

Estudio sobre las actividades previas a la lectura en los manuales de ELE

Sungju Mun

Universidad Nacional de Seúl

Mun, Sungju(2023), “Estudio sobre las actividades previas a la lectura en los manuales de ELE”, *Revista Asiática de Estudios Iberoamericanos*, 34(3), 119-141.

Resumen Este trabajo pretende valorar el papel que cumplen las actividades que se realizan antes de la lectura en la clase de español y proponer una manera de poner en práctica durante el proceso de lectura. Para ello, nos servimos de los datos que ofrecen los manuales de español. El análisis de las actividades de prelectura nos permite entender cómo se lleva a cabo la destreza de comprensión lectora en la enseñanza de lenguas. En concreto, clasificamos todas las actividades de prelectura en tres grandes categorías: activar conocimiento previo, predecir y activar experiencia personal. A su vez, las categorías se pueden dividir en relación con el contenido y con la lengua, teniendo en cuenta la teoría de esquemas, que defiende la idea de que el lector entiende el texto en términos de la interacción entre el conocimiento previo y el contenido del texto. El estudio demuestra que existe poca diversidad en cuanto a los tipos de actividades que se incluyen en los manuales analizados. Además, hemos encontrado un desbalance entre las actividades según las etapas de lectura. Aportamos argumentos a favor del tratamiento del vocabulario en la etapa previa a la lectura como una de las actividades ideales para facilitar el entendimiento del texto.

Palabras clave Enseñanza de español, comprensión lectora, actividades de prelectura, teoría de esquema, análisis de manuales

I. Introducción

El objetivo de este trabajo es valorar la importancia que tienen las actividades de prelectura en la comprensión lectora. Mediante el análisis de manuales utilizados en las aulas de español como lengua extranjera, buscamos contribuir al desarrollo y a la práctica de las estrategias propias en la etapa antes de la lectura. Para ello, analizamos las actividades de comprensión lectora presentes en los manuales de español como lengua extranjera (ELE) que se utilizan en la escena educativa.

Debido al desarrollo de la tecnología, vivimos dotados de información en la red, y está aumentando la necesidad de discernir y entender dicha información en un tiempo limitado. Esta tendencia se refleja también en la enseñanza de lenguas extranjeras y se han realizado numerosas investigaciones relacionadas con el desarrollo de la destreza lectora.

La aparición de la teoría de esquemas¹⁾ ha cambiado el paradigma de clases de lectura surgida a partir de la necesidad de incluir los conocimientos previos del lector en el proceso de lectura distinguiendo tres etapas: antes, durante y después de lectura. Como resultado, varios académicos y especialistas han trabajado para demostrar el efecto y los beneficios de las actividades de lectura que sirven de apoyo para entender mejor el texto en la lengua meta (Anderson, 1991; Grabe, 2009; Hudson, 2007; Pressley, 2006). En estos trabajos se argumenta que el uso de las estrategias y actividades de lectura motivan la lectura y apoyan la comprensión del texto. Sin embargo, hemos podido ver que existe una relativa disparidad entre las actividades antes y después de la lectura, siendo este último el objeto de estudio en la mayoría de las investigaciones acerca

1) El término “esquema” (*schema* en inglés) es un concepto abstracto propuesto por J. Piaget para describir las estructuras mentales que se utilizan para organizar y comprender el mundo.

de las estrategias de lectura (Grabe, 2009; Nuttall, 1996; Hudson, 2007). Además, hemos podido ver que en el ámbito de la enseñanza de español existe la necesidad de tener en cuenta las actividades de lectura por la escasez de estudios relevantes a este tema. Por consiguiente, este fenómeno se refleja en el diseño y la elaboración de los manuales de español como lengua extranjera.

Uno de los principales objetivos de las actividades de prelectura es permitir a los estudiantes entender el texto y anticipar el uso de estrategias apropiadas para cada tipo de texto. Esto implica que las actividades en la etapa previa a la lectura deben ser variadas. Sin embargo, hemos notado que los manuales no incluyen estas actividades de manera diversa o, simplemente, no aparecen explícitamente. Por ello, la ausencia o la insuficiencia de estas actividades en los materiales de enseñanza hace que no reciban el merecido trato en la clase.

En el presente trabajo, nos proponemos realizar un análisis de las características de las actividades antes de lectura en los manuales de español como lengua extranjera y argumentar su importancia en la comprensión lectora. El análisis se lleva a cabo teniendo en cuenta los tipos de actividades organizados en categorías. Luego, recopilamos los resultados del análisis y tratamos de elaborar los fundamentos necesarios para complementar los vacíos.

II. La comprensión lectora y las actividades de prelectura

1. La lectura en la enseñanza de lenguas extranjeras

En el aprendizaje de cualquier lengua extranjera, es necesario desarrollar las destrezas básicas de lo que se ha denominado la competencia lingüística, un conjunto de habilidades y tareas de una lengua que se desenvuelve en

dos dimensiones: el receptivo o de la comprensión y el productivo o el de la expresión (Rodrigo 2019b). Las destrezas receptivas, comprensión lectora y auditiva, son fundamentales en tanto que ofrecen un *input* o un modelo de lengua al estudiante, a diferencia de las destrezas productivas, expresión oral y escrita. Aunque no exista una definición universal de lo que es leer con la que todos los estudios coincidan, sí que hay consenso sobre una serie de características y rasgos comunes de esta destreza, que en Rodrigo (2019a) se define como la extracción de información de un texto, pero que ningún texto por sí mismo conlleva significado. Es el lector quien genera el significado al interactuar con el texto (Rodrigo 2019a: 154). Por ello, podemos decir que leer es un proceso de interacción o de influencia mutua entre el texto y el lector (Ballester 2000: 67). El lector construye un significado posible del texto al relacionar lo que el texto dice con su conocimiento previo.

En la misma línea, el Instituto Cervantes²⁾ define la comprensión lectora de la siguiente forma:

La comprensión lectora es una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso escrito. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. (...) En la lectura el lector no solo extrae información, opinión, deleite, etc., del texto, sino que, para su interpretación, también aporta su propia actitud, experiencia, conocimientos previos, etc.

Este proceso ocurre de manera similar en la lengua materna como en la lengua meta. Rodrigo (2019a) exclama que leer en L1 entraña un reto que el alumno de L2, si está alfabetizado, ya ha superado cuando empieza a aprender la lengua meta. Aunque el procedimiento de la lectura es similar,

2) La definición es del Diccionario de términos clave de E/LE.

un estudiante extranjero puede experimentar una considerable dificultad a la hora de enfrentarse a un texto en L2. Esta dificultad puede ser lingüística³⁾ y también puede estar relacionada con el conocimiento sociocultural. Por otro lado, si el estudiante se detiene y se concentra mucho en la descodificación, es probable que no preste atención suficiente a todos los elementos que presenta el texto y que le podrían ayudar a comprenderlo. Esta situación puede provocar dificultad para poner en práctica ciertas habilidades de lectura que utilizaría un lector eficiente. Por ello, es necesario incluir y poner en práctica las estrategias de lectura en una clase de L2. Estas estrategias ayudan a comprender mejor un texto y, según Grabe (2009), se transfieren de la lengua materna (L1) a la lengua meta (L2).

Una clase de comprensión lectora en L2 se divide, por lo general, en tres etapas: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. En cada etapa, se aplican distintas estrategias que ayudarán a los estudiantes a hacer una lectura eficaz. Entre ellas, las actividades de prelectura cumplen un papel fundamental en la comprensión, ya que, como explica Moghaddan y Mahmoudi (2016), despiertan el interés de los estudiantes por la lectura, activan las informaciones previas y enseñan de antemano los conceptos y el vocabulario potencialmente desafiante. El presente trabajo se enfoca en la etapa previa a la lectura.

2. Las actividades de prelectura

El objetivo de las actividades que se utilizan antes de leer es preparar al estudiante para la lectura. Mediante estas actividades el lector establece el propósito de la lectura, activa su conocimiento previo de manera que

3) Se refiere al poco dominio de las habilidades relacionados con la descodificación.

pueda predecir y anticipar el texto. Las actividades de prelectura en la clase de ELE son fundamentales porque facilita el entendimiento de los estudiantes durante el proceso de lectura. Esta idea se basa en la teoría de los esquemas cognitivos o de conocimiento (*schema theory*) propuesto por Rumelhart (1980) en ámbito de la comprensión lectora, que hace referencia al conocimiento que el lector trae al texto. Esta teoría sostiene que el lector entiende el texto en términos de conocimiento que ya posee con el contenido de lo que lee. El conocimiento previo y las expectativas que se tiene sobre el mundo afectan considerablemente la habilidad para entender nueva información y, en concreto, funciona como un marco en el cual se introduce la nueva información. Se puede distinguir tres tipos de esquemas: los de contenido, que son las vivencias y los conocimientos del mundo; los lingüísticos, que incluyen el conocimiento de la lengua, sus reglas, el vocabulario; y los formales, que hacen referencia a la estructura o retórica de un texto, registros que están a nivel del discurso (Rodrigo 2019a: 154).

Los estudios de Carrell (1984), Abraham (2002), Hudson (2007), Paul & Christopher (2017), Thuy (2018) entre otros, respaldan la idea de lo importante que es la activación de los conocimientos previos en el proceso de la lectura. Según Alyousef (2006), la etapa previa a la lectura ayuda a los lectores a obtener conocimientos lingüísticos, como el vocabulario y las estructuras de la oración. Varios estudios empíricos han identificado diferentes tipos de actividades de prelectura y su eficacia, aunque difieren según el nivel de competencia. Por ejemplo, Christen y Murphy (1991) encontraron que la exposición al tema en la etapa previa a la lectura contribuyó a mejorar el rendimiento en la comprensión lectora activando los conocimientos esquemáticos de los lectores. Las actividades de predecir, como adivinar el contenido a través del título, subtítulo o las imágenes visuales, facilitaron la comprensión del texto (Abraham, 2002;

Nuttall, 1996). Asimismo, las presentaciones y las actividades de vocabulario en la etapa de prelectura contribuyeron a un mayor rendimiento y efectividad durante la lectura, concluyendo que fueron mejores que activar conocimiento relacionado con el contenido (Chin, 2010; Moghaddan y Mahmoudi, 2016; Yang, 2020).

A partir de numerosos estudios previos sobre el tema, hemos podido comprobar que hay diversos tipos de actividades que se pueden realizar antes de la lectura. Las principales actividades de prelectura examinadas en algunos estudios se pueden resumir como las siguientes: actividades de previsión, de predicción, de vocabulario, de preguntas, de observación visual y de mapas de contenido (Alemi & Ebadi, 2010; Chen & Graves, 1995; Choi & Chun, 2006; Han & Im, 2010; Mihara, 2011; Rodrigo, 2019b; Torres, 2017).

Rodrigo (2019b) presenta las estrategias básicas de prelectura: establecer el propósito de la lectura, activar el conocimiento previo, anticipar o predecir el texto, planear cómo se va a leer, animar a leer y despertar el interés por el texto. En su trabajo, la autora explica y ejemplifica brevemente algunas actividades que se pueden llevar a cabo en la clase.

Con el fin de establecer los criterios para el análisis de los manuales en español, el presente estudio ha organizado los diferentes tipos de actividades de prelectura con base en los resultados de los estudios previos⁴⁾ (Choi & Chun, 2006; Kim, 2016; Rodrigo, 2019b) y a las opiniones de los académicos, como aparece en la siguiente tabla.

4) Hemos tratado de agrupar las actividades que comparten características similares y creímos conveniente establecer tres grandes grupos para facilitar la organización y el análisis.

Tabla 1. La clasificación y los tipos de las actividades de prelectura

Categoría		Tipos de actividad
Actividades para activar conocimientos	Activar conocimiento de contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar materiales relacionados con el texto • Leer artículos o frases relacionados con el texto • Ver fotos o videos relacionados con el texto • Hacer una encuesta, responder a un cuestionario
	Activar conocimiento lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar el significado de las palabras • Relacionar nuevo vocabulario con imágenes • Aprender la estructura gramatical del texto • Aprender los conectores de discurso
Actividades para predecir	Predecir conocimiento de contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Responder a preguntas relacionados con el tema • Pensar si las afirmaciones son verdaderas o falsas • Predecir el contenido a través del título o subtítulo • Leer la primera oración o el primer párrafo • Lectura rápida-general (<i>skimming</i>) • Predecir el contenido a través de imágenes o fotografías • Subrayar o resaltar palabras clave
	Predecir conocimiento lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> • Predecir el significado del vocabulario en el contexto
	Predecir la estructura del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenar párrafos (o frases) • Predecir el género del texto
Actividades para activar experiencia		<ul style="list-style-type: none"> • Expresar experiencia personal acerca del tema

Hemos dividido las actividades en tres grandes categorías acreditando el trabajo de Kim (2016): activación de conocimientos, predicción y activación de experiencia. Dentro de la categoría de activación de conocimientos, hemos distinguido entre el conocimiento de contenido y de lenguas, teniendo en cuenta la teoría de esquemas tal como lo presenta Choi & Chun (2006). De igual manera, en la categoría de predicción, hemos categorizado el conocimiento en cuanto al contenido, a la lengua y a la estructura textual. Consideramos relevante subrayar la importancia de la estrategia de predecir porque ayudan al lector a mantenerse involucrado y pendiente de lo que se va a leer dándole un objetivo claro a su lectura. Además, facilitan el desarrollo de las habilidades de relación e

interpretación, ya que a medida que avanzan en la lectura, los lectores van ajustando su comprensión y evalúan sus predicciones con lo que dice el texto.

Por último, en la categoría para activar experiencia, hemos incluido actividades relacionadas con la experiencia personal del estudiante. Hemos descartado dentro de la categoría de análisis la estrategia de animar a leer y despertar el interés por el texto, propuesta por Rodrigo (2019b), ya que consideramos que es genérica y pertenece a todas las actividades cuyo último objetivo es estimular la lectura. Además, juzgamos que la estrategia relacionada con el propósito puede reflejarse en las actividades sobre la estructura del texto. Lo que concierne con la planificación de cómo se va a leer corresponde al ámbito metacognitivo, por lo que también fue motivo de exclusión.

A pesar de que no hay desacuerdo alguno sobre la importancia de las actividades de prelectura en la enseñanza, siguen siendo insuficientes los estudios dedicados a este sector dentro de la enseñanza de español a diferencia de otras lenguas extranjeras como el inglés, el francés y el coreano. La mayoría de los estudios sobre la comprensión lectora en español como Silva (2014), Mantilla & Barrera (2021) y Rodrigo (2019a) se centra en proponer y desarrollar las estrategias durante o después de la lectura, o simplemente no le prestan la debida importancia a la etapa previa a la lectura. Por tanto, este estudio contribuirá a la reflexión de la necesidad de incorporar diversas actividades de prelectura con base en la clasificación actual existente en la enseñanza de español, y a la toma de conciencia e iniciativa por parte de los profesores para desarrollar diferentes actividades antes de la lectura.

III. Análisis de manuales de ELE

1. Los manuales de ELE escogidos para el análisis

Una vez expuesta los efectos y tipos de las actividades antes de leer, parece pertinente examinar cómo se presentan en los manuales de ELE para saber cómo los estudiantes acceden a ellas y, en definitiva, cuál es la realidad que nos enfrentamos en el aula.

Pese a que hoy en día nos encontramos inmersos en Internet donde podemos acceder a numerosas herramientas digitales, aun en las clases de ELE se trabaja a través de los manuales, los cuales constituyen el material principal de apoyo para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los manuales que seleccionamos como objeto de análisis en el presente estudio se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 2. Los manuales de ELE utilizados en el análisis

División		Nombre de manual	Autores	Año de publicación	Editorial
Manuales de carácter integral ⁵⁾	A	Nuevo español en Marcha 3	Castro Viúdez, F. <i>et al.</i>	2014	SGEL
	B	Aula Internacional 3	Corpas, J. <i>et al.</i>	2014	Difusión
	C	Nuevo Prisma B1	Equipo nuevo Prisma	2015	Edinumen
Manuales de comprensión lectora	D	Español intermedio (edición revisada)	Macías, C. <i>et al.</i>	2020	Editorial de la Universidad Nacional de Seúl
	E	Caminando sobre un texto español	Departamento de español de HUFS	2012	HUINE

5) Los manuales de carácter integral se refieren a aquellos que son destinados a la competencia comunicativa y abordan todas las destrezas de manera integral, tanto en su estructura como en su contenido. En algunos casos, puede ser difícil distinguir las

Los manuales escogidos para el análisis son materiales elaborados para estudiantes que aprenden español como lengua extranjera. Pertenecen a editoriales con gran difusión dentro el mundo de la enseñanza de español. Además, la fecha de publicación es relativamente reciente, ya que todos fueron publicados después del año 2010. Los manuales de carácter integral mencionados se utilizan actualmente en las clases de ELE en Corea y hemos tenido la oportunidad de revisarlos en el aula de la Universidad Nacional de Seúl. En el análisis, hemos incluido también los manuales destinados exclusivamente a la comprensión lectora publicados por editoriales de las universidades coreanas con el fin de observar la presentación de esta destreza de manera particular. Asimismo, creemos oportuno, de cierta manera, comparar los dos tipos de manuales para poder obtener una implicación a la enseñanza de la lectura en clase de ELE en este contexto particular. El nivel que hemos escogido es intermedio⁶⁾ (B1) debido a que en los manuales de nivel básico solo incluyen textos breves y simples con algunas restricciones en las actividades de comprensión lectora. Por ello, creemos que resultará más eficiente analizar manuales de nivel más alto considerando las capacidades lingüísticas de los estudiantes.

actividades destinadas solo a la comprensión lectora. En el presente estudio, hemos analizado todos los casos en donde los estudiantes tienen que realizar una lectura relativamente extensa y se incluyen textos con una serie de actividades antes, durante o después de lectura.

- 6) Los manuales publicados en Corea indican que son de nivel intermedio, pero no especifican exactamente el nivel según el Marco común europeo de referencia. Después de revisar los textos, hemos verificado que podrían pertenecer a los niveles B1 y B2, además de que los autores mencionan dicho nivel en la presentación del manual.

2. El análisis de las actividades de prelectura

Los resultados que hemos obtenido a partir de la tipología expuesta anteriormente aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 3. Tipos de actividades de prelectura en los manuales analizados

Categoría	Tipos de actividad	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	Total
Activar conocimiento de contenido	a) Investigar materiales relacionados con el texto	1	0	0	0	27	28
	b) Leer artículos o frases relacionados con el texto	0	1	2	20	0	23
	c) Ver fotos o videos relacionados con el texto	2	2	2	0	0	6
	d) Hacer una encuesta, responder a un cuestionario	1	1	0	0	0	2
Activar conocimiento lingüístico	e) Buscar el significado de las palabras	4	0	6	0	2	12
	f) Relacionar nuevo vocabulario con imágenes	0	0	1	0	0	1
	g) Aprender la estructura gramatical del texto	0	1	1	20	0	22
	h) Aprender los conectores de discurso	0	0	0	0	0	0
Predecir conocimiento de contenido	i) Responder a preguntas relacionadas con el tema	4	7	4	0	21	36
	j) Pensar si las afirmaciones son verdaderas o falsas	4	0	2	0	0	6
	k) Predecir el contenido a través del título o subtítulo	2	4	3	0	1	10
	l) Leer la primera oración o el primer párrafo	0	2	1	0	0	3
	m) Lectura rápida-general (<i>skimming</i>)	1	0	1	0	0	2
	n) Predecir el contenido a través de imágenes o fotografías	1	4	7	0	0	12
	ñ) Subrayar o resaltar palabras clave	0	0	0	0	0	0
Predecir conocimiento lingüístico	o) Predecir el significado del vocabulario en el contexto	1	1	1	0	0	3

Tabla 3. Continued

Categoría	Tipos de actividad	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	Total
Predecir la estructura del texto	p) Ordenar párrafos (o frases)	2	0	1	0	0	3
	q) Predecir el género del texto	2	2	2	0	1	7
Actividades para activar experiencia	r) Expresar experiencia personal acerca del tema	9	3	2	0	2	16
Total		34	28	36	40	54	192

Hemos considerado cada ‘tarea’ o ‘pregunta’ como una actividad. En los manuales de carácter integral donde la distinción de destrezas es ambigua, remitimos a nuestra experiencia personal para distinguir si el texto está destinado para emplearse en una clase de comprensión lectora. Presentamos el resultado obtenido por categorías.

1) Actividades para activar conocimientos

Según los resultados, los manuales (D) y (E) son los que contienen mayor número de actividades que ayudan a activar los conocimientos de contenido. Esto quiere decir que presentan algún material adicional para familiarizar a los estudiantes con el tema. Lo que se destaca en el manual (E) es que incluye numerosas preguntas que piden investigar sobre el tema.

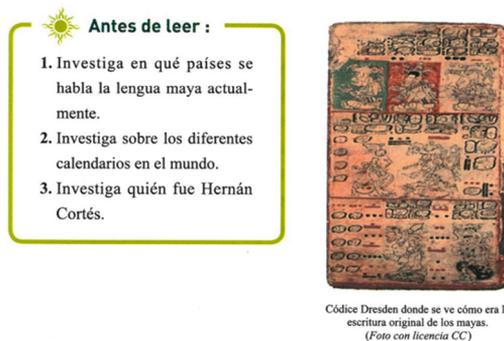


Figura 1. Actividad de investigación en el manual *Caminando sobre un texto español*

En lo que concierne a la activación de conocimiento lingüístico, el manual (D) es el que presenta información adicional acerca de la gramática que se aprenderá con el texto. Lo que nos llamó la atención es que solo se explica muy brevemente el término gramático y no presentan ejemplos concretos. Francamente, solo es una mera presentación del término y no se podría considerar como una actividad propiamente dicha. Los manuales (A) y (C) son los que incluyen actividades relacionadas con el léxico. La mayoría de estas actividades son de buscar el significado en el diccionario o relacionar con la definición dada.

4 Mira la siguiente lista de palabras. ¿Qué palabras crees que pertenecen a cada noticia? Utiliza tu diccionario. Hay más de una posibilidad.

아래 낱말 목록을 보세요. 어떤 낱말이 각 뉴스에 해당한다고 생각하나요? 사전을 이용해 보세요. 1개 이상 선택할 수 있습니다.

1 agentes	<input type="checkbox"/>	8 agresor	<input type="checkbox"/>
2 persecución	<input type="checkbox"/>	9 puñalada	<input type="checkbox"/>
3 suceso	<input type="checkbox"/>	10 detener	<input type="checkbox"/>
4 madrugada	<input type="checkbox"/>	11 navaja	<input type="checkbox"/>
5 asaltar	<input type="checkbox"/>	12 huir	<input type="checkbox"/>
6 heridas	<input type="checkbox"/>	13 barrio	<input type="checkbox"/>
7 discutir	<input type="checkbox"/>	14 detenido	<input type="checkbox"/>

Figura 2. Actividad de léxico en el manual *Nuevo español en marcha 3*

2) Actividades para predecir

Los manuales (A), (B) y (C) incluyen diversos tipos de actividades relacionadas con la predicción del contenido. Muchos de ellos presentan preguntas relacionadas con el tema para responder a modo de pregunta abierta. Otras de las actividades son predecir el contenido leyendo el título o el subtítulo del texto, adivinar si las afirmaciones son verdaderas o falsas y predecir el contenido mirando las fotografías o imágenes.

> |   Estas imágenes están relacionadas con la palabra *sueño* y tres de sus acepciones. ¿A qué significado de la palabra *sueño* hacen referencia? Trabaja con tu compañero.



Figura 3. Actividad de predecir mediante imágenes en el manual *Nuevo prisma B1*

Los manuales (D) y (E), que son aquellos destinados exclusivamente a la comprensión lectora, carecen de actividades variadas que inducen a los estudiantes a predecir el contenido del texto. Hay algunas actividades que exigen predecir el significado y muy pocos relacionados con la estructura del texto. De los que hay, encontramos ejemplos que incorporan preguntas sobre el género del texto, como una carta formal.

3) Actividades para activar experiencia

Todos los manuales analizados, excepto el (D), incluyen actividades que exigen expresar la experiencia personal sobre el tema del texto. El manual (A) es el que presenta mayor número de estas preguntas de este tipo antes de la lectura. En general, estas actividades exigen la expresión oral.

A partir de los resultados obtenidos podemos considerar los siguientes puntos. En primer lugar, las actividades de algunos manuales carecen de diversidad, ya que hay una tendencia fija hacia la inclinación o la preferencia por un cierto tipo de actividad. Los manuales de carácter integral incluyen varias actividades para predecir el contenido del texto, mientras que los manuales de comprensión lectora como (D) y (E) prefieren actividades para activar los conocimientos previos. Los manuales de carácter integral no presentan información adicional o ejercicios relacionados con la

gramática, y lo hemos podido comprobar con la existencia de solo dos casos que abordan este punto. En lo que concierne a las preguntas relacionadas con el tema, las actividades que hemos encontrado en los manuales son muy breves o simples, y solo ayudan a los estudiantes a identificar el contenido y no a construirlo, siendo este último necesario para la lectura.

En segundo lugar, hemos podido encontrar textos que no van acompañados de actividades previas en el manual. Presentamos una tabla con los números de actividades de prelectura en correspondencia con el número de textos que incluye los manuales a modo de referencia.

Tabla 4. Número de textos y de actividades de prelectura por manuales⁷⁾

	Manual	Número de textos	Número de actividades de prelectura
A	Nuevo español en marcha 3	36	34
B	Aula internacional 3	34	28
C	Nuevo prisma B1	27	36
D	Español intermedio	20	40
E	Caminando sobre un texto español	20	54

Si algunos textos no van precedidos por actividades de prelectura, los profesores podrían pensar que las actividades antes de leer no son importantes ni necesarias. Además, creemos que los profesores no harían el esfuerzo adicional para buscar o crear una actividad de prelectura cuando no la encuentren en el manual. En el peor de los casos, una clase de comprensión lectora podría transformarse en una clase meramente de interpretación y de presentación del léxico.

Por último, cabe destacar que los materiales analizados se enfocan poco

⁷⁾ Debemos mencionar que, para un análisis detallado, hemos considerado cada pregunta como una actividad. Esto no quiere decir que hay más actividades en relación con el texto. Varias preguntas pueden estar precedidas por un solo texto, según los criterios de nuestro análisis.

o nada en relación con el vocabulario. Cuando hablamos de comprender un texto en L2, lo primero que nos viene a la mente es la gran cantidad de palabras nuevas que se desconoce. Sabemos que el conocimiento léxico es fundamental para la comprensión lectora. Según Perfetti (2007), la capacidad de conocer las palabras y su uso dentro del contexto puede ser uno de los indicadores de los niveles de rendimiento en la destreza lectora. Asimismo, la falta de vocabulario es uno de los principales problemas que un estudiante extranjero se enfrenta cuando lee en L2. Si un estudiante desconoce muchas palabras, abusará del uso de diccionario, como afirma Koyama & Takeuchi (2004), alargando el tiempo de lectura. El hecho de consultar el diccionario puede interferir negativamente en la comprensión lectora, al desviar la atención del estudiante (Rodrigo 2019a: 159), por lo que creemos que es necesario incluir más actividades que se relacionan con la activación del conocimiento lingüístico, en especial, el de vocabulario en la etapa previa a la lectura. Recordamos nuevamente que los investigadores (Koda, 1989; Grabe, 2009; Hudson, 2007; Rodrigo, 2019b) concuerdan en afirmar que el léxico es uno de los mejores predictores de la destreza lectora, siendo su correlación fuerte, recíproca y bidireccional: cuanto más vocabulario sabe, más se comprende y cuanto más se comprende más palabras aprende. Grabe (2009) afirma que aprender vocabulario dentro del contexto implica la exposición incidental a nuevas palabras, lo que implica que el objetivo de la destreza lectora es leer y entender el texto, no concentrarse y tratar exclusivamente de aprender nuevas palabras. Además, si se aprende el vocabulario solo memorizando el significado o relacionando con la definición, el lector podría enfrentarse con ciertos problemas de uso a la hora de construir el significado dentro de la situación de uso (Nation, 2001). Por ello, podría incluirse actividades para predecir el significado de las palabras en un contexto⁸⁾ dado y relacionarlo con el contenido del texto, ya que de esta

manera favorecerá la comprensión y la retención. Hacer uso del contexto para inferir y extraer el significado de un léxico es una estrategia muy útil y beneficiosa para el lector. Otra posible actividad sobre el vocabulario podría ser relacionar la definición con la palabra y la imagen, en lugar de insistir en la búsqueda de definición en el diccionario, un método que consideramos mecánico. Por último, proponemos ejemplos concretos como hacer asociaciones y usar mapas mentales que apoyan en la construcción del contenido y, a su vez, facilitan la práctica del vocabulario y sus conexiones semánticas en una clase de comprensión lectora.

IV. Conclusión

En este trabajo, hemos realizado un análisis de las actividades de prelectura presentes en cinco manuales de español. El análisis se basa en la clasificación de diferentes tipos de actividades con el objetivo de reconocer lo importante que son en el proceso de lectura. A simple vista, considerando el valor numérico, parece que en los manuales de ELE se han distribuido diversas actividades de prelectura, pero en realidad, hemos verificado que carece de diversidad. Además, en muchos casos, hemos examinado un posible desbalance comparando con las actividades durante y después de leer. En casos concretos, algunas actividades de prelectura aparecen de manera muy formal o, simplemente, se han omitido al diseñar y elaborar el material. Otra de las implicaciones que hemos obtenido a partir de los resultados del análisis es la falta de actividades que permiten activar el esquema lingüístico y formal.

8) Una de las mejores formas de aprender vocabulario es a través de la lectura, donde la palabra está contextualizada y donde es posible encontrarla recurrentemente en diferentes situaciones y contextos (Rodrigo 2019b: 99).

Nuestro análisis también arroja resultados en donde encontramos que las actividades sobre activar el esquema de contenido superan en número. Creemos oportuno resaltar nuevamente la importancia del léxico en la etapa previa a la lectura, ya que la activación de los conocimientos lingüísticos ayudará en gran medida a enfocarse mejor en el contenido y a utilizar las estrategias apropiadas y eficaces para cada tipo de lectura.

Los profesores pueden crear actividades de prelectura independientemente de los materiales, pero la presencia en los manuales serviría como una guía adicional y sería más eficiente para el desarrollo de la clase en términos formales. Además, hemos observado la necesidad de ajustar las actividades de manera que sirvan como activadores de conocimiento previo. Muchas de las que analizamos no son suficientes para construir el contenido del texto antes de leer. Los resultados nos confirman la necesidad de ampliar investigaciones sobre el desarrollo de las actividades que se pueden realizar en esta etapa de la lectura, especialmente en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera.

Por último, debemos mencionar que el presente estudio se limita a analizar solo algunos manuales. Sin embargo, creemos que es significativo el hecho de haber intentado realizar un estudio de análisis de la etapa previa a la lectura y por presentar algunas propuestas pertinentes. Esperamos que sea una iniciativa para contribuir en la práctica de las estrategias de comprensión lectora en las clases de español.

Bibliografía

- AA. VV. (2008). «Comprensión lectora». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compcionlectora.htm
- Abraham, P. (2002), “Skilled Reading: Top-Down, Bottom-Up”, *Filed Notes*, No.

- 10(2), pp. 1-28.
- Alemi, M. & Ebadi, S. (2010), "The effects of pre-reading activities on ESP reading comprehension", *Journal of Language Teaching and Research*, No. 1(5), pp. 569-577.
- Alyousef, H. (2006), "Teaching reading comprehension to ESL/EFL learners", *Journal of Language and Learning*, No. 7(11), pp. 79-91.
- Anderson, N. (1991), "Individual differences in strategy use in second language reading and testing", *Modern Language Journal*, 75, pp. 460-472.
- Ballester, M. (2000), "Actividades de prelectura: Activación y construcción del conocimiento previo", *La comprensión lectora en el aula de ELE*, No. 48, pp. 65-83.
- Carrell, P. (1984), "Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications", *The Modern Language Journal*, No. 68, pp. 332-343.
- Castro Viúdez, F. et al. (2014), *Nuevo español en marcha 3. Libro del alumno*, Madrid: SGEL.
- Chen, H. & Graves, M. (1995), "Effects of previewing and providing background knowledge on Taiwanese college students' comprehension of American short stories", *TESOL Quarterly*, No. 29, pp. 663-686.
- Chin, C. (2010), "Effects of pre-reading treatments on low level EFL readers' comprehension of expository texts", *English Language & Literature Teaching*, No. 16(3), pp. 1-18.
- Choi Y. & Chun E. (2006), *Teaching of reading in English as a foreign language: Principles and classroom applications*, Seúl: Hankookmunhwasa.
- Christen, W. & Murphy, T. (1991), *Increasing comprehension by activating prior knowledge: ERIC Digest*, Bloomington: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Corpas, J. et al. (2014), *Aula internacional 3. Libro de alumno*, Madrid: Difusión.
- Departamento de español de HUFU et al. (2012), *Caminando sobre un texto español*, Seúl: Huine.
- Equipo nuevo Prisma (2013), *Nuevo Prisma B1. Libro del alumno*, Madrid: Edinumen.
- Grabe, W. (2009), *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Han, H. & Im B. (2010), "The effects of pre-reading activities on high-school

- students' reading comprehension abilities in English”, *Modern English Education*, No. 11(3), pp. 162-189.
- Hudson, T. (2007), *Teaching second language reading*, Oxford: Oxford University Press.
- Kim, J. (2016), “A Study on Pre-Reading Activities in Korean Textbooks”, *Urimol*, No. 45, pp. 243-263.
- Koda, K. (1989), “The Effect of Attitude toward Reading and Exposure to Reading on English Competence”, *Language Research*, No. 18, pp. 85-106.
- Koyama, T. & Takeuchi, O. (2004), “Comparing Electronic and Printed Dictionaries: How the Difference Affected EFL Learning”, *JACET Bulletin*, No. 38, pp. 33-46.
- Macías, C. et al. (2020), *Español intermedio*, Seúl: SNUPRESS.
- Mantilla, L. & Barrera, H. (2021), “La comprensión lectora. Un estudio puntual en la educación superior del Ecuador”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 17(1), pp. 142-163.
- Mihara, K. (2011), “Effects of pre-reading strategies on EFL/ESL reading comprehension”, *TESL Canada Journal*, No. 28(2), pp. 51-73.
- Moghaddam, N. & Mahmoudi, A. (2016), “The effects of pre-reading activities on reading comprehension of Iranian EFL learners”, *Advances in Language and Literary Studies*, No. 7(3), pp. 235-242.
- Nation, I. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Nuttall C. (1996), *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Oxford, Macmillan, 1996.
- Paul, X. & Christopher, G. (2017), “Teaching Reading Skill Using Heuristic Technique Through Schema Theory”, *IUP Journal of English Studies*, No. 12(1), pp. 11-15.
- Perfetti, C. (2007), “Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension”, *Scientific Studies of Reading*, No. 11(4), pp. 357-383.
- Pressley, M. (2006), *Reading Instruction that Works*, Nueva York: Mahwah.
- Rodrigo, V. (2019a), “Comprensión lectora”, J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti & M. Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, Nueva York: Routledge, pp. 153-166.
- _____(2019b), *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2 de la teoría a*

la práctica, Nueva York: Routledge.

- Rumelhart, D. (1980), "Schemata: The Building Blocks of Cognition", R. Spiro, B. Bruce & W. Brewer (eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, New Jersey: Erlbaum.
- Silva, M. (2014), "El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión", *Innovación educativa*, No. 14(64), 47-56.
- Thuy, T. & Yen, P. (2018), "The Impact of Questioning and Semantic Map in Pre-Reading Stage on Students' Reading Comprehension: A Comparative Study", *British Journal of Education Studies*, No. 4(6), pp. 279-294.
- Torres, D. (2017), "Effectiveness and Students' Perception of the Use of Pre-reading Strategies and Summaries: A Case Study of Adult EFL Students in a Reading Comprehension Course", *Revista de Lenguas Modernas*, No. 27, pp. 285-310.
- Yang, D. & Kim, H. (2020), "Examining the Use of a Word Cloud Activity in the Pre-reading Stage of L2 Reading Comprehension", *Studies in Foreign Language Education*, 34(2), pp. 59-92.

Sungju Mun

Seoul National University
sj871003@snu.ac.kr

Submission: November 26, 2023
Revision Date: December 18, 2023
Approval Date: December 21, 2023

A Study on Pre-reading Activities in Spanish Textbooks

Sungju Mun

Seoul National University

Mun, Sungju(2023), “A Study on Pre-reading Activities in Spanish Textbooks”, *Revista Asiática de Estudios Iberoamericanos*, 34(3), 119-141.

Abstract This work aims to assess the role of pre-reading activities in Spanish class and propose ways to implement them during the reading process. For this, we use the data provided by some Spanish textbooks. The analysis of pre-reading activities allows us to understand how reading comprehension skills are carried out in language teaching. In particular, we categorize all pre-reading activities into three main categories: activating prior knowledge, predicting and activating personal experience. In turn, it is divided into content-related and linguistic knowledge, considering the schema theory, which advocates the idea that the reader understands the text in terms of the interaction between their prior knowledge and the content of the text. The study shows that there is little diversity in the types of activities that are included in the textbooks. In addition, we have found a disproportion between activities according to the reading stages. We make arguments in favor of the treatment of the vocabulary in the pre-reading stage as one of the ideal activities to facilitate the understanding of the text.

Key words Spanish education, reading comprehension, pre-reading activities, scheme theory, textbook analysis