroestructura de la obra es necesario señalar que la presencia de un índice breve y uno detallado facilita enormemente la búsqueda de información concreta. Al mismo fin sirve el índice final de autores y conceptos clave citados. Otro punto fuerte de la organización del trabajo es que también se ofrece un breve glosario de términos técnicos que ayuda a ampliar el público meta de este libro. En la misma línea se sitúan el capítulo inicial de conceptos preliminares y las actividades insertas a lo largo de estos y cuyo solucionario se encuentra al final también. Junto con esta disposición acertada, el estilo formal y académico, pero a la vez cercano y fácil de seguir acerca el libro a un público potencial de expertos en lingüística aplicada, pero también de investigadores en formación, estudiantes de máster y doctorado, diseñadores de materiales, y al profesorado de español como lengua extranjera que desee continuar su formación.

Esta ambición, acertada y cumplida, de ser accesible a todos los públicos también es la que parece llevar a la autora a dividir cada capítulo en los siguientes apartados: *Objetivos del capítulo*, unas reflexiones previas, el cuerpo del capítulo en sí, un apartado denominado *Aplicación de la teoría a la práctica*, otro de *Consideraciones pedagógicas*, un apartado de *Preguntas y discusión* y, finalmente, recomendaciones de lecturas complementarias. Como se puede deducir esta distribución logra acercar el cuerpo fuertemente teórico de cada capítulo a cuestiones más aplicadas y a pie de aula de interés para los docentes a través de los apartados *De la teoría a la práctica* y *Consideraciones pedagógicas*. De especial relevancia para los investigadores en formación y estudiantes de másteres serán los relacionados con las preguntas de reflexión y debate. Por ello, esta monografía puede ser perfectamente empleada como lectura obligatoria o de clase en másteres de ELE. Otras estrategias que persiguen esa accesibilidad son la gran cantidad de figuras y tablas explicativas o de resumen, así como unos bocadillos o cuadros llamados *Recuerda* que compilan en un par de frases los contenidos más relevantes.

En cuanto a la microestructura cabe señalar que la progresión temática de los capítulos es adecuada y facilita, de hecho, el formarse un completo panorama de los aspectos teóricos y didácticos que implica la enseñanza de la comprensión lectora. Así, en el capítulo previo de conceptos preliminares se traza una breve reflexión sobre la importancia de esta destreza y cómo se ha articulado en dos modelos de currículos para la enseñanza de lenguas extranjeras: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, Consejo de Europa, 2002) y el que propone el *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACFTL, 2012). Se hace una revisión sobre las referencias y consideraciones que se marcan en torno a la comprensión lectora y

se describen los niveles establecidos. Por supuesto, ambos modelos curriculares suponen una guía para la enseñanza de lenguas extranjeras más allá de las fronteras de las instituciones que los han articulado, pero teniendo en cuenta que en particular el libro hace referencia al ELE, quizás hubiera sido interesante también poder glosar el referente a otras latitudes como el trabajo del Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón (MEXT, 2011), sobre todo teniendo en cuenta la adaptación que de esas pautas de enseñanza de lenguas extranjeras ha realizado el Grupo de Investigación de Didáctica del Español (GIDE) en su modelo de contenidos (2016). Para finalizar, se añaden una serie de precauciones terminológicas muy adecuadas teniendo en cuenta que el libro puede ser leído tanto por expertos, como por legos en la materia a quienes quizás algunos conceptos puedan resultar confusos.

El primer capítulo, *El proceso de lectura*, abre el libro con un repaso a los enfoques que se han tomado como referencia: desde el *bottom-up* al *top-down* para presentarnos el modelo más moderno que entiende la lectura como un proceso interactivo conocido como la teoría de los esquemas cognitivos porque, como señalan De Santiago Guervós y Fernández González (2017), “todo ello completa buena parte de los ingredientes que debe tener presente el profesor cuando se plantea una tarea de comprensión lectora para aprendices de una L2” (p. 461). Así, Rodrigo dibuja un panorama explicativo sobre los esquemas lingüísticos, formales y de contenido que se activan cuando se produce una tarea de comprensión lectora, así como explica la importancia del contexto, el conocimiento cultural y la familiaridad con el tema para que se logre la decodificación. Es particularmente reseñable el apartado que dedica la autora a la necesidad de activar los esquemas apropiados para la comprensión y muy interesantes los ejemplos que aporta porque harán al docente y al diseñador de materiales comprender la importancia de la contextualización mediante la proporción de suficientes pistas.

A continuación, se dispone un capítulo sobre la mecánica de la lectura y se describe las características de un lector eficaz. Este tiene un carácter eminentemente teórico y presenta los mecanismos cognitivos que se producen mientras se realiza la lectura. Las explicaciones sobre las nuevas metodologías de investigación sobre el movimiento ocular (*eye-tracking*) serán de particular interés para investigadores sobre este tema. Se explica muy claramente conceptos clave como sacada, fijación, punto de fijación y área de visión, así como el concepto de regresión en la lectura que está fuertemente vinculado con la capacidad para leer rápidamente o no. Esta velocidad es una de las características que se le adjudican a una persona con una buena comprensión lectora, así como que domine la mecánica de la lectura, que lea en bloques, que realice fijaciones de corta duración, etc. Rodrigo resume en una frase muy acertada todas ellas y es que “un buen lector es aquel que lee rápidamente sin detrimento de la comprensión” (p. 47). Esta matización es fundamental porque en muchas ocasiones se ha puesto por encima de cualquier otra característica la velocidad y como recogen De Vega, Cuetos, Domínguez y Estévez (1999, p. 657), hay estudios que señalan que los lectores lentos hacen “pausas más inteligentes” y que recuerdan mejor, por eso su análisis de manera aislada es parcial y debe incluir otros aspectos como la eficiencia memoria/tiempo. Desde el punto de vista didáctico este capítulo es especialmente relevante por la explicación de los contextos en que la lectura en voz alta y la lectura silenciosa son aptas y por la reflexión sobre la selección del tamaño de los textos y su formato.

De las consideraciones teóricas sobre el procesamiento cognitivo presentado en el capítulo dos, emana la necesidad de abordar en el tercero cuestiones sobre cómo se realiza ese procesamiento, pero ya en una segunda lengua. Así, se presenta la *Teoría compensatoria de la lectura en L2* que considera que el nivel de alfabetización en la L1, así como el conocimiento de la L2 (umbral lingüístico) y los factores idiosincráticos del lector pueden explicar cómo se produce la comprensión lectora. Rodrigo, a continuación, reflexiona sobre el papel de la memoria y explica su rol fundamental para que la lectura se produzca con éxito. Como explica Wen (2016), la memoria de trabajo, y en particular la ejecutiva, tiene una alta correlación con las tareas de amplitud lectora. A su vez, también se dedica una reflexión a la capacidad cognitiva limitada y se baraja la teoría de que la memoria a corto plazo solo puede analizar de cuatro a siete unidades de información a la vez (p. 55). No obstante, quizás aquí hubiera sido interesante haber hecho una puntualización con respecto a otros factores que influyen en ello para atender las variables individuales que condicionan el aprendizaje de una LE, pensando especialmente en niños, por ejemplo, ya que como señala Téllez (2005), algunas investigaciones “evidencian cambios en los límites de la memoria operativa con la edad” (p. 69). De hecho, para niños de entre tres y diez años el límite se mueve entre tres y seis dígitos y con adultos con una media de edad de 22.5 años se sitúa alrededor de 7.6 palabras. Este aspecto habría que tenerlo en cuenta a la hora de diseñar actividades de lectura de ELE para niños. Más adelante en este capítulo, Rodrigo ya se adentra en los beneficios lingüísticos que reporta la lectura para el aprendizaje de una LE. Entre ellos destaca numerosos

estudios llevados a cabo sobre los beneficios de la lectura extensiva con una conclusión clara de que esta favorece el aprendizaje.

El Capítulo cuatro se centra en las estrategias que desarrollan los buenos lectores, cosa que es muy relevante para los docentes con el fin de entrenar estas estrategias en el aula y para los creadores de materiales y manuales para promoverlas en los enunciados de las actividades. En particular, analiza las estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. En este caso es muy interesante la Tabla 4.1. (p. 72) porque se presenta una síntesis muy clara y, como dijimos al comienzo, estas ayudan a entender y visualizar mucho mejor los conceptos. Se adentra, posteriormente, en consejos prácticos para el diseño de las actividades de comprensión lectora dividiendo las etapas de la lectura en relación con las estrategias lectoras que deben movilizarse en cada una de ellas. Al final de este capítulo se ofrece un cuestionario de evaluación de uso de estrategias que es muy útil para llevar al aula si el profesorado se está planteando implementar un proyecto de lectura extensiva o para mejorar su conocimiento sobre cómo funciona su alumnado y mejorar cómo plantea las tareas en clase.

La importancia del léxico para la comprensión lectora se aborda en el Capítulo 5. En concreto se discute el papel del aprendizaje incidental y del instruccional. Aunque está claro que la enseñanza directa no puede ser la única forma de enseñar, la simple exposición al input tampoco garantiza un aprendizaje porque la cantidad de caudal necesario para ello no suele darse en contextos de enseñanza de LE. Así se presenta la relevancia de teorías del procesamiento como la de Barcroft (2015) y el método IBI. Después de presentar los diferentes marcos conceptuales, Rodrigo se adentra en la cuestión central y es cómo enseñar vocabulario a través de la lectura. Aquí la autora hace una reflexión profunda sobre diferentes técnicas como el uso del contexto y la inferencia, la determinación de las palabras clave y el nivel del texto. Como señala Rodrigo (p. 102), es necesario que el profesorado disponga de “criterios claros al seleccionar el vocabulario de lectura que trabajará en clase” y que para ello el nivel de los alumnos y el propósito del curso son decisivos. En este punto cabe traer a colación los trabajos de Hidalgo Gallardo (2017a, 2017b) sobre el uso de la disponibilidad léxica como herramienta para determinar el vocabulario de trabajo porque “con los resultados, podemos adaptar el contenido léxico a sus características y necesidades” (p. 59). Todo ello deviene de la necesidad de determinar cuál es el vocabulario clave del nivel, ya que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) no es exhaustivo y, además, podemos añadir, está obsoleto, ya que no recoge más que una muestra de un léxico general que, por ello mismo, no atiende a las variables individuales —sociales, culturales y afectivas— que pueden dibujar diferentes panoramas de necesidad de vocabulario. Se reflexiona en este apartado sobre la utilidad de los cognados y es que, como señalan Duñabeitia, Borragán y Casaponsa (2017), “los estudios realizados con cognados han encontrado insistentemente un efecto facilitador que muestra menos tiempo de reacción y menos número de errores en múltiples tareas lingüísticas” (p. 110). Sin desdeñar el poder del trabajo con ellos, no es menos cierto que no todo el léxico es abordable de este modo, ya que en función de la distancia lingüística entre la L1 y la L2/LE esta condicionará su grado de potencial uso pedagógico. Asimismo, se presenta en este capítulo diferentes tipos de actividades para presentar el vocabulario y trabajarlo durante y después de la actividad. Se dedica un apartado, el sexto, al uso del diccionario en el aula. Si bien es cierto que su empleo constante interfiere en la tarea y en la comprensión, el desarrollo de técnicas de enseñanza de vocabulario a través de diccionarios ha tenido especial atención en ELE. Especial mención merecen los trabajos de Sala Caja (2004, 2015) y Nomdedeu Rull (2009, 2011).

El Capítulo seis se centra en qué tipos de texto se pueden llevar al aula y las formas de leer que desarrollan los lectores siguiendo los guiones de las diferentes tipologías discursivas que se presentan en los manuales. Como avanzábamos al comienzo, los textos literarios han pasado por diversas etapas de aceptación al albur de los cambios metodológicos. No obstante, Rodrigo aboga por su integración con una reflexión previa bien fundada. Se explica su utilidad y se mantiene que lo fundamental es encontrar aquellos que mejor se ajusten a nuestros alumnos. Sin embargo, cabe hacer precisar que Rodrigo reflexiona sobre la utilidad del cómic y de la novela gráfica como buenos atractores del interés siempre que se escojan evitando textos con expresiones idiomáticas demasiado coloquiales. Aquí cabría discrepar de esta apreciación en tono generalista porque esa presentación contextualizada de expresiones coloquiales son el contexto adecuado precisamente para enseñarlas; es más, de ese modo se contribuye al desarrollo de las diferentes variedades diastráticas que en muchas ocasiones quedan fuera de las aulas hurtando así el desarrollo de una competencia sociolingüística completa al alumnado. De hecho, este género ha atraído mucho la atención de los docentes probablemente por los factores afectivos que moviliza, así como su flexibilidad y por el apoyo que el soporte visual ofrece como complemento para ayudar a la comprensión lectora (véanse los trabajos de Díaz Trivín, 2008; García Martínez, 2013; Suárez Vega, 2014; con respecto al uso del teatro y la enseñanza de ELE, véase De Agreda,

2016). En este mismo capítulo también se analizan las tipologías textuales más frecuentes y se ofrece una reflexión sobre los diferentes tipos de lectura (extensiva, intensiva, rápida y global y rápida y selectiva) explicando para qué tipo de actividades es más útil cada una de ellas (p. 124). De nuevo una tabla, la 6.1, servirá de gran ayuda para creadores de materiales.

El séptimo capítulo se centra en el debate sobre el uso de materiales auténticos o no en el aula, con el eterno debate sobre qué es autenticidad como punto de inicio. Se analizan las ventajas y desventajas de la utilización de textos originales, pero es muy interesante la introducción del concepto de Van Lier (apud) sobre el término “pedagógicamente auténtico” (p. 136). Por otra parte, el trabajo que Rodrigo ha realizado sobre las lecturas graduadas en ELE y que se presenta en este capítulo es preciso y detallado demostrando así, que su interés es innegable.

El octavo capítulo de este libro se emplea para reflexionar sobre los resultados positivos de los programas de lectura extensiva y sobre cómo se pueden llevar a cabo. Se presenta una descripción contextual e institucional muy prolija que ayudará a docentes y personas a cargo de jefaturas de estudios y diseños curriculares de centro a plantearse cómo implementar estos en sus centros.

El capítulo noveno será de especial interés para docentes y creadores de materiales porque se mete de lleno en el diseño de actividades y de tareas y explica cómo trabajar con un texto. Explica detalladamente las etapas de preparación, lectura y la postlectura. No obstante, no solo da pautas generales, sino que se dan consejos sobre cómo trabajar con diferentes tipos textuales como con novelas. Además, se presenta una tabla (la 9.1, p. 196), muy útil que sirve como guía de diseño de actividades de comprensión lectora.

La parte didáctica del diseño debe corresponderse con los propósitos evaluadores, si los hubiere, por ello el capítulo décimo se centra en la evaluación de la comprensión lectora. Es muy clara la presentación de las diferentes modalidades que se pueden llevar a cabo y cómo elaborarlas al dar consejos prácticos sobre la extensión de los ítems, los tipos de respuestas y su sintaxis, etc. Analiza, asimismo, la fiabilidad, la validez y la viabilidad de las pruebas, cuestión que no es menor porque en muchas ocasiones se pide a los docentes que diseñen actividades de comprensión para exámenes sin ofrecer la suficiente garantía de calidad. Este capítulo es fundamental para desarrollar una buena enseñanza instruccional de esta destreza.

Es de especial valor que Rodrigo haya dedicado un capítulo, el once, a la importancia de los factores afectivos porque tradicionalmente se han soslayado en muchos trabajos académicos. En él se reflexiona sobre los factores que promueven o interfieren en la lectura, así como sobre cómo desarrollar actitudes positivas hacia la lectura. Es este caso la autora se centra en la parte positiva, la motivación. Para completar el panorama que se presenta en el libro, recomendamos la lectura de los siguientes trabajos sobre comprensión lectora y ELE como los de Tapiador Hernández y Fonseca Mora (2015), Fernández Corbacho (2018), Legaz Torregrosa (2018), Alejandre Biel y Álvarez Ramos (2018) y Foncubierta Muriel y Fonseca Mora (2018). Por otra parte, aunque se menciona, no se presta demasiada atención al lado oscuro del proceso motivacional: la desmotivación. Este fenómeno ha sido apenas estudiado en ELE (pero véase Méndez Santos, 2019) y otras lenguas como el japonés como LE, aunque sí ha sido ampliamente trabajado en inglés. De hecho, son destacables los trabajos de Takase (2003), Ullah y Fatema (2013) y Reza Ahmadi (2017) sobre la desmotivación en programas extensivos de lectura o en asignaturas de lectura que podrían haber sido citados.

El último capítulo del libro se dedica a nuevos hábitos de lectura: la lectura digital y los recursos en línea. Retomando aquí la cuestión de la tipología textual, conviene entender que la mayoría de los textos cotidianos a los que están expuestos los aprendices son digitales y, en particular, redes sociales, ya ni siquiera blogs o foros. Esto debe tener un reflejo didáctico claro, aunque no excluyente por supuesto, en la creación de materiales. En esa línea apuntan manuales de nueva planta como Genial (EnClaveELE).

Si hubiera que señalar algún tema que se echa en falta o que podría haberse tratado con más detalle son los factores socioculturales, pensando especialmente en la enseñanza de español como LE para inmigrantes y sus necesidades particulares que van desde la alfabetización en ocasiones, hasta el hecho de que en muchas ocasiones los textos elegidos no suscitan el interés y producen una alteridad con respecto a ellos. También quizás se podría haber dedicado algún apartado a las personas con necesidades especiales o dificultades de lectura, sobre todo por saber cómo poder ayudarles o diseñar actividades específicas.

En suma, esta obra de Rodrigo sobre la comprensión lectora en el aula de español como L2/LE se constituye por derecho propio en una obra de referencia y de lectura obligada en másteres y cursos de formación para profesorado porque su estructura clara y bien dispuesta, así como su impecable fundamentación teórica y su estilo cercano, lo hacen accesible a todos los públicos.

Referencias

- Alejaldre Biel, Leyre, & Álvarez Ramos, Eva (2018). Impacto de la ansiedad en la lectura en voz alta en el aula: estudio de caso de estudiantes de ELE tailandeses de nivel A1. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, 28*, 11-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6570394>
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (2012). *ACTFL proficiency guidelines*. Recuperado de <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>.
- Barcroft, Joe (2015). *Lexical input processing and vocabulary learning*. Ámsterdam, Holanda: John Benjamins.
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- De Agreda Coso, Eduardo (2016). *La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de la gramática en el texto dialógico en ELE*. Tesis doctoral. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- De Santiago Guervós, Javier, & Fernández González, Jesús (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, España: Arco/Libros.
- De Vega, Manuel, Cuetos, Fernando, Domínguez, Alberto, & Estévez, Adelina (1999). Diferencias individuales en lectura y comprensión. En Manuel De Vega & Fernando Cuetos (Eds.), *Psicolingüística del español* (pp. 651-682). Madrid, España: Trotta.
- Díaz Trivín, Jonathan (2008). *El arte invisible en acción Los cómics en la clase de E/LE*. (Memoria de Máster). Universidad Nebrija, Madrid, España.
- Duñabeitia, Jon Andoni, Borragán, María, & Casaponsa, Aina (2017). Los cognados en la adquisición y la evaluación de segundas lenguas. En Francisco Herrera (Ed.), *Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras* (pp. 107-120). Barcelona, España: Difusión.
- Fernández Corbacho, Analí (2018). Desarrollo de destrezas lectoras en una lengua extranjera en educación primaria. Perfil del lector con dificultades. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, 28*, 11-42.
- Foncubierta Muriel, José Manuel, & Fonseca Mora, Carmen (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, 28*, 11-42.
- García Martínez, Isabel (2013). *El cómic como recurso didáctico en el aula de lenguas extranjeras*. (Memoria de máster). Universidad de Cantabria, Santander, España.
- GIDE (2016). *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación. Enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón*. Recuperado de <http://gide.curhost.com/archivos/201601Modelo.pdf>
- Hidalgo Gallardo, Matías (2017a). La disponibilidad léxica como herramienta de evaluación interventiva del vocabulario en ELE: Aplicación en un contexto universitario sinohablante. *SinoELE, 16*, 43-63.
- Hidalgo Gallardo, Matías (2017b). *La disponibilidad léxica como método de detección del vocabulario y de su selección en manuales: aplicación en una muestra de estudiantes sinohablantes de ELE*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Jaén, Jaén, España.
- Hymes, Dell H. (1971). On communicative competence. En John Bernard Pride & Janet Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Reino Unido: Penguin.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, España: Instituto Cervantes.
- Legaz Torregrosa, Helena (2018). Fluidez lectora silenciosa, aptitud musical y lengua extranjera. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, 28*, 11-42.
- MEXT (2011). Section 9 Foreign Languages. *Courses of Study*. Recuperado de http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/03/17/1303755_013.pdf
- Nomdedeu Rull, Antoni (2009). Diccionarios en Internet para el aula de ELE. *RedELE, 15*, 1-18.
- Nomdedeu Rull, Antoni (2011). El uso del diccionario en el aula de E/LE: problemas y posibles soluciones. *ForoELE, 7*, 1-10.
- Reza Ahmadi, Mohammad (2017). The Impact of motivation on reading comprehension. *International Journal of Research in English Education, 2*, 1-7.
- Richards, Jack, & Rodgers, Theodore (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, España: Edinumen.

- Sala Caja, Lidia (2004). Traspasar los límites del diccionario. *紀要論文(ELS)*, 36, 251-275.
- Sala Caja, Lidia (2015). Actitudes de estudiantes y profesores hacia los diccionarios electrónicos portátiles. En Yuko Morimoto & María Victoria Pavón Lucero (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 855-862). Madrid, España: ASELE.
- Suárez Vega, Carla (2014). *El cómic y la novela gráfica en el aula de ELE*. (Memoria de máster). Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
- Tapiador Hernández, Beatriz, & Fonseca Mora, Carmen (2015). El uso de la música para el desarrollo de la fluidez lectora: motivación y cognición. *MarcoELE*, 21, 27-46.
- Takase, Atsuko (2004). Effects of eliminating some demotivating factors in reading English extensively. En Malcolm Swanson & Kent Hill (Eds.), *JALT 2003 Conference Proceedings* (pp. 95-103). Tokio, Japón: The Japan Association for Language Teaching.
- Téllez Muñoz, José Antonio (2005). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva*. Madrid, España: Dykinson.
- Ullah, Mohib, & Fatema, Sayeda (2013). Why some students are less motivated in reading classes at tertiary level in Bangladesh. *English Language Teaching*, 6(5), 129-140.
- Wen, Zhisheng (2016). *Working memory and second language learning. Towards an integrated approach*. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.

María del Carmen Méndez Santos, Universitat d'Alacant
macms@ua.es

- ES** **María del Carmen Méndez Santos** es Licenciada en Filología Hispánica (2004) y doctora en Morfología del español (2011) por la Universidade de Vigo. Ha sido lectora AECID en la Yerevan State University de Armenia. Su perfil internacional se completa con estancias laborales en universidades de Rumanía, Ucrania, Japón e Irlanda. Actualmente es profesora ayudante doctora en la Universidad de Alicante donde forma parte del grupo de investigación ACQUA (Adquisición y Enseñanza de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras). Es parte de la junta de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).
- EN** **María del Carmen Méndez Santos** holds a bachelor's degree in Hispanic Philology (2004) and a doctorate in Spanish Morphology (2011) from the University of Vigo. She has been a Reader AECID at the Yerevan State University of Armenia. Her international experience further includes work at universities in Romania, Ukraine, Japan, and Ireland. She is currently an Assistant Professor at the Universidad de Alicante where she is part of the research group ACQUA (Acquisition and Teaching of Second and Foreign Languages). She is also a member of the board of the Association for the Teaching of Spanish as a Foreign Language (ASELE).
- IT** **María del Carmen Méndez Santos** è laureata in filologia spagnola (2004) e ha conseguito un dottorato in morfologia dello spagnolo (2011) presso la Universidad de Vigo. È stata lettrice AECID presso la Yerevan State University in Armenia. Il suo profilo internazionale si completa con gli incarichi presso università della Romania, dell'Ucraina, del Giappone e dell'Irlanda. Attualmente è ricercatrice presso l'Universidad de Alicante dove fa parte del gruppo di ricerca ACQUA (Adquisición y Enseñanza de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras). È inoltre membro del consiglio della Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).