

El impacto de la lectura extensiva en el desempeño de estudiantes universitarios mexicanos en el examen TOEFL ITP

The Impact of Extensive Reading on the Performance of Mexican College Students on the TOEFL ITP Test

JULIO CÉSAR ROSALES VARELA 

Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa

jrosales@xanum.uam.mx

RECEPCIÓN: 25/09/2025

ACEPTACIÓN: 23/03/2026

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Rosales Varela, J. C. (2026). El impacto de la lectura extensiva en el desempeño de estudiantes universitarios mexicanos en el examen TOEFL ITP. *Signos Lingüísticos*, 2 (3), pp. 34-65. <https://doi.org/10.24275/sling.v2n3.02>

Resumen

Durante el Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP, impartido cada trimestre en la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM-I), se observó que algunos alumnos no conseguían los puntajes requeridos en el examen. Con el objetivo de corregir esta situación, se determinó introducir un programa de lectura extensiva autoseleccionada como complemento del curso de preparación, a fin de observar su efecto en los puntajes obtenidos en el examen TOEFL ITP. Los puntajes de los alumnos que solo tomaron el curso de preparación (grupo de control) se compararon con los de los estudiantes que tomaron el curso y que, adicionalmente, participaron en el programa de lectura (grupo experimental). Los resultados mostraron que los puntajes del grupo experimental fueron superiores a los del grupo de control. Esto sugiere que la lectura extensiva autoseleccionada puede favorecer el incremento de puntajes en exámenes estandarizados de dominio del idioma en alumnos de inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: lectura libre voluntaria; plan lector; pruebas de logro; competencia lingüística; autoformación

Abstract

During the TOEFL ITP Preparation Course, offered each term by the Coordination of Foreign Language Education (CELEX) at Universidad Autónoma Metropolitana in Iztapalapa (UAM-I), it was noted that some students were failing to achieve the required scores on the test. In an attempt to rectify this situation, a self-selected extensive reading program was introduced as a complement for the preparation course with the aim of observing its effect on the TOEFL ITP test results. The scores of students who only took the preparation course (control group) were compared with those of students who took the course and, additionally, participated in the reading program (experimental group). The results showed that there was a higher increase in the test scores of the experimental group in contrast to that of the control group. This suggests that self-selected extensive reading might prove beneficial for enhancing language proficiency test scores of students of English as a foreign language.

Keywords: free voluntary reading; reading plan; achievement tests; language competence; self-regulated learning

Students who do self-selected reading typically gain at least as much on standardized tests as students who participate in traditional programs and usually do much better if the program lasts long enough.

STEPHEN KRASHEN (1997)

The best way to improve in a foreign language is to do a great deal of comprehensible, interesting reading (...) The case for self-selected reading for pleasure is overwhelming.

BENIKO MASON (1997)

INTRODUCCIÓN

El Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP se imparte cada trimestre en la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM-I). Aunque la mayoría de los alumnos que toman el curso logran optimizar sus resultados en el examen, algunos de ellos quedan a un escaso margen de alcanzar las puntuaciones que requieren para completar diferentes procesos universitarios, tales como el requisito de titulación, el ingreso a posgrado y la participación en programas de intercambio internacional.

Con el objetivo de subsanar este déficit, se determinó introducir un programa de lectura extensiva autoseleccionada como complemento del curso de preparación. Esta intervención pedagógica se llevó a cabo con base en diversos estudios de Krashen y Mason en los que se confirma que la lectura extensiva en inglés como lengua extranjera, al nivel adecuado para los alumnos y conforme a sus intereses personales, ha demostrado potenciar los

resultados en pruebas estandarizadas de dominio del idioma, como el TOEIC y el TOEFL (Krashen, 1997, 2009, 2018a, 2018b; Mason, 2005; Mason y Krashen, 1997, 2017).

Para precisar la incidencia del Programa de Lectura Extensiva Autoseleccionada en los puntajes del examen TOEFL ITP, se consideraron los resultados globales de los exámenes de prueba que se aplican cada trimestre a lo largo del Curso de preparación para el examen TOEFL ITP. Los puntajes de los exámenes de prueba obtenidos por estudiantes que tomaron el curso de preparación y formaron parte del programa de lectura (grupo experimental) se contrastaron con los puntajes de alumnos que tomaron el curso de preparación, pero que no participaron en el programa de lectura (grupo de control).

El trabajo está estructurado de la siguiente manera. En primer lugar, se sintetizan las conclusiones de algunas publicaciones destacadas de Krashen y Mason sobre los beneficios de la lectura extensiva. Posteriormente, se recapitulan algunos estudios sobre lectura extensiva desarrollados en entornos universitarios de México y Latinoamérica. Enseguida, se presentan de forma concisa los enfoques pedagógicos de lectura en lengua extranjera, la definición de lectura extensiva autoseleccionada y las particularidades de los programas relacionados con esta modalidad de lectura. Después, se detalla la implementación del Programa de Lectura Extensiva Autoseleccionada y se describen los rasgos generales del Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP. Por último, se explica la metodología utilizada en el estudio y se exponen los resultados, su discusión y sus implicaciones pedagógicas.

ESTUDIOS DE KRASHEN Y MASON SOBRE LECTURA EXTENSIVA

Las obras de Krashen y Mason son los referentes teóricos centrales de esta investigación. A continuación, se puntualizan brevemente algunas de sus aportaciones esenciales en relación con la influencia de la lectura extensiva en el desempeño académico en una lengua extranjera, principalmente en el incremento de puntajes en exámenes estandarizados de dominio del inglés.

Krashen (1997) afirma que la lectura libre voluntaria es una de las herramientas más efectivas con las que se cuenta en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Como justificación de lo anterior, cita múltiples estudios que corroboran que el mayor predictor de desempeño en el examen TOEFL

es la cantidad de lectura extracurricular hecha por los estudiantes (Grandman y Hanania, 1991; Constantino, Cho y Krashen, 1997; Constantino, 1995, citados en Krashen, 1997).

Mediante la exposición de ocho estudios de caso, Mason y Krashen (2017) evidencian el aumento en los puntajes en el examen TOEIC y la mejoría en el nivel de idioma de estudiantes que participaron voluntariamente en un programa de lectura extensiva. Durante el programa, los alumnos tuvieron acceso a textos adecuados para sus diferentes niveles de competencia de la lengua extranjera, lo cual es un factor determinante para el progreso en el dominio del idioma.

Krashen, retomando el trabajo de Isik (2013, citado en Krashen, 2018b), reporta que la frecuencia de lectura autoseleccionada por placer sostiene una correspondencia con los puntajes en el examen TOEFL de estudiantes universitarios: la cantidad de lectura realizada y la competencia lingüística tal como se mide en pruebas estandarizadas se vinculan directamente.

A partir de una serie de experimentos llevados a cabo en un entorno universitario, Mason y Krashen (1997) observaron que la lectura extensiva efectuada con una mínima rendición de cuentas al profesor contribuyó a que los estudiantes mejoraran su comprensión y velocidad de lectura, además de que propició que los alumnos renuentes pudieran alcanzar el nivel de competencia lingüística de sus demás compañeros.

Los trabajos antes citados constatan la estrecha correlación que guardan la lectura extensiva autoseleccionada y el rendimiento de los alumnos en pruebas estandarizadas de dominio de idioma. Además, dejan ver que este enfoque de lectura también puede contribuir al progreso en el nivel de aprendizaje y comprensión de lectura de una lengua extranjera.

ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SOBRE LECTURA EXTENSIVA EN MÉXICO Y LATINOAMÉRICA

Con la intención de dar contexto a este trabajo, conviene hacer referencia a algunos estudios que se han generado en México y Latinoamérica acerca de la lectura extensiva considerada desde distintos ángulos dentro del nivel universitario.

En su tesis doctoral, Tobío (2010) presenta los efectos de la lectura extensiva en el aprendizaje de un idioma extranjero por medio de un estudio cuantitativo

y cualitativo con estudiantes universitarios de diversas carreras, quienes tomaban clase en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) (ahora Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT)) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Por su parte, Martinek (2014) se aproxima a la lectura extensiva desde un punto de vista teórico, enfatizando sus ventajas, la actitud y motivación de los estudiantes y el contraste entre la lectura de materiales auténticos y simplificados. Sumado a esto, en sus conclusiones destaca los hallazgos expuestos en la tesis doctoral de Tobío (2010, citado en Martinek, 2014), en concreto, el progreso en la comprensión de lectura y la adquisición de vocabulario frecuente en inglés de los estudiantes que practicaron la lectura extensiva.

También, en su tesis doctoral, Ferado (2018) se centra en mostrar las perspectivas, actitudes y formación de los docentes con respecto a la lectura extensiva, tanto para el beneficio propio, como para el de sus estudiantes, con el objetivo final de generar una propuesta de curso de actualización sobre este enfoque de lectura para los alumnos de la Licenciatura en Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx).

Mediante un estudio cuasiexperimental llevado a cabo en la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) en Venezuela, Gavea (2011) determina la influencia de la lectura extensiva en la actitud hacia la lectura y la comprensión de historias cortas por parte de alumnos de inglés como lengua extranjera. Con base en los resultados de la investigación, se concluye que la lectura extensiva es recomendable para los estudiantes, dado que les permite mejorar su actitud hacia la lectura en lengua extranjera y favorece la comprensión crítica de historias cortas en su lengua meta.

Por último, en su tesis de maestría, Vargas (2017) explora la incidencia de la lectura extensiva en la comprensión de lectura de inglés como lengua extranjera en alumnos preuniversitarios de la Institución Educativa Cazucá en Colombia, al compartir con ellos textos auténticos cortos y actividades de lectura extensiva autónomas a través de la red social Facebook. Los resultados de la investigación demostraron que la práctica de la lectura extensiva propicia el desarrollo de la comprensión de lectura en lengua extranjera, además de potenciar la autonomía de los estudiantes.

Estas investigaciones corroboran la trascendencia de la lectura extensiva, no sólo para el mejoramiento de las habilidades lingüísticas en lengua extranjera, sino también para la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes.

A fin de intentar aportar al tema dentro del contexto mexicano y latinoamericano, con este trabajo se pretende ofrecer un planteamiento adicional que pudiera poner a la vista el valor de la lectura extensiva como un complemento valioso en la preparación de los alumnos que presentarán pruebas estandarizadas de dominio de idioma.

En las secciones posteriores, se describen brevemente los enfoques pedagógicos de lectura en lengua extranjera, se define el concepto de lectura extensiva autoseleccionada y se enumeran los elementos esenciales de los programas de lectura de este tipo.

ENFOQUES PEDAGÓGICOS DE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

Existen dos enfoques pedagógicos generales para el abordaje de la lectura en una lengua extranjera: los holistas y los analíticos (Tobío, 2010). En los enfoques holistas, los textos se reconocen como un todo. El aprendizaje de la lectura es pensado como una habilidad natural, por lo que se enfatiza la selección de materiales por parte de los estudiantes, quienes los exploran y leen de manera independiente.

En contraste, los enfoques analíticos están orientados a la enseñanza de habilidades, estrategias y estructuras lingüísticas por separado con el propósito de aplicarlas a la comprensión de lectura. Están basados en la instrucción por medio de textos que fueron previamente seleccionados por el docente para tratar temas lingüísticos particulares.

La lectura extensiva parece inscribirse dentro de los enfoques pedagógicos holistas, mientras que la lectura intensiva parece ajustarse a los enfoques pedagógicos analíticos. Puesto que este trabajo se centra en la lectura extensiva autoseleccionada, resulta indispensable establecer la distinción entre la lectura extensiva y la lectura intensiva. La *lectura extensiva* consiste en leer una cantidad considerable de textos para su comprensión general, fuera del ámbito académico y de forma independiente. Por el contrario, la *lectura intensiva* consiste en leer una cantidad limitada de textos para su comprensión y análisis profundos, regularmente en clase, bajo la guía del profesor. La primera se realiza por placer y la segunda se lleva a cabo con fines pedagógicos (Centro Virtual Cervantes, 2024; Pernia y Cortés, 2021; Rodríguez, 2024; Suárez, 2015).

La tabla 1 sintetiza a modo de comparación las diferencias principales entre ambos tipos de lectura:

TABLA 1. DIFERENCIAS ENTRE LECTURA EXTENSIVA Y LECTURA INTENSIVA

Lectura extensiva	Lectura intensiva
Cantidad considerable de textos	Cantidad limitada de textos
Comprensión general de los textos	Comprensión y análisis profundo de los textos
Lectura independiente	Lectura guiada por el profesor
Se realiza por placer	Se realiza con fines didácticos
Se realiza fuera de clase (sin preguntas de comprensión)	Se realiza en clase (normalmente existen preguntas de comprensión)

Lectura extensiva autoseleccionada

Debido a la naturaleza del programa de lectura implementado como complemento del Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP, un concepto primordial en esta investigación es el de lectura extensiva autoseleccionada. Aunado a las características de la lectura extensiva antes descritas, lo que distingue a este enfoque es que los alumnos seleccionan personalmente los textos que desean leer. Así pues, la lectura extensiva autoseleccionada puede definirse como aquella que los estudiantes llevan a cabo de manera prolongada y por placer, mediante la cual realizan cantidades considerables de lectura comprensible y fluida, al encontrarse en su propio nivel de aprendizaje de la lengua meta, y que se enfoca en la comprensión general de textos de su propia elección, sin la presión de obtener una calificación determinada (British Council, 2024; Carrell y Carson, 1997 y Grabe y Stroller, 2011, citados en Waring y McLean, 2015; Davis, 1995, citado en Sheu, 2003; Mason, 2005; Nation y Waring, 2013; Waring y McLean, 2015).

La lectura de este tipo es benéfica para el incremento de puntajes en exámenes estandarizados de lengua extranjera. Por esa razón, la puesta en marcha de programas de lectura extensiva autoseleccionada parece oportuna para favorecer a los alumnos que buscan mejorar sus resultados en pruebas como el TOEFL y el TOEIC. Algunos de los principios básicos de estos programas son los siguientes: 1) los alumnos realizan una cantidad considerable de

lectura; 2) los estudiantes tienen la oportunidad de elegir lo que leen; 3) el material de lectura posee el nivel adecuado para los alumnos; 4) los estudiantes no se enfocan en el análisis de la lengua, sino en la comprensión general de los textos; 5) no se otorgan calificaciones por efectuar la lectura; y 6) el profesor guía a los alumnos durante todo el proceso (Day y Bamford, 2002; Mason, 2005; Mason y Smith, 2021; Nation y Waring, 2013; Sheu, 2003; Waring y McLean, 2015).

Al revisar la definición de lectura extensiva autoseleccionada y las características de los programas de lectura de esta índole, se advierte una contraposición entre los rasgos de ambos. En consecuencia, tanto los elementos fundamentales de la lectura extensiva autoseleccionada como las particularidades de los programas de lectura fueron considerados durante la preparación e implementación del Programa de Lectura Extensiva Autoseleccionada, el cual se emprendió a la par del Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP. El programa y el curso se pormenorizan en los dos apartados posteriores.

Programa de lectura extensiva autoseleccionada

El Programa de Lectura Extensiva Autoseleccionada, implementado conjuntamente con el Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP, se desarrolló en diferentes etapas, tomando en cuenta los rasgos constitutivos de la lectura extensiva autoseleccionada y las características de los programas de lectura, además de los lineamientos y sugerencias formulados por Kirsten (2019), Krashen (1997), Krashen y Bland (2014), Mason (2019) y Patrick (2019) sobre los fundamentos y componentes de esta clase de programas.

La primera etapa consistió en la presentación del programa a los alumnos al comienzo del curso. Se introdujo el concepto de lectura extensiva autoseleccionada y se enfatizaron sus beneficios en el incremento de puntos en exámenes estandarizados. Esto, además de despertar su interés y motivación, permitió generar expectativas claras y establecer un sentido de responsabilidad en los estudiantes (Patrick, 2019), quienes se asumieron como los encargados de su propio avance en el aprendizaje de la lengua meta en general, y del posible aumento de sus puntajes en el examen TOEFL ITP, en particular.

Posteriormente, se proporcionó a los alumnos una guía para la selección de lecturas (Anexo 1), pues un objetivo esencial del profesor en este tipo de programas es ayudarlos a encontrar textos que les sean tan interesantes que

“olviden” que están leyendo en otro idioma (Mason, 2019). Las distintas secciones de esta guía se basan en la propuesta de Kirsten (2019) (también conocida como *The Children’s Library Lady*) acerca de la selección oportuna de libros. Considerando que la guía está originalmente pensada para emplearse con niños y adolescentes hablantes nativos de inglés, se modificaron algunos términos e indicaciones, las cuales se orientaron hacia estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera.

La guía está formada por tres partes. La primera, “*How to Choose a Just-Right Book*”, contiene indicaciones para la exploración inicial de los textos seleccionados por los alumnos. Al inspeccionar los libros, esta parte de la guía exhorta a los estudiantes a que observen las portadas, lean los títulos y las sinopsis, examinen los tipos de letra, las ilustraciones y los números de páginas, revisen los títulos de los capítulos (en especial si se trata de libros de no ficción), y efectúen la regla de las diez palabras (*The Ten-Word Rule*), descrita en la siguiente parte de la guía.

En la segunda parte, “*The Ten-Word Rule*”, se sugiere a los estudiantes leer una página completa del libro seleccionado para determinar el número de palabras que desconocen. Con base en una escala que empieza con dos palabras desconocidas (libro considerado demasiado fácil) y finaliza en diez palabras desconocidas (libro considerado demasiado difícil), los alumnos advierten si el nivel de idioma del texto elegido es el adecuado para ellos.

La tercera parte, “*Questions to Help Choose a Just-Right Book*”, consiste en una lista de preguntas mediante las cuales los estudiantes pueden confirmar que el libro elegido es apropiado para ellos. A través de este breve cuestionario, los alumnos validan si comprenden lo que están leyendo, si el contenido del libro les resulta interesante, si su lectura es fluida o pausada, y si requieren consultar otras fuentes para entender el texto.

Con el propósito de poner en práctica las directrices de la guía, en la siguiente etapa del programa de lectura, bajo la supervisión del profesor, los alumnos visitaron las salas de lectura del Centro de Estudio Autodirigido (CEA) de la CELEX de la UAM-I. Este espacio universitario cumple con los factores establecidos por Krashen (1993, citado en Krashen, 1997) para promover la lectura extensiva autoseleccionada: 1) acceso a materiales de lectura interesantes y fácilmente disponibles; y 2) un área cómoda y silenciosa para leer. Las visitas a mediatecas y bibliotecas, lugares en donde los alumnos tienen acceso a una cantidad significativa de libros, incrementan el nivel de interés

de los estudiantes para practicar la lectura extensiva regularmente (Ramos y Krashen, 1998).

El CEA dispone de un acervo de textos físicos y digitales en inglés, tales como novelas, revistas de divulgación científica, artículos y libros de diversas disciplinas académicas, por mencionar algunos. De igual forma, cuenta con colecciones de lecturas graduadas para estudiantes de inglés. Algunas de las más destacadas son: *Oxford Bookworms / Factfiles*, *Penguin Readers*, *MacMillan Guided Readers Originals*, *MacMillan Readers / Originals / Classics*, *Heinemann Guided Readers / ELT Guided Readers* y *Black Cat Reading and Training*.

Tanto en la introducción al Programa de Lectura Extensiva Autoseleccionada como en la visita al CEA, se resaltó el uso de los libros graduados por dos razones principales: 1) los estudiantes contaban con el antecedente de haber trabajado con este tipo de textos en los cursos regulares de inglés, ya que forman parte imprescindible del Eje de Culturas del Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UAM-I; y 2) en la mayoría de los programas de lectura extensiva autoseleccionada de alumnos de inglés como lengua extranjera, se recomienda el uso de esa clase de libros porque están escritos con vocabulario y gramática que se ajustan a los niveles específicos de los estudiantes (Mason y Smith, 2021; Nation y Waring, 2013), además de estar diseñados para alumnos que todavía no alcanzan el nivel de idioma suficiente para comprender textos auténticos o escritos para hablantes nativos de inglés (Mason y Smith, 2021).

El acceso libre a una variedad de materiales de lectura es indispensable para la ejecución de un programa de esta naturaleza dado que los libros en un idioma extranjero suelen ser costosos. La disponibilidad de ejemplares y la cantidad de lectura extensiva en lengua extranjera hecha por los alumnos son predictores evidentes de la competencia lingüística (Krashen y Bland, 2014; Thorburn, 2021). Esto resulta fundamental debido a que, en muchos casos, la población estudiantil de la UAM-I no cuenta con los recursos para adquirir materiales de lectura en lengua extranjera o simplemente no tienen acceso a ellos en ningún otro espacio dentro o fuera de la universidad.

Una vez familiarizados con el CEA, los estudiantes procedieron con una búsqueda inicial de algún libro de su interés. El profesor los asistió en la resolución de dudas acerca del proceso de selección de libros, mientras que los encargados del CEA los apoyaron con información sobre las salas de lectura y el funcionamiento del centro. Durante esta visita, tras haber explorado los

materiales con ayuda de la guía proporcionada, algunos alumnos eligieron un texto y comenzaron con la lectura extensiva autoseleccionada. Al término de la actividad, se invitó a los estudiantes a desarrollar sus sesiones de lectura en el CEA durante la semana o los viernes y sábados antes o después de sus clases del Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP.

Un par de premisas básicas para el establecimiento de un programa de lectura extensiva autoseleccionada es que no haya exámenes, ejercicios o actividades adicionales, y que no se otorguen calificaciones o recompensas académicas por efectuar la lectura (Krashen, 2016, citado en Mason, 2019; Ramos y Krashen, 1998), por lo que únicamente se proporcionó a los estudiantes una bitácora (Anexo 2) en la que, de manera opcional, podían monitorear su propio progreso al enlistar los textos leídos (Piazza, 2019, citado en Patrick, 2019).

La bitácora suministrada a los estudiantes fue adaptada de Rivero (2011). En ella se indica que el material seleccionado se debe leer por lo menos 20 minutos como requisito mínimo para incluirlo como una nueva entrada. Los datos del control de lectura comprenden: 1) el título del material de lectura; 2) su autor; 3) el tipo de texto; 4) si el libro era graduado o auténtico; 5) si la lectura fue independiente o guiada; 6) el tiempo invertido en la lectura; y 7) la fecha en que se realizó la lectura. Al ser un registro voluntario, con apego a lo recomendado en los programas de lectura autoseleccionada, no se requirió que los alumnos entregaran sus bitácoras al profesor.

CURSO DE PREPARACIÓN PARA EL EXAMEN TOEFL ITP

El Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP, ofertado por la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa (UAM-I), forma parte del programa intensivo de fines de semana. Tiene una duración de un trimestre académico de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), igual a 11 semanas, y se imparte los viernes y sábados por ocho horas distribuidas en ambos días. A diferencia de los cursos regulares y sabatinos que se componen de 44 horas de clase, el Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP, al ser un curso intensivo, suma un total de 88 horas de clase.

El propósito central del curso es contribuir a que los alumnos consigan los puntajes a los que aspiran, los cuales obedecen a circunstancias concretas

tales como el requisito de titulación, el ingreso a posgrado o la participación en programas de intercambio internacional, por mencionar algunas. En cada caso, a los estudiantes se les solicita un resultado específico en el examen TOEFL ITP o, bien, demostrar que dominan el idioma en un nivel particular del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

Por ejemplo, como se establece en el Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la CELEX de la UAM-I, el nivel de inglés de ingreso a posgrado es de B1 y el de egreso es de B2, de acuerdo con el MCER (Lee, Vivaldo y Flores, 2007), equivalentes a 433 y 543 puntos, respectivamente, en el examen TOEFL ITP. La tabla 2 muestra los puntajes mínimos requeridos en el examen TOEFL ITP correspondientes a los niveles del MCER (ETS; 2024):

TABLA 2. CORRESPONDENCIA DE PUNTAJES DEL TOEFL ITP Y LOS NIVELES DEL MCER

Puntajes mínimos en el examen TOEFL ITP	Niveles del MCER
343	A2
433	B1
543	B2
620	C1

Con el objeto de brindar a los alumnos las herramientas fundamentales para responder el examen de la forma más óptima posible y puedan alcanzar los puntajes que requieren, en clase se analizan las diferentes partes de la prueba en términos de estructura interna, estrategias de resolución y contenidos lingüísticos. Las tres secciones que integran el examen y la duración de cada una de ellas se exhiben en la tabla 3:

TABLA 3. PARTES Y DURACIÓN DEL EXAMEN TOEFL ITP

Parte	Nombre	Duración
Part 1	Listening Comprehension (Comprensión auditiva)	30 min aprox.
Part 2	Structure and Written Expression (Estructura y expresión escrita)	25 min
Part 3	Reading Comprehension (Comprensión de lectura)	55 min
		1 h 50 min

Durante el curso, los alumnos realizan un total de cinco exámenes de prueba: un pre-test en la primera semana de clase, tres exámenes de práctica dosificados a lo largo del curso y un pos-test al final del trimestre. El pre-test y los tres exámenes de práctica provienen del libro de texto empleado en clase: *Longman Preparation Course for the TOEFL Test. The Paper Test* (Phillips, 2003), mientras que el pos-test se sustrae de la *Official Guide to the TOEFL ITP Assessment Series* (ETS, 2019).

La finalidad de los exámenes de prueba es que los alumnos dominen la estructura y los contenidos de cada una de las partes del examen TOEFL ITP, y que se puedan habituar a los tiempos de duración de las dos últimas secciones. Asimismo, estos exámenes dan a los estudiantes la ventaja de percatarse de su progreso y áreas de oportunidad a fin de enfocar su estudio en las secciones que les resultan especialmente complicadas. Como soporte adicional para los alumnos, el pos-test se lleva a cabo simulando las condiciones reales de la prueba. Además, se extrae de la guía oficial de *Educational Testing Service (ETS)* al ser una prueba auténtica administrada anteriormente por el servicio de evaluación encargado de diseñar, distribuir y calificar el examen TOEFL ITP.

Al igual que el día de la aplicación oficial, previo al examen, el ejercicio de simulación utilizando el pos-test conlleva las siguientes acciones por parte de los alumnos: 1) atender a las indicaciones generales de aplicación del examen; 2) leer las instrucciones globales del examen en la contraportada del cuadernillo de preguntas; 3) completar su información personal en la hoja de respuestas y cuadernillo de preguntas; y 4) responder la encuesta con fines estadísticos que ETS incorpora en la hoja de respuestas. Estas acciones pueden tomar entre 30 minutos y hasta una hora dependiendo de la prontitud de los estudiantes y de la cantidad de dudas que se deban aclarar, tiempo que se suma a las casi dos horas de duración del examen.

En los siguientes apartados se presentan la metodología y los resultados de la investigación, así como la discusión y algunas de sus implicaciones pedagógicas.

METODOLOGÍA

Tomando como base las investigaciones de Krashen y Mason acerca de la incidencia de la lectura extensiva autoseleccionada en los resultados en exámenes estandarizados de dominio de idioma, se implementó el Programa de

Lectura Extensiva Autoseleccionada para observar su efecto en los puntajes de estudiantes universitarios en el examen TOEFL ITP.

La muestra total del estudio quedó integrada por 36 estudiantes: 23 mujeres y 13 hombres; 17 en el grupo experimental y 19 en el grupo de control. Todos los alumnos se encontraban inscritos en el Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP en la CELEX de la UAM-I. En su gran mayoría, los estudiantes pertenecían a los tres niveles académicos impartidos en la UAM-I: licenciatura, maestría y doctorado; y a las tres divisiones académicas de la universidad: Ciencias Sociales y Humanidades (CSH), Ciencias Básicas e Ingeniería (CBI) y Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS). Una pequeña fracción correspondió a comunidad externa y a trabajadores de la misma institución. La siguiente tabla condensa el perfil de los participantes:

TABLA 4. PERFIL DE LOS PARTICIPANTES

Categoría	Grupo	De control	Experimental	Total
Género	Mujer	13	10	23
	Hombre	6	7	13
Nivel académico	Licenciatura	6	10	16
	Maestría	3	4	7
	Doctorado	6	2	8
	Comunidad externa	2	1	3
	Trabajadores UAM	2	0	2
División académica	CSH	9	9	18
	CBI	2	5	7
	CBS	4	2	6
	Comunidad externa	2	1	3
	Trabajadores UAM	2	0	2

Debido a que en cada trimestre existe únicamente un grupo del Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP, tanto el grupo de control como el grupo experimental fueron conformados al sumar a las poblaciones de dos trimestres consecutivos en el caso del primero y de los siguientes tres trimestres en el caso del segundo. Las muestras finales quedaron constituidas por

alumnos regulares que presentaron los cinco exámenes de prueba del curso, incluyendo el pre-test, los tres exámenes de práctica y el pos-test. La tabla 5 esquematiza la conformación de la muestra:

TABLA 5. CONFORMACIÓN DE LA MUESTRA

Grupo	De control		Experimental		
	19-P	22-I	22-P	22-O	23-I
Trimestre					
Número de alumnos	26	10	19	14	11
Total de alumnos	36		44		
Muestra final	19		17		
Muestra total	36				

Por lo tanto, este proyecto se trata de un estudio piloto, el cual corresponde a un diseño cuasiexperimental, concretamente, a un diseño pre-test pos-test con grupos no equivalentes. Esta categoría de diseño es limitada pues, al no haber asignación aleatoria, no se puede comprobar si los grupos son semejantes antes de introducir el tratamiento experimental. No obstante, es conveniente dado que permite disponer de grupos preestablecidos en una comunidad académica, por lo que requiere una irrupción mínima en las rutinas escolares existentes (Best y Kahn, 1989).

Durante los trimestres 19-P y 22-I se efectuó la primera fase del estudio con dos grupos que no formaron parte del Programa de Lectura Extensiva Autoseleccionada. Esta población únicamente tomó el Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP, es decir, se trata del grupo de control al cual no se le aplicó ningún tratamiento experimental. Por otra parte, la segunda fase del estudio tuvo lugar durante los trimestres 22-P, 22-O y 23-I, en la que, aunado al Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP, se implementó el Programa de Lectura Extensiva Autoseleccionada con los grupos cuya población conformó el grupo experimental.

Tal como está previsto en el Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP, todos los alumnos presentaron cinco exámenes de prueba: un pre-test al inicio del trimestre, tres exámenes de práctica distribuidos durante el curso y un pos-test el último día de clase. El grupo experimental, adicionalmente, recibió una intervención pedagógica al haber participado en el Programa

de Lectura Extensiva Autoseleccionada. Los resultados de los exámenes de prueba del grupo de control y del grupo experimental se inspeccionaron y contrastaron como se explica enseguida.

La comparación de medias a través de la prueba *t* de Student y la comparación de medianas por medio de la prueba *U* de Mann-Whitney se realizaron, pero ambas mostraron diferencias significativas a favor del grupo de control, por lo que se descartó su inclusión en los resultados y el análisis del estudio. Esta disparidad se suscitó, posiblemente, debido a que los grupos no eran equivalentes, pues los estudiantes no fueron asignados de manera aleatoria en cada uno de ellos, lo cual generó niveles de idioma dispares: los alumnos del grupo de control iniciaron y finalizaron con puntajes más altos que los del grupo experimental.

Pese a ello, al examinar detalladamente los datos recabados, se advirtió la incidencia de la lectura extensiva en el grupo experimental en contraste con el grupo de control. Esto se pudo exhibir mediante el análisis de datos estadísticos como las medidas de tendencia central y las medidas de dispersión, y por medio de la presentación de la información a través de tablas y gráficas que permitieron evidenciar el impacto de la lectura extensiva en los puntajes de los estudiantes en el examen TOEFL ITP. Si bien esta modalidad de análisis pudiera considerarse insuficiente para establecer que los hallazgos tienen una significancia estadística, no sólo permitió la identificación de patrones y tendencias en los datos, sino que también favoreció la comprensión de su variabilidad (Enríquez, 2024).

Con base en lo expuesto, se compararon los puntajes promedio de los exámenes de prueba de aquellos alumnos que tomaron el Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP y que, adicionalmente, participaron en el Programa de Lectura Extensiva Autoseleccionada (grupo experimental), con los puntajes de los estudiantes que tomaron el curso de preparación, pero que no formaron parte del programa de lectura (grupo de control).

De igual manera, se obtuvo la ganancia en puntos de cada grupo al restar de los puntajes promedio obtenidos en el pos-test los puntajes promedio logrados en el pre-test, y se contrastó el resultado de ambos grupos. Por otro lado, se calcularon el rango y la desviación estándar de los resultados de los pre-tests y pos-tests de los dos grupos para contrastar el nivel de dispersión de los datos. Posteriormente, se estableció la correspondencia entre los puntajes conseguidos en el examen TOEFL ITP y los niveles de idioma del MCER

en el pre-test y el pos-test, y se contrastaron los niveles de ingreso y egreso de los alumnos de ambos grupos.

Al tratarse de una muestra limitada en tamaño, se decidió no segmentarla para el análisis de los resultados con relación a variables como grado o división académicos de los estudiantes, pues esto no proporcionaba información que pudiera llevar a generalizaciones significativas para el tema global del trabajo, además de no estar directamente vinculadas con el objetivo principal del estudio.

RESULTADOS

En este apartado se exponen los resultados obtenidos tras el análisis de los datos recabados. En la tabla 6 aparecen los promedios de los resultados de los exámenes de prueba de los grupos experimental y de control:

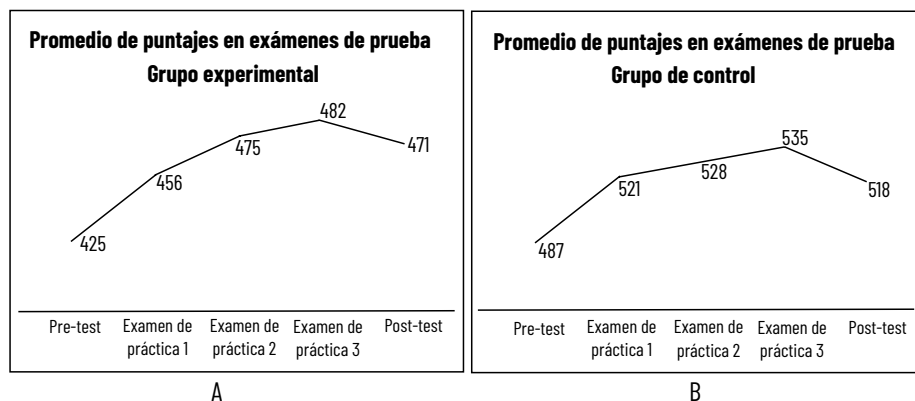
TABLA 6. PROMEDIO DE RESULTADOS EN EXÁMENES DE PRUEBA

Número de examen	1	2	3	4	5
Exámenes de prueba	Pre-test	Examen de práctica 1	Examen de práctica 2	Examen de práctica 3	Pos-test
Grupo experimental	425	456	475	482	471
Grupo de control	487	521	528	535	518

En las figuras 1A y 1B se representa el promedio de los puntajes alcanzados en los exámenes de prueba de los grupos experimental y de control.

Los resultados de los exámenes de prueba que se muestran en la tabla 6 y la figura 1 dejan ver que el grupo experimental y el grupo de control iniciaron y terminaron el Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP con niveles de idioma disimilares, siendo el grupo de control superior en puntos al grupo experimental. No obstante, tanto la tabla como las gráficas revelan un incremento en los puntajes en los cuatro primeros exámenes y un ligero decremento en el último examen en ambos grupos. A pesar de ello, se observa una mejoría en los puntajes tanto del grupo experimental como en los del grupo de control, siendo esta ventaja mayor en el grupo experimental, tal como se advierte al comparar la ganancia de puntos de ambos grupos.

FIG. 1. PROMEDIO DE PUNTAJES EN EXÁMENES DE PRUEBA. A. GRUPO EXPERIMENTAL. B. GRUPO DE CONTROL



La media de los resultados en el pre-test y pos-test de los grupos experimental y de control y la ganancia de puntos en el examen TOEFL ITP de cada uno se muestran en la tabla 7:

TABLA 7. RESULTADOS EN PRE-TEST Y POS-TEST Y GANANCIA DE PUNTOS

	Pre-Test	Pos-Test	Ganancia de puntos
Grupo experimental	425	471	46
Grupo de control	487	518	31

La ganancia de puntos en el examen TOEFL ITP obtenida de la diferencia del promedio entre el pos-test y el pre-test de ambos grupos se representa en la figura 2.

La tabla 7 y la figura 2 revelan que ocurrió una ganancia de puntos en los grupos experimental y de control; sin embargo, dicha ganancia fue superior en el grupo experimental, cuyos puntos exceden a los conseguidos por el grupo de control a pesar de que los puntajes del grupo experimental fueron menores que los del grupo de control.

En la tabla 8 se exponen el rango y la desviación estándar de los resultados en el pre-test y pos-test de los grupos experimental y de control.

FIG. 2. GANANCIA DE PUNTOS EN EL EXAMEN TOEFL ITP

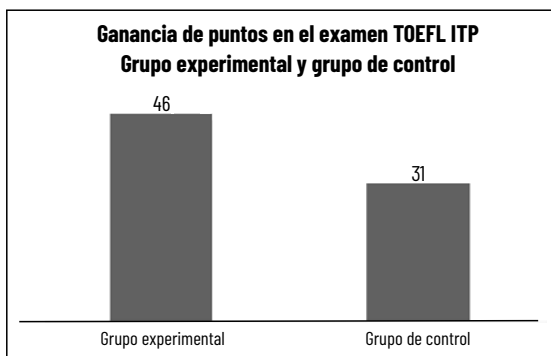
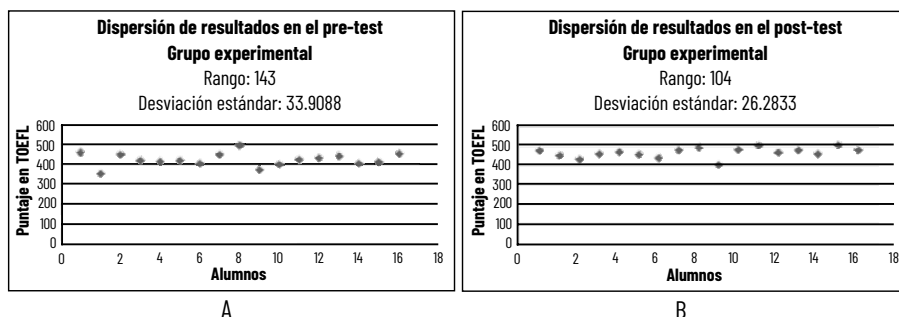


TABLA 8. RANGO Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR DEL PRE-TEST Y POS-TEST

Grupo	Grupo experimental		Grupo de control	
	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test
Rango	143	104	187	277
Desviación estándar	33.90883106	26.28338214	61.24359377	69.78488249

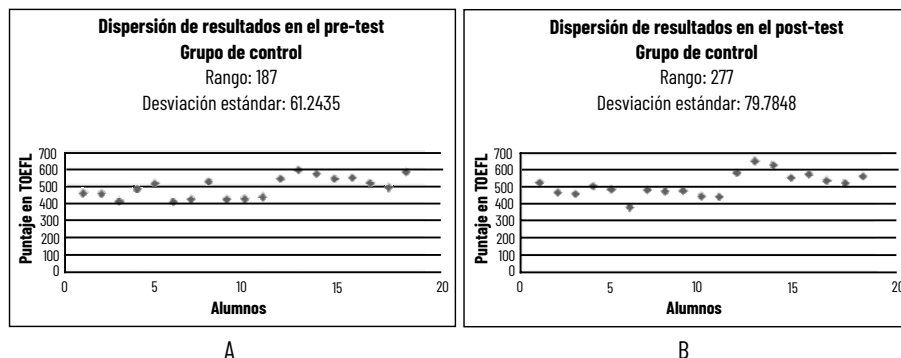
La figura 3A y 3B muestran la dispersión de los resultados logrados en el pre-test y el pos-test del grupo experimental:

FIG. 3. DISPERSIÓN DE RESULTADOS. A. PRE-TEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL. B. POS-TEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL



La figura 4A y 4B muestran la dispersión de los resultados obtenidos en el pre-test y el pos-test del grupo de control:

FIG. 4. DISPERSIÓN DE RESULTADOS. A. PRE-TEST DEL GRUPO DE CONTROL. B. POS-TEST DEL GRUPO DE CONTROL



En la tabla 8 se aprecia que al contrastar el rango y la desviación estándar de los resultados entre el pre-test y pos-test de cada grupo, éstos decrecieron en el grupo experimental y aumentaron en el grupo de control. El rango y la desviación estándar de los resultados del grupo experimental en el pos-test fueron menores que en el pre-test, es decir, la dispersión de datos se redujo. Por el contrario, el rango y la desviación estándar de los resultados del grupo de control en el pos-test fueron mayores que en el pre-test, es decir, la dispersión de datos se amplió.

Al observar el contraste de los resultados del pre-test con los del pos-test en la figura 3A y 3B, se evidencia el decremento de la dispersión de los datos en el grupo experimental; mientras que al comparar los resultados del pre-test con los del pos-test en la figura 4A y 4B, se exhibe el incremento de la dispersión de los datos en el grupo de control.

Con base en los resultados obtenidos en el pre-test y el pos-test de los grupos experimental y de control, la tabla 9 muestra el nivel de idioma de ingreso y egreso de los alumnos del Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP de acuerdo con el MCER. Los datos de la tabla 9 señalan que tanto en el grupo experimental como en el grupo de control hubo nueve alumnos que mejoraron su nivel de acuerdo con el MCER. En el grupo experimental, todos los alumnos que incrementaron su nivel pasaron de A2 a B1 (52.9 %), mientras que en el grupo de control, al haber una mayor variedad en los niveles de ingreso, de los nueve que aumentaron de nivel, cinco pasaron de A2 a B1 (26.3 %), dos de B1 a B2 (10.5 %) y dos de B2 a C1 (10.5 %). La

Tabla 6 también revela que en ambos grupos hubo una cantidad considerable de alumnos que permanecieron en el nivel B1: siete en el grupo experimental (41.1 %) y seis en el grupo de control (31.5 %).

TABLA 9. NIVEL DE IDIOMA DE INGRESO Y EGRESO DE ACUERDO CON EL MCER

Nivel de ingreso	Nivel de egreso	Grupo experimental		Grupo de control	
		Número de alumnos	Porcentaje	Número de alumnos	Porcentaje
A2	A2	1	5.8 %	1	5.2 %
A2	B1	9	52.9 %	5	26.3 %
B1	B1	7	41.1 %	6	31.5 %
B1	B2			2	10.5 %
B2	B2			3	15.7 %
B2	C1			2	10.5 %
Total		17	100 %	19	100 %

DISCUSIÓN

A partir de los resultados expuestos en la sección anterior se argumentan los hallazgos de la investigación.

A pesar de que se registró un incremento en las puntuaciones de los exámenes de prueba tanto en el grupo de control como en el grupo experimental como consecuencia de haber completado el Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP, el grupo experimental, el cual participó en el Programa de Lectura Extensiva Autoseleccionada, obtuvo resultados superiores a los del grupo de control, que no participó en dicho programa. Aunque hubo una leve disminución de puntos en el pos-test en ambos grupos, la ventaja del grupo experimental es considerable. Probablemente, este decremento se debió a que el examen fue tomado de una fuente distinta a la de los demás exámenes de prueba y a que se efectuó imitando las condiciones reales de aplicación del TOEFL ITP.

Esta superioridad se manifestó al contrastar el aumento en puntos entre los grupos de control y experimental. Ambos consiguieron una mejora en

las calificaciones de los exámenes de prueba gracias al curso de preparación; sin embargo, la ganancia fue más significativa en el grupo experimental. Es relevante destacar que esta diferencia en puntos a favor del grupo que llevó a cabo la lectura extensiva autoseleccionada se produjo a pesar de que el grupo de control comenzó y terminó el Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP con puntuaciones más altas que el grupo experimental. Por lo tanto, se confirma el impacto positivo del Programa de Lectura Extensiva Autoseleccionada en los puntajes conseguidos por los estudiantes que participaron en él.

La reducción en la dispersión de los datos del grupo experimental, en contraste con el aumento en la dispersión de los datos del grupo de control al comparar los resultados del pre-test y pos-test, también evidencia el impacto de la lectura extensiva. Esta disminución en la dispersión de los datos del grupo experimental sugiere que la lectura extensiva contribuyó a homogeneizar las puntuaciones de los exámenes y, por lo tanto, el nivel de idioma de los estudiantes que tomaron el Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP y que al mismo tiempo formaron parte del Programa de Lectura Extensiva Autoseleccionada.

Tanto el grupo experimental como el grupo de control mostraron mejoras en sus niveles de idioma de acuerdo con el MCER. A pesar de las diferencias en los niveles de inicio y finalización entre los estudiantes de ambos grupos, un número igual de alumnos lograron elevar su dominio del idioma, lo que dificulta determinar con certeza el impacto del Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP y del Programa de Lectura Extensiva Autoseleccionada en los niveles de los alumnos. No obstante, se puede inferir que tanto el curso de preparación como el programa de lectura podrían resultar más benéficos para aquellos estudiantes que buscan pasar del nivel A2 al B1 o aumentar sus puntajes en el examen TOEFL ITP dentro de ese rango (entre 343 y 542 puntos) ya que todos los alumnos que mejoraron su nivel en el grupo experimental pertenecen a esta categoría, mientras que la mayoría de los que lo hicieron en el grupo de control también se encuentran dentro de ese mismo rango.

Es indispensable destacar que, al no haberse recabado datos sobre los resultados de las secciones individuales de los exámenes de prueba (*Listening Comprehension*, *Structure and Written Expression* y *Reading Comprehension*), no es posible deducir si el Programa de Lectura Extensiva Autoseleccionada únicamente influyó en los resultados de la sección de comprensión de lectura y si tales resultados tuvieron una repercusión determinante en los puntajes

globales de los exámenes. Tampoco se recogieron testimonios de los estudiantes en cuanto a su experiencia en el Programa de Lectura Extensiva Autoseleccionada, lo cual habría complementado de forma notable los datos cuantitativos.

De manera similar, se debe aludir al hecho de que el grupo experimental había sido previamente encaminado hacia la obtención de mejores resultados al estar consciente de que tendría la oportunidad de potenciar sus puntajes en el examen TOEFL ITP, derivado de su participación en el Programa de Lectura Extensiva Autoseleccionada. En consecuencia, este estímulo pudo haber intervenido en sus puntajes, en virtud de que las actitudes positivas y la motivación están ligadas al éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera (Gardner, 1985, citado en Lightbown y Spada, 2021).

Algunas limitantes del estudio fueron las siguientes. El tamaño de la muestra final se redujo considerablemente debido a la irregularidad en la asistencia al Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP por parte de algunos alumnos, quienes no presentaron los cinco exámenes de prueba, lo cual fue el criterio principal de exclusión de la muestra. Por esa misma razón, a pesar de que se recolectaron datos como grado y división académicos de los estudiantes, se determinó que la inclusión del análisis de esta información no resultaría en generalizaciones significativas para el estudio o el área de conocimiento. Del mismo modo, no se requirió que los alumnos entregaran sus bitácoras de lectura, lo que habría derivado en la compilación de datos importantes acerca de la cantidad y el género de los textos que emplearon durante sus sesiones de lectura extensiva. Además, para evitar irrupciones en la vida académica y por la presencia de una única clase al trimestre del Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP, la muestra se conformó con grupos ya existentes y no por asignación aleatoria, lo que produjo grupos con niveles de idioma divergentes.

Lo anterior significa que, para poder llegar a generalizaciones de mayor alcance, se tendría que incrementar la cifra de estudiantes que conformen la muestra final y recabar datos numéricos y categóricos adicionales con el objetivo de evaluar variables que permitan precisar los resultados finales de la investigación. Asimismo, convendría asignar de forma aleatoria a los miembros de cada grupo con el fin de determinar que ambos poseen niveles de idioma similares antes de la implementación del programa de lectura extensiva en el grupo experimental.

Implicaciones pedagógicas

En vista del efecto positivo de la lectura extensiva en el desempeño de los alumnos en el examen TOEFL ITP y en su nivel general de idioma, parece conveniente reflexionar sobre las posibles implicaciones de estos resultados en la formación docente y en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Como sugiere Ferado (2018), la lectura extensiva debería constituir parte fundamental de la capacitación profesional de docentes de lenguas extranjeras para el beneficio personal y el de sus alumnos. Esto es, como profesores, sería elemental conocer las virtudes de este tipo de lectura de primera mano para, posteriormente, poder fomentar su práctica entre los estudiantes.

Aunque, por lo regular, los alumnos tienen acceso a bibliotecas, mediatecas y/o centros de estudio autodirigido en donde pueden consultar colecciones de libros graduados y auténticos en su lengua meta, desconocen su virtual potencial en la adquisición de un nuevo idioma. La tarea del docente es imprescindible a este respecto, pues tiene la posibilidad real de dar a conocer a los estudiantes la utilidad de la lectura extensiva autoseleccionada en el aprendizaje de una lengua extranjera y brindarles el acompañamiento necesario en la visita a dichos espacios académicos para la búsqueda y selección de textos que les sean interesantes y comprensibles, y que pudieran explorar y leer libre y voluntariamente.

La inclusión de la lectura extensiva en clase no tiene que limitarse a su aplicación como intervención pedagógica para potenciar o rectificar algún aspecto relacionado con el aprendizaje de la lengua meta de los alumnos. Convendría incorporarla a cursos regulares de lengua extranjera, dentro de los cuales parte del tiempo de la lección podría destinarse a la lectura extensiva de textos seleccionados por los propios estudiantes, pues dedicar un tiempo específico en clase para leer, recomendar libros, exponer a los alumnos a una variedad de textos y autores, y validar su selección de textos aumenta la motivación y el interés por la lectura (Miller, 2012) y favorece la adquisición del idioma.

CONCLUSIONES

Con base en una serie de investigaciones empíricas, se desarrolló e implementó el Programa de Lectura Extensiva Autoseleccionada con el objetivo

de contribuir a que los alumnos del Curso de Preparación para el Examen TOEFL ITP de la UAM-I incrementaran sus puntajes en el examen.

Los resultados sugieren que un programa de esta naturaleza puede ser favorable, pues se advierte que los estudiantes que realizaron lectura extensiva a la par que tomaron el curso de preparación optimizaron sus puntajes en el examen TOEFL ITP en comparación con aquellos alumnos que tomaron el curso, pero que no participaron en el programa de lectura.

Los datos expuestos revelan el alcance que podría llegar a tener la lectura extensiva, pues esta no solo incidió en el incremento de puntos en el examen TOEFL ITP por parte de los estudiantes, sino que también les permitió avanzar en su nivel global de idioma e incluso favoreció la homogeneización del nivel del grupo. A pesar de ser un estudio acotado, confirma la trascendencia de la lectura extensiva, tanto en el incremento de puntajes en exámenes estandarizados, como en el mejoramiento del nivel de alumnos de inglés como lengua extranjera. No obstante, sería recomendable hacer investigaciones más exhaustivas al respecto con el objeto de establecer generalizaciones más significativas.

Pese a que se han efectuado diversos estudios relacionados con la lectura extensiva autoseleccionada para indagar acerca de su influencia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, al parecer no ha habido investigaciones formales en México o Latinoamérica que planteen la conexión entre este tipo de lectura y los puntajes obtenidos en exámenes estandarizados de dominio de idioma como el TOEFL o el TOEIC.

El trabajo aquí presentado podría servir como precedente para nuevas líneas de investigación cuantitativas y cualitativas mediante las cuales se pudiera explorar dicha relación en contextos universitarios a mayor escala y tomando en consideración variables que no pudieron contemplarse en este análisis al tratarse de un estudio piloto.

Colocar a la lectura extensiva autoseleccionada como punto focal en una época en la cual domina lo digital sobre lo físico, y en la que cada vez se leen menos libros completos (Horowitch, 2024), podría suponer una tarea poco viable, ya que resulta muy sencillo pasarla por alto a favor de la conveniencia e inmediatez de las nuevas tecnologías. A pesar de esto, parece oportuno continuar destacando su trascendencia, pues como se manifestó a lo largo del documento, son numerosos los beneficios y las bondades que ofrece, y que se encuentran a disposición de alumnos y profesores en múltiples ámbitos del aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Dr. Javier Vivaldo Lima y a la Dra. Margaret Lee Meno por sus valiosos comentarios en las etapas previas a la escritura de este trabajo, y expreso gratitud adicional al Dr. Vivaldo por su invaluable apoyo en la sistematización y evaluación preliminar de los datos. Agradezco a los dictaminadores por sus atinadas observaciones para enriquecer el texto.

REFERENCIAS

- Best, J., & Kahn, J. (1989). *Research in education*. Prentice Hall.
- British Council. (2024). *Teaching English: Extensive reading*.
- Centro Virtual Cervantes. (2024). *Diccionario de términos clave de ELE: Método de lectura*. Centro Virtual Cervantes 
- Day, R., y Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136-141. 
- Enríquez, M. (2024). *Estadística básica* [Curso en línea]. Ubicua. UAM Cuajimalpa.
- ETS. (2019). Official guide to the TOEFL ITP: Assessment series. ETS.
- ETS. (2024). *The TOEFL ITP assessment series: TOEFL ITP scoring*. 
- Ferado García, A. L. (2018). *Revisión del enfoque de la lectura extensiva desde la perspectiva de profesores de lengua extranjera: un estudio de caso*. [Tesis doctoral, UAEMéx]. Repositorio Institucional. 
- Govea Piña, L. (2011). Influencia de la lectura extensiva en la actitud y comprensión crítica de estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Docencia Universitaria*, 12(2). 
- Horowitch, R. (2024, 1 de octubre). The elite college students who can't read books. *The Atlantic*.
- Kirsten. (2019, Noviembre 26). How to Choose the Perfect Just-Right Book. *Children's Library Lady*. 
- Krashen, S. (1997). Free voluntary reading: It works for first language, second language and foreign language acquisition. *Mextesol Journal*, 20(3), 11-18. 
- Krashen, S. (2009). Hypotheses about free voluntary reading, J. Mukudan (Ed.), *Readings on ELT Materials III*, 1a ed., pp. 181-184. Pearson. 
- Krashen, S. y Bland, J. (2014). Compelling comprehensible input, academic language and school libraries, *Children's Literature in English Language*

- Education*, 2(2), 1-12. 
- Krashen, S. (2018a). The Conduit Hypothesis: How reading leads to academic language competence. *Language Magazine*, 4, 127-141. 
- Krashen, S. (2018b). Improvement on TOEFL through reading and without formal instruction: Another look at Isik (2013). *Turkish Online Journal of English Language Teaching*, 3(1), 24-25. 
- Lee, M., Vivaldo, J., y Flores, M. T. (2007). *Programa de enseñanza de lenguas extranjeras: Un curriculum interdisciplinario e intercultural*. UAM-I. 
- Lightbown, P. M., y Spada, N. (2021). *How languages are learned*. Oxford University Press. 
- Martinek Ardavín, L. (2014). Lectura extensiva. M. C. Contijoch Escontria (Coord.), *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza*. 49-57. UNAM. 
- Mason, B. (2005). Extensive reading: Why do it, how to do it, how not to do it. *ELT News*, 6.
- Mason, B. (2019). Guided SSR before self-selected reading. *Shitennoji University Bulletin*, 67, 445-456. 
- Mason, B. y Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25(1), 91-102. 
- Mason, B. y Krashen, S. (2017). Self-selected reading and TOEIC performance: Evidence from case histories. *Shitennoji University Bulletin*, 63, 469-475. 
- Mason, B. y Smith, K. (2021). Guided self-selected reading: A steady path to independent reading. *Reflections on the English language teaching and learning in the global and diversified world*. Crane Publisher. 
- Miller, D. (2012). Creating a classroom where readers flourish. *The Reading Teacher*, 66(2), 88-92. 
- Nation, P. y Waring, R. (2013). Extensive reading and graded readers. *Seoul: Compass Publishing*.
- Patrick, M. (2019). Free voluntary reading and comprehensible input. *Journal of Classics Teaching*, 20(39), 78-82. 
- Pernia, M. C. y Cortés, A. B. Á. (2021). Los beneficios de la lectura extensiva para el profesor en formación de Español-Literatura. *Roca: Revista Científico-Educaciones de la provincia de Granma*, 17(1), 97-116. 
- Phillips, D. (2003). *Longman preparation course for the TOEFL test: The paper test*. Longman / Pearson.

- Ramos, F., y Krashen, S. (1998). The impact of one trip to the public library: Making books available may be the best incentive for reading. *The Reading Teacher*, 51(7), 614. 
- Rivero, A. (2011, octubre 10). Weekly Reading Log. *iSL Collective*. 
- Rodríguez, E. (2024). *Diferentes tipos de lectura en la enseñanza de ELE*. INESEM Business School. 
- Sheu, S. P. (2003). Extensive reading with EFL learners at beginning level. *TESL Reporter*, 36, 19.
- Suárez, M. L. (2015). *Técnicas de estudio: Lectura comprensiva*. Fascículo 3, Cuaderno 3. 
- Thorburn, R. (Anfitrión). (2021, enero 25). Stages and stories in second language acquisition (with Stephen Krashen). *TEFL Training Institute Podcast*. [Podcast] TEFL Training Institute. 
- Tobío Alonso, C. L. (2010). *La relación de la lectura extensa en inglés con el desarrollo de la habilidad lectora en estudiantes universitarios hispanohablantes* [Tesis doctoral, UNAM]. TESIUNAM. 
- Vargas Sánchez, J. C. (2017). *Lectura extensiva en lengua extranjera usando la red social Facebook: una experiencia con estudiantes de grado once de la II Cazucá-Soacha*. [Tesis de magister, Uniandes]. Séneca Repositorio Institucional. 
- Waring, R., y McLean, S. (2015). Exploration of the core and variable dimensions of extensive reading research and pedagogy. *Reading in foreign languages*, 27(1), 160-167. 

ANEXO 1. HOW TO CHOOSE THE PERFECT JUST-RIGHT BOOK

How to Choose the Perfect Just-Right Book

How to Choose a Just-Right Book

- Look at the cover and the title.
- Read the blurb.
- Scan the text (font size, white space).
- Look at the illustrations (if there are any).
- Check the number of pages.
- Examine the chapter titles, especially if it is a nonfiction book.
- Do the *Ten-Word Rule*.

The Ten-Word Rule

Have in mind that the Ten-Word Rule is only a guideline.

1. Choose a book you are interested in reading.
2. Read a full-page in the middle of the book.
3. Count the number of words you don't know or understand.
4. When you get to the end of the page, determine how many words you did not know or understand to see if the book is suitable for you.
 - 2 WORDS: **Too easy.** Try another book.
 - 4 WORDS: **A just-right book!** Provides enough challenge to complement smooth reading.
 - 6 WORDS: **A little hard.** Could be fun to try if you are ready for a challenge.
 - 8 WORDS: **Difficult to read.** You may need to use a dictionary constantly to look up unknown words.
 - 10 WORDS: **Too difficult.** Try again in a few months or try another book.

Questions to Help Choose a Just-Right Book

Use these questions to confirm whether the book is a good fit for you:

- Do you know most of the words?
- Is the book new to you?
- Do you understand most of what you read?
- Are you interested in reading more of the book?
- Are you confused about what is happening in the book?
- Is your reading choppy or smooth?
- Do you need other sources like a dictionary or the internet to help you read or understand the book?

Fuente: Adaptado de: Kirsten. (2019, Noviembre 26). How to Choose the Perfect Just-Right Book. *Children's Library Lady*. 

A minimum of 20 minutes of reading is required for each entry

A minimum of 20 minutes of reading is required for each entry

DOI: <https://doi.org/10.24275/sling.v2n3.02>

64



media superior y superior de la UNAM, la UAM y el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Actualmente es Profesor Asociado de la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Sus proyectos e intereses investigativos están relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades receptivas del inglés como lengua extranjera.

D. R. © Julio César Rosales Varela, Ciudad de México, enero-junio, 2026.